ADiMAD

REVISTA DE PRENSA 18.05.2023

ÍNDICE

Las universidades piden retrasar los primeros cambios en la EBAU a 2025 y que los exámenes duren 90 minutos **EL PAÍS**

Educación descarta retrasar la nueva EBAU ante la petición de las universidades por la "inviabilidad" de hacerla en 2024 **EUROPA PRESS**

El Constitucional rechaza el recurso del PP contra la 'ley Celáa' **ABC**

Un 46% de estudiantes suspenden las pruebas para acceder al grado de Educación Infantil y Primaria **EL PERIÓDICO de Catalunya**

Euskadi impulsa 264 pasarelas de FP a universidad que convalidan hasta el 25% de las asignaturas **DEIA**

CCOO reclama a los partidos frenar la "polarización creciente" en el sistema educativo ante las elecciones **E. PRESS**

Colegios profesionales y asociaciones de pacientes firman un pacto para extender la figura de la enfermera escolar **HERALDO de Aragón**

El Gobierno de Madrid recortará 5.350 plazas de Infantil a Bachillerato el próximo curso, según un informe de CC OO **EL PAÍS**

Los profesores no irán al centro a trabajar ni la primera semana de julio de 2023 ni la de 2024 **LA VANGUARDIA**

Un total de 900.000 alumnos han solicitado hasta el momento las becas generales del próximo curso **EUROPA PRESS**

De Sócrates a ChatGPT **EL PAÍS**

Mavi Mestre, rectora de la Universidad de Valencia: "Hay mucho descontento en los campus con la Selectividad" **EL MUNDO**

Un informe de CCOO alerta de la 'desaparición' del 15% de los ordenanzas de los institutos de CLM **ELDIARIO.es**

El verdadero estímulo **EL DEBATE**

Vicent Mañes, maestro: "Bajar la ratio de alumnos es una condición para mejorar la escuela" **EL PAÍS**

El cambio de enfoque de las empresas que se meten en la educación: de ofrecer recursos para el aula a modelar políticas **ELDIARIO.es**

Más de 64.200 estudiantes de 630 colegios estudiarán con libro digital **EL CORREO GALLEGO**

Educación estudia redimensionar los centros públicos por la crisis de natalidad **DEiA**

Madrugar menos para entrar más tarde a clase: el plan de EE.UU. para luchar contra el fracaso escolar **EL DEBATE**

Madrid establece una ratio en 1º de la ESO obligatoria para los públicos y opcional para los concertados **EL PAÍS**

Netflix y Fad Juventud lanzan un proyecto de formación en el ámbito audiovisual para estudiantes de FP **EUROPA PRESS**

Los expertos en educación debaten sobre el poder de la escuela pública para combatir la segregación y la convivencia con la privada **EL PAÍS**

Los alumnos de 9 años españoles bajan siete puntos en comprensión lectora, según el informe PIRLS 2021 **E. PRESS**

Los alumnos de 10 años de España van en lectura casi un curso escolar por detrás de los de Inglaterra **EL MUNDO**

Los niños españoles retroceden en comprensión lectora, pero menos que en los países de su entorno **EL PAÍS**

Educación calcula que contratará a 2.000 profesores en los dos próximos cursos **LA OPINIÓN de Murcia**

Informática, Ingeniería y Salud concentran las titulaciones con mejores datos en inserción laboral, según U-Ranking **EUROPA PRESS**

La política y las políticas educativas en España **EL DEBATE**

El presidente del estudio internacional de comprensión lectora: "Se llegó a decir que perderíamos 20 años por la covid, pero no ha sido para tanto" **EL PAÍS**

Las familias, ante las elecciones, reclaman un pacto educativo, mejorar los menús escolares o mayor participación **EUROPA PRESS**

Los directores de instituto de la Región también reclaman una prórroga para la nueva EBAU **LA OPINIÓN de Murcia**

Los docentes de Madrid irán a la huelga el 26 de mayo para volver a las 35 horas semanales **EL PAÍS**

¿Problemas con los números? Herramientas para detectar y tratar la discalculia **THE CONVERSATION**

Alejandro Cebrián: "La tecnología nunca va a sustituir la labor del docente" **MAGISTERIO**

¿Quién fue Pedro Puig Adam y qué le debe la didáctica de la Matemática? **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

El nivel de lectura en primaria cae en España, la UE y la OCDE en el último informe PIRLS **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Municipios y edificios escolares **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Cada vez menos estudiantes, pero cada vez más alumnos con necesidades **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

El auge del 'sexting' en las aulas: «No sabía si lo que le hacían a mi hija era una chiquillada o un delito». **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Confección y maquetación: JA. Martínez

EL PAIS

Las universidades piden retrasar los primeros cambios en la EBAU a 2025 y que los exámenes duren 90 minutos

Los campus sostienen en un escrito que está demostrado que las competencias pueden evaluarse con pruebas de hora y media y creen que empezar a implantar el modelo en 2024 "no es realista"

ELISA SILIÓ. Madrid - 11 MAY 2023

Si se cumple el plan marcado por el Gobierno, los estudiantes que este año cursan primero de bachillerato serán los primeros en someterse a parte de los cambios en la selectividad —que será menos memorística, con la aplicación de lo aprendido como eje— en junio de 2024; sin embargo, las universidades piden a los ministerios de Educación y Universidades que retrasen a 2025 la remodelación. Lo han hecho a través de una valoración por escrito, a la que ha accedido este diario, que han presentado en la permanente del Consejo Universitario este lunes. Además, el deseo de los rectores es que los exámenes duren 15 minutos menos. La EBAU definitiva, ya con todos los cambios —se incorporan progresivamente para que el cambio no sea traumático para los escolares—, está previsto que entre en vigor en 2028.

En la valoración, las universidades sostienen que "no es realista afirmar que existe tiempo bastante para implementar dicho modelo en 2024 y se perjudicará gravemente al estudiantado que este curso esté matriculado en primero de bachillerato". En 2028 se implantará la prueba de madurez, pero hasta entonces los exámenes seguirán organizados por materias y cada año se irán incluyendo más ejercicios competenciales. Está previsto que en 2024 cada examen incorpore una pregunta de este tipo y en 2025, dos.

Un portavoz del Ministerio de Educación afirma que este no tiene intención de atrasar las fechas, pues "tras decenas de reuniones con los representantes de las universidades, las autonomías y los evaluadores de la EBAU ya se acordó [en diciembre de 2022] prorrogar el cambio a 2028". Este miércoles, en una sectorial de Educación, de nuevo las comunidades gobernadas por el PP volvieron a reclamar parar el calendario de reforma para implantar una selectividad única, pero el portavoz relata que no pidieron una demora.

El borrador del nuevo decreto de selectividad, que se conoció el pasado febrero, prevé que las pruebas duren 105 minutos, no los 90 minutos de la idea inicial del Ministerio de Educación. Este, tras escuchar a los expertos, considera que se necesita más tiempo para razonar con el nuevo modelo, que cuando se trata de trasladar lo memorizado. Por ejemplo, una parte del examen no va a partir de una pregunta, sino de una fotografía, un cuadro, una infografía o un gráfico sobre el que el candidato hará una serie de razonamientos y extraerá conclusiones. Esta duración de los exámenes preocupa a las universidades, que abogan porque los estudiantes cuenten con una hora y media como máximo. En la actualidad, las pruebas duran 90 minutos y entre ellas hay un descanso de al menos 30 minutos.

Las universidades enumeran en su escrito cinco motivos para no alargar las pruebas hasta los 105 minutos. La primera causa es que, en su opinión, "las pruebas competenciales no requieren necesariamente un aumento de tiempo para su realización" —su experiencia evaluando destrezas, dicen, lo acredita— y se ahorra una fatiga innecesaria al estudiantado.

Más días de pruebas

La segunda razón es que dilatar el horario, aseguran los campus —que acogen y diseñan las pruebas—, "supondrá inevitablemente ampliar los días dedicados a las pruebas y, como consecuencia, habrá un retraso en los procedimientos de preinscripción, admisión y matrícula". A su juicio, unos exámenes más largos pasarán también factura en el rendimiento a los bachilleres con necesidades educativas especiales (NEE) —con retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje o de atención en el aprendizaje—, "lo que supone un retroceso en las políticas de inclusión desarrolladas en los últimos años por las universidades". Estos aspirantes con necesidades educativas cuentan con un tiempo extra para contestar.

Las universidades incluso creen que con la extensión del horario habrá que aumentar los días de pruebas —suelen ser en tres días, salvo en comunidades con lengua cooficial— para dejar tiempo de descanso y eso podría "implicar la vuelta a la realización de la fase extraordinaria en septiembre". Tradicionalmente, los exámenes de repesca se celebraban tras el verano, pero poco a poco las comunidades fueron cambiando la fecha a julio —la convocatoria ordinaria es en junio— para organizar mejor el acceso de los nuevos alumnos.

Como suma de todo ello, los rectorados argumentan que “el estudiantado sufrirá, en general, un mayor estrés y prolongará su incertidumbre en el resultado de su proceso de admisión a la universidad”.

El borrador del decreto prevé también que si el alumno no está conforme con la nota de una materia, pueda pedir otra corrección y si la diferencia de puntuación supera los dos puntos, haya una tercera y sea esta última la calificación la que prevalezca. Actualmente, existe esta triple corrección, pero se hace una media de las tres notas, lo que los alumnos denuncian cada convocatoria que les perjudica. Las universidades, sin embargo, quieren que se mantenga la media: “El procedimiento actual, implementado desde hace años, no solo ofrece al estudiantado una mayor agilidad en los procesos administrativos y acorta los tiempos para que el estudiante conozca los resultados finales de su admisión, sino que también ha demostrado que garantiza perfectamente los derechos de estudiantes”.

La intención del Gobierno es que el decreto de selectividad se apruebe antes de que los alumnos de segundo de bachillerato empiecen el curso en septiembre, de forma que sepan a qué pruebas se enfrentarán y que sus profesores cuenten con modelos de examen para practicar.

europapress.es

Educación descarta retrasar la nueva EBAU ante la petición de las universidades por la "inviabilidad" de hacerla en 2024

MADRID, 12 May. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación y Formación Profesional descarta retrasar un año las nuevas pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), tras la petición de las universidades españolas de una moratoria de un año para realizar los nuevos exámenes, según han informado a Europa Press fuentes de este Departamento.

Los responsables de las pruebas de acceso a la Universidad de las 17 comunidades autónomas han advertido de que es "inviable" realizar las nuevas pruebas de la EBAU para 2024 y han exigido al Ministerio de Educación y Formación Profesional una moratoria de un año, petición que el Departamento que dirige Pilar Alegría descarta rotundamente.

Tras reunirse los responsables de estos exámenes de todo el país han manifestado "unánimemente" que las pruebas de acceso "son un elemento fundamental para el futuro universitario de miles de estudiantes" y han destacado que "de su buena preparación y ejecución dependen sus esperanzas y expectativas, así como las de sus familias y las del profesorado que los forma".

En un comunicado, las universidades de toda España han subrayado que "se desconocen los modelos de examen y sus criterios de corrección con el tiempo suficiente, así como el contenido detallado de la orden ministerial que regulará estas pruebas".

Por tanto, consideran que "no hay tiempo material para que los centros organicen adecuadamente una programación docente para el curso 2023/2024 ni para que impartan con garantías la formación previa del estudiantado".

Asimismo, alertan de que las universidades "tampoco dispondrán del tiempo necesario para organizar las pruebas, lo cual impedirá que los estudiantes se examinen en condiciones de igualdad y equidad". "En estas circunstancias, no es viable asumir la incorporación de los nuevos modelos de examen ni de la duración prevista para cada uno de ellos para las pruebas selectivas de 2024. Creemos que se compromete muy seriamente el acceso a la Universidad del estudiantado con necesidades de adaptación y que, además, se somete a un nivel de estrés mucho mayor a todo el estudiantado por extenderse las pruebas en horarios y fechas", concluyen.

ABC.es

El Constitucional rechaza el recurso del PP contra la 'ley Celáa'

El Alto Tribunal desestima las tachas de inconstitucionalidad relativas a la enseñanza de la religión y la escolarización del alumnado con necesidades especiales

SERVIMEDIA. 12/05/2023

El Pleno del Tribunal Constitucional ha rechazado el recurso que presentó el PP contra la llamada 'ley Celáa', que contiene los cambios en la normativa sobre educación impulsados por el Gobierno de Pedro Sánchez y que entraron en vigor a comienzos de 2021.

Según informó el Constitucional este viernes, con la abstención del magistrado Juan Carlos Campo Moreno previamente aprobada por el Pleno, se rechazaron las impugnaciones presentadas por los populares en el Congreso contra distintos preceptos de esta ley educativa.

Algunas de estas impugnaciones coincidían con las ya presentadas por Vox, por lo que la sentencia remite en estos casos a los argumentos expuestos en otra reciente sentencia, que rechazó también los argumentos del partido de Santiago Abascal.

La resolución contra el recurso del PP, cuya ponente ha sido la magistrada Laura Díez Bueso, se remite a la reciente jurisprudencia relativa a la prohibición de concertar la educación diferenciada por sexos. Se esgrime así que el legislador no tiene el deber constitucional de promoverla si considera que existe un modelo pedagógico conforme a la Constitución que se adecúa mejor a los valores superiores del ordenamiento jurídico proclamados en el artículo 1.1 de la Carta Magna.

Margen de interpretación

Según el Constitucional, la norma fundamental de 1978 otorga un margen de libertad de configuración al legislador para que, en el marco que la norma fundamental permita, pueda establecer sus opciones políticas. Esto conlleva incorporar a la ley sus concepciones ideológicas y las medidas para garantizar que sus previsiones tienen eficacia real y efectiva.

El Tribunal también desestima por remisión la derogación del criterio de la «demanda social» en la programación de centros y plazas, pues la programación de la enseñanza con el objetivo de garantizar la existencia de plazas públicas suficientes es un fin constitucionalmente legítimo.

Se añade que de la vigente redacción de Ley de Educación no se desprende que la simple existencia de plazas públicas suficientes vaya a suponer la denegación de un concierto.

Como se hizo con el recurso de Vox, también se desestiman ahora las tachas de inconstitucionalidad relativas a la enseñanza de la religión, la escolarización del alumnado con necesidades especiales, la cooperación local en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes públicos, y el derecho a recibir enseñanza en castellano.

elPeriódico de Catalunya

Un 46% de estudiantes suspenden las pruebas para acceder al grado de Educación Infantil y Primaria

EL PERIÓDICO. Barcelona 12 de mayo del 2023.

Un 46% de estudiantes que el pasado 15 de abril se presentaron a la prueba de aptitud personal (PAP) para acceder a un grado universitario en Educación Infantil o Primaria no han aprobado el examen. A esta prueba, que filtra el acceso al grado en todas las universidades catalanas --excepto en la Blanquerna-Universitat Ramon Llull (URL) y en la Universidad Internacional de Catalunya (UIC), que no la solicitan--, se presentaron 4.757 estudiantes. De estos, 2.572 (un 54%) han obtenido la calificación de 'apto'. El resto, no ha pasado.

El mayor número de aprobados se ha registrado en el tribunal de Lleida, con un 55,69% de alumnos aptos, seguido de Barcelona (55,02%), Bellaterra (54,29%), Tarragona (51,99%) y Lleida: 55,69%.

El porcentaje de aprobados es mayor entre el alumnado procedente de bachillerato: un 56,59% aprueba el examen. Esta cifra se rebaja hasta el 35,09% entre los estudiantes que proceden de ciclos formativos de grado superior.

Los aprobados podrán acreditar el resultado para acceder al grado de Educación cuando hagan la preinscripción universitaria.

Para los suspendidos, no todo está perdido. Pueden presentarse a una convocatoria extraordinaria. La próxima está fijada para el miércoles 19 de julio. Quienes aprueben, podrán optar a las plazas que queden del grado en la preinscripción universitaria de septiembre.

deia

Euskadi impulsa 264 pasarelas de FP a universidad que convalidan hasta el 25% de las asignaturas

Educación defiende la "complementariedad" de ambas vías para fortalecer el perfil de salida de los estudiantes, mejorar la empleabilidad y potenciar la competitividad de las empresas

Idoia Alonso / NTM. Bilbao 12·05·23

El Departamento de Educación quiere que se rompa la dicotomía secular de tener que elegir entre Universidad o Formación Profesional. Por este motivo, la Viceconsejería de FP y las tres universidades del Sistema Universitario Vasco han acordado abrir el curso que viene 75 nuevas pasarelas entre ciclos de Grado Superior

a 58 carreras afines. En total, Euskadi cuenta ya con 264 de estas pasarelas que reconocen al alumnado de Grado Superior hasta el 25% de las materias de la carrera (de 3 a 66 créditos universitarios). Cabe destacar que hay muchos ciclos de Grado Superior que ofrecen este salvoconducto a más de un grado universitario. Por ejemplo, Automatización y Robótica Industrial tiene pasarelas con hasta 12 grados universitarios: Grado en Ingeniería Eléctrica (UPV/EHU); Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática (UPV/EHU y Deusto); o Grado en Ingeniería en Energía (Mondragon U.), entre otros.

"Los nuevos tiempos, así como las necesidades del tejido productivo, hacen necesario cambiar esa visión y plantear ambos estudios como complementarios entre sí", explica a este periódico viceconsejero de FP, Jorge Arévalo, quien revela que el mes que viene los ministerios de Educación y Universidades llevarán al Consejo de Ministros el Real Decreto que regulará la pasarela de reconocimiento de estudios que posibilite que los graduados universitarios que quieran acceder a FP puedan convalidar materias por módulos de ciclos formativos, como se hace a la inversa. "Llevo años peleando por eso y ya lo hemos conseguido", se congratula Arévalo. Según el viceconsejero, este "necesario paso" ha sido posible porque "hay una secretaria general de Formación Profesional que no solo oye, sino que escucha. Y es que, no tenía sentido que no reconozcamos los conocimientos que ha adquirido un universitario en la carrera y sí al revés". Arévalo defiende la conjugación de ambos estudios porque "las habilidades y destrezas que desarrolla la FP y el conocimiento teórico de la Universidad hacen que el estudiante adquiera un perfil profesional muy potente", lo cual reforzará "la empleabilidad y la competitividad de las empresas".

DEMASIADA TEORÍA

La opinión expresada por Arévalo coincide con las conclusiones del reciente Barómetro CYD acerca de la valoración de la sociedad sobre la calidad del sistema universitario. El citado estudio señala que la universidad genera talento y competitividad, pero la mayoría de la sociedad opina que su formación es demasiado teórica. En concreto, el 81% de la ciudadanía valora la aportación de la universidad a la atracción y generación de talento, el 80% destaca su papel en la formación de profesionales en activo, el 79% está de acuerdo en su papel en la generación de líderes y un 77% cree que la universidad impulsa la competitividad.

Además, una amplia mayoría considera que la universidad contribuye al progreso social (87%) y a la formación a lo largo de la vida (86%), permite el acceso a empleos de mayor calidad (83%) y promueve la innovación y el emprendimiento (78%). Finalmente, y con valoraciones no tan positivas, un 50% cree que la universidad contribuye a la formación de desempleados.

A mayor edad y mayor nivel de estudios, mejor es la opinión sobre la contribución de la universidad en estos aspectos. Cabe destacar por último que un 70% considera que la enseñanza ofrecida por las universidades es muy teórica y poco práctica, opinión especialmente extendida entre el colectivo más joven, donde este porcentaje alcanza el 76%.

Hasta las 60.000 plazas

El 26 de mayo se cerrará el plazo de matrícula de FP para del curso 2023-2024, que alcanzará una oferta global de 59.910 plazas. Podrá realizarse de modo online (a través de la página web del Departamento de Educación) o presencial, en los propios centros de FP. El 7 de julio se publicarán las listas provisionales de personas admitidas, no admitidas y excluidas y el 13 de julio las definitivas. La formalización de la matrícula en tres fases o plazos –con un procedimiento de adjudicación de plazas en cada una de las fases– persigue el objetivo de garantizar que el mayor número de alumnos solicitantes pueda matricularse en su primera opción. Con el objetivo de que ninguna persona se quede sin plaza, el Departamento de Educación recomienda al alumnado que, al realizar la solicitud, indique al menos diez plazas, en orden de preferencia.

europapress.es

CCOO reclama a los partidos frenar la "polarización creciente" en el sistema educativo ante las elecciones

MADRID, 12 May. (EUROPA PRESS) - La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, ante la proximidad de las elecciones municipales y autonómicas el 28 de mayo, ha reclamado a los partidos políticos que incorporen a sus agendas "trabajar en el consenso necesario para frenar la polarización creciente en el sistema educativo".

CCOO ha celebrado un plenario donde han participado las organizaciones territoriales del sindicato, con el fin de analizar y debatir sobre el proyecto 'Misiones Educativas', un enfoque de la política educativa, entendida como "una construcción colectiva necesaria para reafirmar el encuentro en espacios colaborativos y de análisis entre organizaciones plurales, que aseguren el discurso democrático y la colaboración entre ideas como freno al clima de polarización progresivo en el sistema educativo".

En este contexto, considera "imprescindible" que gobiernos y oposición, resultantes de las próximas elecciones municipales y autonómicas, incorporen a sus respectivas agendas, como una "prioridad ineludible", espacios para el diálogo y el trabajo en la consecución de acuerdos sobre aquellos elementos centrales para "fortalecer

y mejorar la calidad, la equidad y la inclusividad del sistema, garantizando el éxito educativo para todo el alumnado".

Para el sindicato, los aspectos que "redunden en la calidad y la estabilidad política y económica" del sistema educativo, "deberían ser propósitos para el consenso por parte de los partidos con representación parlamentaria, en los ámbitos estatal y autonómico". "Consideramos que política -en su sentido más noble y democrático- y sistema educativo van de la mano. Entenderlo como apolítico es una contradicción", ha indicado CCOO, que rechaza "el uso partidista de la educación, que la ha convertido en uno de los elementos que está propiciando un enfrentamiento, sin tregua, entre distintos sectores de la sociedad y de la política, y una creciente polarización".

Así, ha defendido el "necesario consenso y el debate público sosegado de ideas, que permita a la educación de nuestro país responder a los retos que tiene planteada la ciudadanía del siglo XXI, especialmente su población joven".

HERALDO

Colegios profesionales y asociaciones de pacientes firman un pacto para extender la figura de la enfermera escolar

En Aragón hay en torno a 20 enfermeras escolares, la mayoría en centros de Educación Especial.

E. P. B. 12/5/2023

Con motivo de la celebración este viernes del Día Internacional de las Enfermeras, los colegios profesionales de Enfermería de Aragón, junto a las Federaciones de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón (Fapar y Fecaparagón) y entidades de pacientes y usuarios han rubricado este viernes el Pacto por la Enfermería Escolar en Aragón. La firma se ha llevado a cabo en el Patio de la Infanta, en la sede de la Fundación Ibercaja, en Zaragoza.

En total, catorce entidades se han adherido a este documento por el que se comprometen a iniciar los pasos necesarios para el análisis y desarrollo de una estrategia de cuidados en el ámbito de los centros educativos en los que la figura de la Enfermera Escolar sea clave. En la actualidad, el número de estas profesionales en la Comunidad ronda la veintena, principalmente en centros de Educación Especial; centros concertados donde las Ampas han decidido su contratación o en aquellos lugares donde las necesidades sanitarias de algunos de los alumnos exigen la presencia de este perfil.

La presidenta del Colegio de Enfermería de Teruel ha explicado que la figura de la enfermera escolar es "prácticamente desconocida". "No está reconocida ni definidos los servicios que hace", señala: "Es una cuestión de justicia, donde hay enfermeras escolares se trabaja en la prevención o en la promoción de la salud". Eva Gracia, presidenta de la Sección de Enfermería Escolar de Aragón, ha apuntado que en la Comunidad hay poco más de 20 enfermeras escolares, la mayoría en centros de Educación Especial. "Pertenecemos a Función Pública", ha concretado. Tal y como explica que el equipo de orientación del colegio del menor hace un informe que envía a la Dirección Provincial de Educación, donde se decide el apoyo que necesita. "En otros países está más extendido", ha señalado. El objetivo es ampliar esta figura al mayor número de colegios posibles.

La consejera de Sanidad, por su parte, ha reconocido que Aragón apuesta por un modelo en el que cada colegio tiene un centro de salud y una enfermera de referencia: "No solo trata las agudizaciones, sino que es capaz de implantar los programas de salud en las escuelas y colegios". En 2018 firmaron un protocolo de colaboración con Educación y "está funcionando porque proporciona una continuidad de cuidados". "Vamos a seguir potenciando este programa y proporcionando formación y herramientas a los educadores para que puedan establecer esa coordinación", ha añadido.

EL PAIS C. de MADRID

El Gobierno de Madrid recortará 5.350 plazas de Infantil a Bachillerato el próximo curso, según un informe de CC OO

La Consejería de Educación no revela sus previsiones y señala que, "una vez que se conozca la demanda real, se harán los ajustes necesarios"

VICTORIA TORRES BENAYAS. Madrid - 12 MAY 2023

El Gobierno regional reducirá el próximo curso 5.350 plazas de Infantil a Bachillerato en los centros públicos, según un informe en el que lleva trabajando varios meses Comisiones Obreras (CC OO) y al que ha tenido acceso EL PAÍS. La Consejería de Educación responde que no dispone siquiera de un cálculo aproximado, porque "la oferta se ajusta a la demanda de las familias y la admisión de solicitudes acaba de concluir [el 26 de

abril]". "Hasta que no termine el proceso de matriculación —que es escalonado y que para los últimos, Secundaria y Bachillerato, acaba el 7 de julio—, no dispondremos de los datos", asegura una portavoz.

Sin embargo, enviaron las previsiones de plazas, aulas y profesorado a los centros el 31 de marzo, 14 días antes de la apertura del plazo para presentar las solicitudes, según el sindicato y otras fuentes del sector. Así consta por escrito en un PDF colgado en la web de cada colegio e instituto desde el 13 de abril, cuando arrancó el plazo. Ese 31 de marzo los directores supieron con cuántas plazas contarían para el curso siguiente. Y el sindicato, ante la falta de transparencia de la Administración, ha comparado las cifras centro a centro para hacer las sumas y las restas entre las plazas de este curso y el que viene. Y el resultado sale negativo.

La sorpresa se la han llevado los padres de los más pequeños. El grueso de las supresiones se produce en las primeras etapas y, según ha comprobado el sindicato, "3.887 niños y niñas de Infantil y Primaria no podrán optar a una plaza pública y se derivarán a manos privadas". Además, en los cursos superiores "1.463 alumnos y alumnas no podrán optar por acabar sus estudios en la pública". El sindicato insiste en que no entiende cómo un Gobierno que ha puesto en marcha un plan de natalidad cae en "semejante contradicción, no se les puede decir a las parejas que tengan hijos si luego no van a poder escolarizarlo en la escuela pública".

Sin aportar cuáles serán sus previsiones, Educación sostiene que "durante el periodo de escolarización se hace una estimación del número de unidades que serán necesarias en cada centro y, después, una vez que se conoce la demanda real, se hacen los ajustes necesarios. En consecuencia, colegios e institutos pueden experimentar variaciones en el número de grupos, al alza o a la baja en función de las necesidades de escolarización de cada zona". Ni la consejería ni el Ministerio de Educación cifran el número de alumnos que habrá en Madrid el curso que viene.

En cuanto a las aulas, el sindicato explica que se suprimen 1.142 y se crean 1.454, por lo que "hay un saldo positivo de 312". El problema, para CC OO, es su distribución. "En Primaria e Infantil se eliminan 881 y se crean 709, lo que significa que hay una pérdida de 172. En cambio, en Secundaria y Bachillerato se reducen 242 y se abren 597, por lo que hay un aumento de 354, en parte para compensar el descenso de la ratio en 1º de la ESO. El curso pasado, por esa misma razón, se incrementaron las aulas en las primeras etapas, pero este año les ha llegado el recorte. El descenso drástico para los cursos de los más pequeños hará, que a la larga, los niveles superiores sufran el mismo descenso", detalla Aida San Millán, secretaria de Enseñanza Pública del sindicato. Otra consecuencia es que Infantil y Primaria perderán 258 docentes frente a los 708 que ganarán las etapas superiores. En el cómputo total, habrá 596 profesores más.

La variación de plazas, aulas y docentes, por zonas

DAT	Plazas	Aulas	Docentes
Capital	-2 889	101	200
Norte	475	25	29
Sur	-1 132	110	198
Este	-1 829	66	135
Oeste	25	12	35
Total	-5	312	596

La capital tendrá 2.889 plazas menos

La región está dividida en cinco Direcciones de las Áreas Territoriales de Educación (DAT), y la de la capital, que es la más grande, es "la peor parada" según el informe, con 2.889 plazas menos. La DAT este es la segunda que más plazas pierde, 1.829, aunque paradójicamente aumentan las aulas en 65,6 y los docentes en 135. La mejor parada es la DAT norte, la más pequeña de todas, donde aumentan en 24,5 las aulas, en 28,5 los docentes y en 475 las plazas, aunque "hay importantes recortes en la sierra, lo que es demoledor para la España vaciada".

Isabel Galvín, secretaria de Educación del sindicato, considera "muy grave que la Comunidad recorte la oferta antes de saber qué van a elegir las familias", porque "lo que hace es manipular y recortar la demanda, ya que lo que no hay, no se pide". "Y lo hace en etapas estratégicas, en Infantil, la gran puerta de entrada, y en la ESO, donde se produce un trasvase de alumnos de la concertada que no encontraron plaza pública previamente", explica Galvín. En Bachillerato, el recorte "coincide con otra política que pusieron en marcha el año pasado, las llamadas becas para ricos [a las que pueden optar familias que ganan más de 100.000 euros]". Para la responsable sindical, no hay nada casual o inocente en este hachazo, sino que forma parte de una "estrategia calculada y sistemática" para desviar alumnos de la pública a la concertada, que San Millán llama "el efecto Ayuso".

“Si reduces plazas y no haces colegios públicos o los haces por fases, es decir, tarde, mal y nunca, el resultado es que cada vez más familias optan por la concertada. La famosa libertad de elección de centro no existe, en muchos casos solo se puede elegir concertada”, denuncian ambas. Según CC OO, este es el cuarto curso que constatan con un estudio la reducción de la oferta pública, aunque sospechan que se venía produciendo años atrás. El sindicato ha denunciado esta “práctica reiterada” en tribunales, donde siguen a la espera de sentencia. Este curso, volverán a presentar otra denuncia.

Los distritos/municipios que más plazas pierden y ganan

Área territorial (DAT)			
Capital	Retiro -762	Chamartín -721	Ciudad Lineal -497
	Salamanca +170	Arganzuela +104	Usera + 44
DAT sur	Alcorcón - 982	Valdemoro -336	Getafe -315
	Navalcarnero +467	Móstoles +439	S. La Nueva +218
DAT este	Las Rozas -179	Majadahonda -79	El Escorial -73
	Guadarrama +161	Pozuelo +82	Boadilla del M. +65
DAT oeste	Arganda -806	SF de Henares -604	Campo Real -312
	Villalvilla +223	T de La Alameda +183	Villaconejos +143
DAT norte	Cobeña -87	Alcobendas -70	El Molar -64
	SS de los Reyes +680	SA de Guadalix +224	Soto del Real +110

A la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad) los datos de CC OO no le sorprenden “en absoluto”, ya que coinciden con sus impresiones, explica su presidenta, Rosa Rocha. “Es un plan orquestado para enviar alumnos a la concertada, el sistema está viciado de origen, si no hay plazas no se puede elegir pública. Es mentira que las familias en Madrid elijan centro, no hay libertad de elección, sino estrategias, algunas subrepticias como estas, para ir apretando, para que la pública quede en algo residual, lo que no es justo ni equitativo ni bueno para la educación”, coincide Rocha con Galvín.

“La crítica de la reducción de plazas es habitual, la hacen algunos sindicatos todos los cursos, pero no se sustenta cuando finaliza el proceso y se constatan las cifras oficiales. Como suele suceder todos los cursos escolares, el número de aulas y de plazas aumenta, porque el número de alumnos también lo hace. El saldo en la Comunidad de Madrid es siempre positivo, la eliminación no tiene sentido en un sistema educativo, como el madrileño, que continúa creciendo”, responde un portavoz de Educación.

LA VANGUARDIA

Los profesores no irán al centro a trabajar ni la primera semana de julio de 2023 ni la de 2024

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 12/05/2023

El Departament de Educació acordó ayer con los sindicatos no requerir la presencialidad de los profesores en los centros educativos la primera semana de julio ni este año 2023 ni en 2024.

Educación, que había propuesto a los sindicatos presencialidad los primeros cuatro días de julio para poder preparar el siguiente curso –dado que no daba tiempo en septiembre por el adelanto del calendario escolar–, se ha echado finalmente atrás, al darse cuenta que los centros educativos no tendrán las plantillas de profesores definitivas hasta el mes de septiembre y que, en julio se celebra una convocatoria de oposiciones de enormes dimensiones para obtener plaza fija como profesor.

Ante estas dos eventualidades, la administración no quiere forzar la presencialidad de los docentes en el centro educativo para preparar el curso 2023-2024, aunque tampoco mueve la fecha del inicio del calendario. Por tanto, las escuelas dispondrán de tan solo tres días para cohesionar el equipo del claustro (probablemente con nuevos profesores dada la movilidad de personal que habrá) y preparar el curso.

El 30 de junio y a lo largo de julio se celebrará el concurso oposición en el que salen a concurso unas 14.246 plazas. Participarán unos 300 centros y está previsto que se presenten 35.000 opositores. De este modo, debe quedar disponible para los tribunales 300 colegios y se movilizará a miles de docentes que ahora están en activo, en plazas interinas, y que quieren opositar para estabilizar su plaza. También se movilizarán otros docentes e inspectores que ejercerán de miembros del tribunal (1.500 y 15.000 suplentes).

La secretaria general del Departamento de Educación, Patricia Gomà, ha argumentado, tras la celebración de la mesa sindical, que "los profesores van muy sobrecargados y así también les damos oxígeno”.

La secretaria ha querido recalcar que esta medida no moverá el calendario del próximo curso: se empezará el día 6 de septiembre en la educación obligatoria y el 12 en la postobligatoria. “Los directores analizan estos días qué necesitarán para cerrar este curso y abrir el siguiente”, ha apuntado Gomà.

Los sindicatos, satisfechos con este acuerdo, discrepan, sin embargo, respecto a la fecha de inicio del calendario escolar propuesta por la administración y que el Consell Escolar de Catalunya (CEC) debe votar la próxima semana.

Así, consideran que con tan solo los días 1, 4 y 5 de septiembre, con claustros nuevos (por la movilidad de los profesores que ganen plaza), no hay tiempo suficiente para cohesionar equipos y preparar el curso y así lo harán constar en el dictamen del CEC.

La propuesta sindical era empezar el viernes 8, después de que la conselleria determinara que no se volvería a la fecha del 12 de septiembre, como había sido hasta el pasado curso, y que los niños empezarían el colegio en los primeros días de septiembre. Además, se preguntan si un avance de curso es contradictorio con la realidad climática actual, contando que el plan de acción es “insuficiente”.

El curso pasado, el primero en que se avanzó el curso escolar, los niños de primaria solo asistieron a clases por la mañana durante todo el mes de septiembre por lo que los profesores tuvieron más tiempo para celebrar claustros. Pero las tardes de ocio, ofrecidas por el departamento para que las familias pudieran conciliar, fueron un fiasco en cuanto a organización (no había monitores suficientes) y en cuanto a sus efectos en la equidad del sistema, según valoró una auditoria externa solicitada por Educación, porque buen número de alumnos vulnerables de centros públicos (objeto de la medida de adelanto del calendario) no se acogieron a las mismas.

Para el próximo curso 2023-2024, ni la administración ni las direcciones de los colegios ni los sindicatos quieren volver a las tardes de ocio y acordaron que desde el primer día sería tiempo lectivo.

No obstante, las direcciones, que también fueron reunidas ayer en las juntas territoriales, han protestado por las condiciones con las que tendrán que empezar el curso, con profesores nuevos y con solo tres días de preparación. Y, además deben aplicar currículums de la nueva ley de educación (Lomloe) si no han empezado en este curso. Estos currículums obligan a los profesores a trabajar conjuntamente.

europapress.es

Un total de 900.000 alumnos han solicitado hasta el momento las becas generales del próximo curso

MADRID, 13 May. (EUROPA PRESS) - Hasta la fecha, 900.000 alumnos han solicitado ya su beca para el próximo curso, un 54,6 por ciento de estudiantes no universitarios y un 45,4 por ciento de estudiantes universitarios, según ha informado el Ministerio de Educación y Formación Profesional. El plazo de presentación de solicitudes para las becas generales del curso 2023- 2024, que se abrió el pasado 27 de marzo, termina el próximo miércoles 17 de mayo.

El Departamento que dirige Pilar Alegría señala que los estudiantes que quieran pedir estas ayudas "deben hacerlo antes de este día, aunque aún no sepan qué van a estudiar ni qué notas sacarán este curso o, incluso, si no saben si continuarán su formación".

Asimismo, destaca que las becas y ayudas al estudio "son una de las principales herramientas para garantizar la igualdad en el acceso a la educación y una de las políticas prioritarias del Gobierno". El presupuesto destinado a la convocatoria 2023-2024 ha sido de 2.520 millones de euros.

En cuanto a las ayudas para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, el plazo de solicitud se inició el pasado 8 de mayo y permanecerá abierto hasta el 20 de septiembre. Estas incluyen la ayuda de 400 euros para gastos adicionales de carácter general, que pueden pedir los alumnos y alumnas que acrediten una discapacidad de al menos un 33%, trastorno grave de la comunicación/lenguaje, trastorno grave de conducta, trastorno del espectro autista (TEA) o altas capacidades.

Los estudiantes que hayan solicitado la beca podrán consultar el estado de la tramitación de su solicitud en la sede electrónica del Ministerio, en el apartado 'Mis expedientes'. Asimismo, podrá dirigirse a la unidad de becas de la administración educativa o universidad correspondiente identificándose en el expediente con su NIF/NIE.

Podrán solicitar las becas los alumnos que se encuentren cursando enseñanzas postobligatorias y superiores no universitarias del sistema educativo español y con validez en todo el territorio nacional; o enseñanzas universitarias del sistema universitario español cursadas en centros españoles y con validez en todo el territorio nacional.

Las cuantías de las becas al estudio de carácter general será de 1.700 euros la cuantía fija ligada a la renta del solicitante; de 2.500 euros la ligada a la residencia del solicitante durante el curso; de 300 euros la beca básica, que será de 350 euros en el caso de cursar ciclos formativos de Grado Básico; y la cuantía ligada a la excelencia en el rendimiento académico será de entre 50 euros y 125 euros.

Igualmente, el documento recoge una cuantía adicional de 442 euros para las personas beneficiarias de becas y ayudas al estudio con domicilio familiar en la España insular o en Ceuta o Melilla que se vean en la necesidad de utilizar transporte marítimo o aéreo para acceder al centro docente en el que cursen sus estudios desde su domicilio. Esta cantidad adicional será de 623 euros para quienes tengan domicilio familiar en las islas de Lanzarote, Fuerteventura, La Gomera, El Hierro, La Palma, Menorca, Ibiza y Formentera.

EL PAIS OPINIÓN

De Sócrates a ChatGPT

Maestros y profesores tendrán que ponerse a la altura de la 'ciborgdocencia', la colaboración de personas y algoritmos

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. 12 MAY 2023

Es bien conocido el rechazo de la escritura por Sócrates, que explica Platón en *Fedro*: devaluará la memoria y dará una mera apariencia de sabiduría. Sobra razón a quienes ven ahí el primer caso de rechazo de una tecnología de la información y la comunicación (la escritura) por un educador que ha aprendido y ejercido en otra (la lengua hablada). Sabemos de dieciocho discípulos de Sócrates y es probable que no fueran más, o apenas, en más de dos decenios de magisterio —la ratio que tantos querrían… y para toda una vida—. Por fortuna la escritura, la imprenta, los medios electrónicos audiovisuales y la digitalización, cada ola a su turno, revolucionaron el registro y transmisión de la información y, con ello, la educación: la escritura trajo las escuelas que por dos milenios alimentarían los oficios letrados y la imprenta posibilitó una escolarización masiva, casi universal; no obstante, los audiovisuales, que llegarían al último rincón de la tierra, no lograron asentarse en las aulas.

Pero Sócrates explica algo más: la escritura es como la pintura, no responde, no te hace caso, no dialoga; en la jerga de hoy, no es personalizada, no retroalimenta, no es adaptativa. Escritura e imprenta promovieron la escuela, sí, pero hicieron cada vez más unilaterales, transmisivos y pasivos el aprendizaje y la educación. Al contrario que el habla, la escritura requiere un aprendizaje antinatural y laborioso que ha sido secularmente disciplinario; el libro de texto articuló con su correlato oral, la lección, la enseñanza frontal, transmisiva, unidireccional, serial, *industrial*; el cine, la radio y la televisión, tan atractivos en otros contextos, llevarían al paroxismo la unilateralidad y la rigidez en la comunicación, razón fundamental por la que nunca pudieron encajar en las rutinas ya establecidas de la escuela (digitalizados, empiezan a ser otra cosa).

Esta interactividad perdida es el santo grial que la tecnología promete a la educación hace ya un siglo, desde la *enseñanza programada* de Thorndike a la *tutorización inteligente* de nuestros días, pasando por la *máquina de evaluar* de Pressey, las *de enseñar* de Skinner y Crowder, la *enseñanza automatizada* en PLATO, la instrucción asistida por ordenador (CAI), etc., pero nunca pudo ir más allá de una limitada modulación o diferenciación del plan docente.

La transformación digital lo cambia todo. Ya no se trata de *logos, legos, sims* o *kahoots*, menos aún de una ofimática mimética (procesadores de texto, hojas de cálculo y presentaciones), sino de dos fuerzas arrolladoras. Una, ya imperante, es el potente y versátil *artilugio* digital, la trinidad formada por el dispositivo personal (móvil, tableta, portátil), el software incluido que replica (metamedio) y conecta (hipermedia) todos los medios presentes y futuros (infinitamente más y mejor que el códice, anterior soporte del libro y de nada más) y la conectividad ubicua que, además, todo lo escala: este artilugio ya hace o facilita absolutamente todo lo que anteriores instrumentos escolares, mejor y más barato, y añade mucho de lo que faltaba y lo que vendrá.

Quizá lo más importante que faltaba fuera el diálogo, y eso es justo lo que ya trae la nueva fuerza que irrumpe, la inteligencia artificial (IA), aun con todos sus límites y sus riesgos. ChatGPT, la sensación de la temporada, es la combinación de un gran modelo de lenguaje (GPT4) capaz de conversar a un nivel muy razonable sobre cualquier asunto (más aún sobre un contenido escolar) y un interfaz de usuario muy sencillo e intuitivo (Chat), al alcance de un niño. No tardaremos en ver adaptaciones al entorno escolar con filtro de contenidos, interfaz más universal (verbal, gráfico…), adaptación al nivel, integración en entornos virtuales, supervisión ágil y sencilla por el profesor, etc. La IA no sustituirá en ningún caso al docente en su empleo, pero sí que lo hará en muchas de sus tareas, y lo hará mejor, siempre que aquél siga en el puesto de mando.

Patrick Suppes, quien fuera profesor de filosofía en Stanford y uno de los promotores más exitosos de la instrucción asistida por ordenador en los sesenta, prometía un futuro en el que habría un Aristóteles (tutor) para cada Alejandro (pupilo), si bien sus programas no hacían más que seleccionar ejercicios para el usuario. ChatGPT no es Aristóteles, ni lo va a ser nada en su estela, aunque su formalismo lo situaría más cerca de este que de Sócrates; por otro lado, su afán por responder incluso cuando no sabe y sus frecuentes *alucinaciones* lo ubicarían, más bien, entre los sofistas o los tertulianos. Pero la mayor parte de lo que dice tiene sentido y es un gran conversador, o quizá debiera decir un gran charlatán. No pocos profesores con cierto nivel de competencia digital podrían ya desplegarlo en sus aulas y tal vez lo hagan, y para el resto no tardarán en aparecer versiones más amistosas y confiables.

No quepa duda de que muchos jóvenes, adolescentes y niños, por sí y con el apoyo de sus familias, aprovecharán esta oportunidad de sostener, ampliar y reforzar su aprendizaje fuera de la escuela, sea para esta o al margen de esta, lo mismo que muchos profesores lo harán para aliviar su trabajo profesional en unos casos y mejorarlo en otros. Pero, cuanto más abierto y potente es un medio, más oportunidades de crecimiento y más riesgos de desigualdad traerá a la vez. Por eso, para muchos alumnos, el acompañamiento escolar en ello no será otro apoyo sino el único.

Los más vulnerables

En todo caso, la expansión de la IA fuera de la escuela es ya imparable (como lo está siendo en el trabajo de muchos profesores y alumnos fuera del aula), con todas sus promesas y todos sus riesgos, estos en especial para la ciudadanía y para el empleo. Privar a los alumnos de la literacia necesaria para desenvolverse en un mundo con IA sería como negarles la educación vial imprescindible para moverse en la ciudad —con la diferencia de que toda familia sabe ofrecer conciencia vial, pero no competencia digital—. La escuela, y por tanto el profesorado, tienen de nuevo una responsabilidad general, pero ante todo con los más vulnerables, tanto en la alfabetización digital básica para una vida autónoma y digna como en su preparación para un mundo del trabajo que ya se está viendo profundamente afectado. La institución, concebida antes como un *santuario*, jugó a ser una *jaula de Faraday* a resguardo de los medios audiovisuales de masas, pero ésa ya no es una opción.

Todo esto altera de forma radical las coordenadas de la docencia. En primer lugar, maestros y profesores tendrán que ponerse a la altura de la *ciborgdocencia*, es decir, dispuestos a la colaboración de personas y algoritmos, o máquinas, en espacios y actividades diversos. Dadas la desigual competencia digital de los docentes, la amplitud de las competencias pertinentes y el rápido ritmo de cambio, habrán de disponerse también a la codocencia, o sea, a la colaboración de varios profesores en espacios y actividades compartidos, ya deseable en sí pero necesaria, ante todo, para reunir suficiente capital profesional. Ambas dimensiones de colaboración pueden verse, junto con las tecnologías apuntadas, como instrumentos para una inteligencia aumentada de la profesión. Por último, con el ritmo exponencial que ya alcanza el cambio no cabe dudar de la intensa necesidad del aprendizaje y el desarrollo profesional docente a lo largo de la vida. Quien buscara en la docencia una misión, un desafío o simplemente emociones, los tendrá; pero, si alguien vino buscando una vida muelle (eufemismo: *calidad de vida*), haría mejor en buscarla en otro sitio.

Mariano Fernández Enguita es catedrático emérito de sociología en la U. Complutense, donde dirige el Máster Avanzado en investigación y Transformación Educativa. Su último libro es *La Quinta Ola: la transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela* (Morata, 2023).

EL MUNDO

Mavi Mestre, rectora de la Universidad de Valencia: "Hay mucho descontento en los campus con la Selectividad"

"Es inviable empezar en septiembre y necesitamos más tiempo", afirma la catedrática sobre la nueva prueba de acceso que prepara el Gobierno.

OLGA R. SANMARTÍN. Valencia. Sábado, 13 mayo 2023

La rectora de la Universidad de Valencia, Mavi Mestre, advierte de que «hay mucho descontento» en los campus con la nueva Selectividad que prepara el Gobierno. Esta catedrática de Psicología también sostiene que la Ley Orgánica del Sistema Universitario (Losu) aprobada en marzo «es insegura» y «crea problemas» que antes no existían. Anfitriona del V Encuentro Internacional de Rectores Universia, organizado por el Santander, y candidata a presidir la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Crue), hace autocrítica.

El medio centenar de universidades públicas españolas pide retrasar un año la nueva Selectividad. ¿Está de acuerdo?

Hay mucho descontento en las universidades porque es inviable empezar en septiembre y necesitamos más tiempo. Los vicerrectores de Estudiantes ven que no se ha trabajado suficientemente. Supone un cambio muy importante, donde los estudiantes se juegan su futuro, en el que no hay que precipitarse. Hagámoslo bien, teniendo la seguridad de que se va a hacer una evaluación objetiva y no se van a producir sesgos. Los profesores de Bachillerato no pueden estar tranquilos si ellos mismos no conocen el formato: se puede dar una situación donde se sientan inseguros y transmitan esa inseguridad a los alumnos.

¿Se ha contado con las universidades en el nuevo diseño?

No, yo soy presidenta de una Sectorial de Crue [la de Profesorado] y no he tenido información de cómo se estaba llevando.

¿Qué le parece la nueva Losu?

Era una ley muy esperada, pero no satisface a las universidades. A la mayoría de rectores no les gusta; yo no he hablado con ninguno al que le guste completamente. La Losu es insuficiente e insegura, no va a solucionar los problemas de las universidades y va a generar problemas que antes no teníamos. Va a tener un impacto negativo en las plantillas de las universidades públicas, porque, al plantear que los profesores temporales pasen a indefinidos, los jóvenes lo van a tener más difícil para ser contratados.

¿Está de acuerdo con que se haya quitado la exigencia de ser catedrático para poder ser rector?

Para mí no es lo más preocupante de la Losu, aunque pienso que es bueno que un rector o rectora hayan llegado al final de la carrera académica.

¿Qué es lo más preocupante?

La financiación. Una ley debe ir acompañada de una memoria económica, y no se ha hecho en este caso. Está la idea de llegar al 1% del PIB, pero no se ha presupuestado. Sin financiación no se puede aplicar la ley. Y nos podían haber dejado más autonomía al gestionar la gobernanza y organizar los departamentos.

El funcionamiento de los departamentos va a ser un problema. Esta norma ataca a la autonomía universitaria. Nosotros nos hemos regulado por los estatutos: unas universidades deben tener un mínimo de 18 profesores a tiempo completo y otras apuestan por departamentos más pequeños o más grandes y ponen otro límite y no pasa nada.

Están los profesores quejándose, además, de que se mezclan ámbitos de conocimiento que no tienen mucho que ver entre ellos.

Mezclan, por ejemplo, cirugía con podología, o psicología con logopedia. Hay ámbitos de conocimiento que van a servir para la relación de puestos de trabajo y eso hay que afinarlo un poco mejor porque las plantillas van a responder a esos ámbitos de conocimiento. Es un problema.

El Gobierno también prepara una nueva orden que reduce las Matemáticas o la Lengua en la formación de los futuros maestros.

Ya se han manifestado las facultades de Magisterio totalmente en contra. No se puede reducir la formación.Necesitamos maestros muy bien preparados para educar en una etapa tan importante de la vida.

¿Qué papel ha tenido la Crue en todos estos cambios normativos?

La Losu es una ley en la que Crue debería haber estado. Y ahí entono una crítica: no ha sido suficientemente clara, reivindicativa y beligerante para defender una ley que responda al modelo de universidad que queremos. Llevamos unos meses en los que Crue ha estado desaparecida, especialmente la Presidencia y la Junta Permanente, en un proceso donde han pasado cosas tan importantes como aprobarse una Ley de Universidades, la prueba de acceso a la universidad o las prácticas del estudiantado, que son fundamentales y que la nueva legislación va a dificultar.

¿Por qué ha estado desaparecida?

Me gustaría saberlo. Podemos tener más fuerza que la que hemos demostrado. Debemos apostar por una Crue con más capacidad de tomar decisiones y más transparente.

eldiario.es

Un informe de CCOO alerta de la 'desaparición' del 15% de los ordenanzas de los institutos de CLM

Afecta a uno de cada tres Institutos, según el sindicato, lo que obliga al resto del personal a realizar sus funciones, "incluidas labores de limpieza" y la situación "se reproduce en toda la región"

elDiarioclm.es. 13 de mayo de 2023

La provincia de Cuenca tiene hoy 30 institutos públicos de enseñanzas medias (IES), tres más que hace diez años, "lo que sin duda es una noticia positiva", ha explicado hoy CCOO al dar a conocer un informe en el que apunta que la apertura de nuevos centros de Secundaria "está coincidiendo con una misteriosa y acelerada desaparición de ordenanzas que afecta ya al menos a nueve institutos"

"En el año 2012, en Cuenca había 27 IES y 78 ordenanzas. Desde entonces se han inaugurado nuevos institutos en Villanueva de la Jara, Las Mesas y Tarancón. Todo hacía prever que el número de ordenanzas crecería en consecuencia, pero resulta que hay diez menos. Y otros dos están en proceso de supresión, es más que probable que el próximo curso hayan desaparecido por completo", alerta Julio Dolz, responsable de Personal Laboral de CCOO-Enseñanza de Cuenca.

La Federación de Enseñanza de CCOO ha elaborado un estudio detallado de la evolución del personal Ordenanza en los institutos de la provincia de Cuenca en la última década. "Los datos son alarmantes", denuncia Dolz.

"En el IES 'San Juan del Castillo' de Belmonte se ha extinguido un puesto de ordenanza; al igual que en el 'Juan de Valdés' de Carboneras de Guadazaón; el 'Serranía Baja' de Landete y el 'Ítaca' de Villamayor de Santiago. En 'La Hontanilla' de Tarancón faltan dos. Y en la capital, ha desaparecido un ordenanza del IES 'Fernando Zóbel, otro del 'San José', otro del 'Pedro Mercedes' y otro del `Santiago Grisolía'. En este último IES, hay uno más a punto de ser suprimido, lo mismo que otro del 'Alfonso VIII'."

"De confirmarse estas dos últimas desapariciones, nos encontraríamos con que los IES de la provincia de Cuenca habrán perdido en diez cursos el 15% de los puestos de ordenanza", denuncia Dolz.

"A todas estas supresiones hay que añadir que la mayoría de los permisos y bajas no las cubren. Actualmente tenemos once vacantes y bajas sin cubrir, fenómeno que afecta a cuatro de los IES de Cuenca capital (Alfonso VIII, Fernando Zóbel, Santiago Grisolía y Pedro Mercedes) y también a los de Cañete, Casasimarro, Horcajo de Santiago, y Quintanar del Rey"

"Hemos tenido casos de institutos sin ningún ordenanza. Centros que han tenido que cerrar zonas de acceso. Movilidades forzosas del personal de un centro a otro, que es como desvestir a un santo para vestir a otro. Equipos directivos que han tenido que hacer de ordenanzas. Episodios de ansiedad, de estrés laboral, problemas de conciliación…"

"Si os recorréis unos pocos IES de la provincia, os podréis encontrar con situaciones en las que los equipos directivos y el profesorado muchas veces se ven obligados a asumir funciones que no les corresponden, dejando de realizar parte de sus funciones docentes. Profesores encargándose de las fotocopias; directores haciendo funciones administrativas e incluso limpiando, porque la Administración Educativa tampoco cubre las bajas del personal administrativo y del personal de limpieza".

Se reproduce "de manera generalizada" en toda la región

CCOO-Enseñanza "denuncia públicamente esta situación, que además se reproduce de manera generalizada en todas las provincias de la región, y solicita a la consejera de Educación, Cultura y Deportes que se interese por esta conocerla y atenderla"

"Y, sobre todo, que ponga soluciones; porque estas deficiencias perjudican directamente a todas las personas afectadas, pero también al conjunto de la comunidad educativa; porque complican y deterioran el funcionamiento de los IES y degradan la calidad del servicio público esencial que es la Educación".

EL DEBATE **OPINIÓN**

El verdadero estímulo

La mentalidad del estímulo no se queda en esas edades tempranas. En muchos sitios se apuesta por la gamificación como vía estimular porque parece que los niños de ahora no reaccionan

José Víctor Orón Semper 14/05/2023

En ocasiones se piensa que el alumno necesita ser estimulado con algo para que se despierte. Como si el alumno se hallara en una situación como de «pause» o inactivo y hay que activarle para que tome inercia. Sería necesario energizarlo desde fuera con estímulos. Pero la persona no necesita estímulos fuera del cara a cara con otra persona. Dicho de otra forma, la persona no necesita ser estimulada con algo, sino con alguien, aunque el otro no es un estímulo, sino una persona. Ir a la búsqueda de estímulos en cuanto cosas o experiencias no personales para despertar o activar al niño es ignorar que el niño ya es autor de su vida. Otro ridículo más que empobrece a los alumnos al pensar que necesitan la misma estimulación que requiere un animal que es domado o dirigido desde el estímulo.

La automotivación entendida como motivarse con una idea, un pensamiento o un proyecto vuelve a caer en el mismo error, pues ni la idea, ni el pensamiento, ni el proyecto es persona, sino cosa. La automotivación pasa a ser automanipulación. O como leí una vez: «hoy es día está de moda una forma de autoesclavitud bajo el término autorrealización».

Esta problemática recuerda a otro artículo ya presentado sobre la exageración del principio exacerbado de experiencia. Este y aquel manifiestan que el significado no viene de la relación de la persona con el mundo, sino de la experiencia interpersonal vivida. El significado de una realidad remite a la experiencia relacional vivida en torno a eso. Si subir una montaña es una experiencia relacional grata, quedará significada de forma distinta que si la experiencia no es grata.

La singularidad de este artículo está en profundizar sobre ese fenómeno del estímulo muy extendido en educación, y sobre todo en la educación infantil. Se quiere confrontar a los niños ante unos estímulos y descansar en esa estimulación el proceso de activación de los niños.

Hay estimulaciones que ya sabemos que son malas para los niños pequeños, como la estimulación a través de pantallas. No solo les eleva el umbral de sensibilidad de tal forma que para que algo sea notado tiene que tener una mayor intensidad, sino que como esa información no puede ser procesada, quiere decir que es tomada por sin sentido, caótica, y no pueden encontrar significado. Esto introduce a los niños en un estado de nerviosismo permanente, les reduce la capacidad de espera y actúan precipitadamente sin descubrir la profundidad de lo que hacen. Aprenden a vivir desde fuera y no desarrollan la propia autoría, es decir, la capacidad de ser creadores de sus actos. Curioso es que de esto sobran evidencias, pero ¿a quién le importan las evidencias?

Hay otro tipo de estimulaciones, como ponerle al niño música, o mostrarle láminas, por ejemplo, con el cuadro de las flores de Van Gogh a la par que el docente dice el título del cuadro. El niño podrá ciertamente aprender, por mera asociación, que esa pintura son las flores de Van Gogh, pero ¿qué se ha desarrollado en el niño?

¿Crees que aumenta el gusto por la pintura? ¿Qué desarrolla su capacidad de discriminación cromática ir pasando láminas de dibujos a la par que dicen sus nombres?

También estimulan con el ejercicio físico. Obvio que si no te mueves hay problemas. Pero ya ha sido calificado de mito pensar que la educación física es la forma de acceder al desarrollo intelectual. Ciertamente existen las condiciones básicas biológicas que favorecen el crecimiento, pero no son estas quienes lo crean.

Pero la mentalidad del estímulo no se queda en esas edades tempranas. En muchos sitios se apuesta por la gamificación como vía estimular porque parece que los niños de ahora no reaccionan. Pero también son estímulos los premios y castigos y, de entre ellos, los más adictivos son los premios y castigos sociales: acoger o rechazar al otro con una sonrisa o sequedad en función de si nos gusta o no su trabajo. Dicha mentalidad se extiende a todos los sectores de la vida y la subida salarial se ve como un recurso para estimular.

Tanto estímulo no es más que una muestra de que se desconfía en la persona, se ignora la naturaleza humana y se le pretende de alguna forma dirigir desde fuera. No es así como crece la persona.

El niño que balbuce ruidos o palabras y se encuentra con las frases de su padre o su madre se conmueve en su interior al descubrir que sus ruiditos, que ni siquiera sabe bien cómo los hace, son capaces de alcanzar la interioridad de su padre o madre. El niño vive en el encuentro y quiere un encuentro mayor con el otro. Por ello, tratará de mejorar sus ruiditos para que cada vez estos sean expresión más fidedigna de la interioridad del niño. El niño quiere compartir su interioridad con la del adulto que se ha conmovido. Descubre que el lenguaje del otro puede ser una plataforma para tal encuentro y, por eso, busca mejorar su lenguaje.

El verdadero estímulo es el otro, y el otro no es estímulo, sino persona. No hay reto digno para una persona que no sea otra persona.

Hay una investigación que me gusta contar y es que descubrieron que la diferencia estimular en palabras entre entornos ricos y pobres era de 30.000.000.000 estímulos. Si se acepta la teoría estimular, sería de esperar que los niños de entornos ricos puntuaran mejor en las pruebas de lenguaje y el desarrollo cerebral fuera respectivo. Se evidenció que hay algo mucho más predictivo: la frecuencia de diálogo con los suyos. La consecuencia a la que se llega es interesante: no le hables a tu hijo, habla con tu hijo. Es decir, dialoga.

Y lo mismo se extiende a todas las edades de la vida. La persona desarrolla capacidades y se fortalece para poder expresar mejor su interioridad para poder vivir mejor el encuentro con la interioridad del otro. Esto, y no las flores de Van Gogh o el dinero, es lo realmente ilusionante. UpToYou propone una educación centrada en el encuentro interpersonal.

José Víctor Orón Semper es director de la Fundación UpToYou Educación

EL PAIS

Vicent Mañes, maestro: “Bajar la ratio de alumnos es una condición para mejorar la escuela”

El número de estudiantes que la mayoría de docentes tiene en el aula es muy alto, dice el presidente de la federación de directores de colegios públicos Fedeip, que considera clave reducirlo para lograr que todos los chavales progresen.

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 14 MAY 2023

Vicent Mañes es maestro, director de una escuela en Valencia, la Bertomeu Llorens i Royo de Catarroja, presidente de la federación de directores de colegios públicos Fedeip, tiene 59 años y se jubilará, si todo va según lo planeado, el 1 de septiembre. El sistema educativo al que ha dedicado buena parte de su vida tiene muchas necesidades. Y en su opinión y en la de gran parte de sus colegas, una de las principales es la reducción del número de alumnos por aula, “la ratio”. Ahora llega a haber 35 estudiantes en bachillerato y hasta 30 en primaria en algunos territorios (aunque la norma general son 25), herencia de los destrozos causados por los recortes de la crisis financiera que estalló hace 15 años. Mañes considera urgente reducirlos. Y lo relaciona con varios de los grandes temas que más preocupan a los docentes y atraviesan el debate educativo: cómo ofrecer una enseñanza más individualizada que permita el progreso de todo el alumnado, cómo reaccionar al fuerte descenso de la población escolar que predicen las proyecciones demográficas y ya sacude las escuelas, cómo aplicar meto-

dologías más activas que, tras décadas presentes en muchas aulas, la Lomloe plantea generalizar, y cómo reducir la burocracia que soporta el profesorado.

La pandemia generó numerosos experimentos naturales. Uno de los que tuvo como escenario la escuela fue la drástica reducción del número de niños por aula, hasta 15 alumnos en primaria, que no fue homogénea en todas las comunidades y duró mucho menos de lo que los docentes hubieran querido, pero les permitió experimentar a gran escala una de sus demandas históricas. “La medida se aprobó por motivos sanitarios. Pero tuvo una repercusión pedagógica muy importante, y allí donde se aplicó bien, creo que contribuyó a que la pérdida de aprendizaje no fuera tan grande”, dice Mañes. “La conclusión que sacamos es que se trabaja muchísimo mejor. Bajar las ratios no es el único factor, pero sí una condición importante para mejorar el trabajo en las escuelas”.

¿En qué se concretan dichas ventajas? “Los problemas de gestión diaria del aula disminuyen muchísimo, sobre todo los que tienen que ver con la atención al alumnado con más necesidades; está muy bien hablar de inclusión educativa, pero si luego contamos con los mismos recursos de siempre es complicado lograrla. Hay menos problemas de convivencia. Y la parte burocrática que encierra la labor docente, como rellenar boletines, llevar registros de evaluación exhaustivos, mantener contacto con las familias a través de las plataformas digitales escolares… si en lugar de un grupo de 25 o 30 alumnos y alumnas, tienes 15 o 18, se reduce de manera proporcional”.

La bajada de ratios también es muy útil, sigue Mañes, para aplicar otras metodologías. En formatos más tradicionales, en el que el profesor explica en la pizarra y los alumnos realizan después actividades, el número de estudiantes resulta menos importante, dice. “Pero si quieres organizar dinámicas en las que cada alumno esté haciendo actividades diferentes, o trabajo cooperativo, en equipo o por proyectos, hacen falta más recursos personales”. El descenso de la natalidad supone una oportunidad perfecta, opina, para reducir el tamaño de los grupos sin aumentar tanto el presupuesto en profesorado, y constituye una alternativa a la “rácana” política de cerrar unidades y prescindir de maestros. “Hay, además, distintas formas de reducir la ratio. Para mí es mucho más interesante hacerlo mediante la opción de que entren dos maestros en un aula con 25 alumnos. La codocencia permite gestionar mejor las metodologías activas y atender a la diversidad. Exige mucha coordinación y dar a los centros las horas necesarias para planificarlo, pero creo que bien hecho, favorece más el aprendizaje de todos los alumnos”.

eldiario.es

El cambio de enfoque de las empresas que se meten en la educación: de ofrecer recursos para el aula a modelar políticas

Compañías energéticas, tecnológicas o bancos ofrecen recursos para el uso del profesorado en clase bajo el axioma, sin justificar, de que es necesario cambiar las prácticas docentes, según explica una investigación de la Universidad Autónoma de Madrid

Daniel Sánchez Caballero. 14/05/2023

Repsol ofrece contenidos curriculares sobre medio ambiente y sostenibilidad. Samsung, un “uso correcto” de las tecnologías y Endesa “buenas prácticas medioambientales”. Empresas de todo tipo, cuyo ámbito de actuación está muy lejos de las aulas, están desembarcando en la Educación con programas formativos para docentes, elaboración de unidades didácticas listas para aplicar en clase –los contenidos que aprende el alumnado– o galardones que premian su forma de entender el sector, y lo están haciendo con la aquiescencia, la participación incluso, de las administraciones públicas, según expone la investigación *El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo*, de cuatro profesores de la Universidad Autónoma de Madrid.

Este trabajo explica que compañías de todo tipo se han autoubicado como referentes educativos sin justificar que sus propuestas vayan a mejorar algún aspecto concreto del proceso formativo. “Las empresas se postulan como agentes educativos incuestionables, ofreciendo soluciones a problemáticas que no les resulta necesario evocar o justificar”, escriben recogiendo un consenso aceptado por literatura científica previa, “e intervienen en decisiones pedagógicas clave, construyendo con sus discursos y acciones un régimen de conocimiento educativo de mercado que enfatiza el valor utilitario del sistema educativo”, sostienen Daniel Turienzo, Miriam Prieto, Jesús Manso y Bianca Thoilliez en su investigación.

Estos cuatro profesores han decidido centrarse en los casos de Endesa, Repsol, Samsung y Mapfre por ser empresas cuya línea de acción no se relaciona con la Educación, pero que sin embargo han elegido este campo –con la vista puesta especialmente en el profesorado– para entrar en lo que definen como la Industria Educativa Global (IEG), un sector que siempre se ha vinculado a lo privado y que ha visto un gran aumento de la participación empresarial en los últimos años. Pero no son las únicas, advierten.

“La privatización y la mercantilización son fenómenos globales que (...) han contribuido a generar sistemas educativos con enfoques promercado o favorables a la aparición y expansión de la IEG”, sostienen los autores. “La privatización del sector educativo (...) no solo ha experimentado un fuerte crecimiento en términos cuantitativos sino también una evolución cualitativa (...). La IEG, conformada por una amplia gama de empresas educativas, cadenas privadas de escuelas, consultorías o grandes conglomerados educativos, se perfila como un sector en auge que abarca cada vez más etapas, ámbitos y niveles formativos”, exponen.

Fuentes de Repsol explican que la compañía “lleva más de 10 años impulsando proyectos de educación a través de su Fundación, con el fin de acercar el mundo de la energía a la sociedad, un aspecto para el que la formación y el conocimiento son fundamentales y que sin duda ayudará a conocer mejor los retos del presente y del futuro”, y subrayan que ellos simplemente ofrecen materiales, no fuerzan nada. “A través de la plataforma educativa online Zinkers se ponen a disposición de los centros educativos (tanto de alumnos como de profesores) de forma gratuita múltiples contenidos y actividades relacionados con los retos energéticos, la sostenibilidad, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible para que de forma voluntaria hagan uso de ellos en sus clases”, sostienen.

Una portavoz de Samsung explica que la empresa decidió en 2013 “hacer una apuesta potente por la sociedad, transformadora” y tras un estudio se eligió la educación como un ámbito en el que la empresa, especializada en tecnología, podía aportar algo. Luego, continúa, estaba por definir qué hacer. “Lo fácil habría sido entregar dispositivos y ya, pero eso habría fracasado. Nos pusimos a disposición del Ministerio de Educación y desarrollamos un proyecto con el Intef”, el organismo de formación público. Aquello acabó cristalizando en convenios de formación con todas las comunidades autónomas centrados en “cómo la tecnología podía ayudar a mejorar las competencias de los estudiantes: competencia digital, aprender a aprender y la competencia en comunicación lingüística”. En estos años, explican las fuentes, Samsung ha formado a unos 4.500 profesores “para una correcta integración de la tecnología en los centros”, y según datos de la empresa sus programas han conseguido mejoras de entre un 24% en la competencia digital del alumnado y un 13% en comunicación lingüística“.

Formación y recursos

La participación de empresas en la Educación no es nueva. Ni reciente. Con una clientela cuasi cautiva, hace tiempo que todo el sector es uno más para invertir. Lo hacen los fondos de inversión en universidades privadas, un suculento negocio. También en la FP o en colegios privados. Y, el caso analizado, están bajando a los niveles obligatorios. Macarena Verastegui, responsable de Programas e Investigación de la Fundación Promaestro y miembro del equipo que ha elaborado el estudio, explica que localizaron “25 grandes empresas que están desarrollando programas educativos enfocados al desarrollo profesional docente”, que han aglutinado entre todas a 150 patrocinadores. Estas empresas, añade la investigadora, pertenecen a ocho sectores económicos: medios de comunicación, textil, seguros, tecnología, telefonía, energía, banca y tercer sector.

Los investigadores cuentan que lo que se ha dado ahora es un cambio del paradigma en el que se movían. Se ha pasado, afirman, de las más tradicionales fundaciones, entidades religiosas u ONGs que ofrecían sus servicios en torno a la educación, o ejercían de *lobbistas*, a *think tanks*, plataformas o compañías que con “facilidad relativa (...) están logrando hacerse un hueco en los procesos de construcción, definición e influencia en la toma de decisiones políticas y administrativas en materia de profesorado en España”.

“Entran a través de dos vías: la formación del profesorado vinculada a la innovación y las nuevas tecnologías (los programas que ofrecen las fundaciones de empresas), y con los recursos que ofrecen a los centros, tanto en materiales didácticos como tabletas”, ilustra Miriam Prieto, una de las investigadoras. “Me parece significativo por dos motivos: se habla de que estas empresas influyen en la idea del profesor, etc., pero que ofrezcan unidades ya hechas influye también en el currículum, que es uno de los elementos que más marcados vienen de las administraciones. Ya no están decidiendo qué recursos se utilizan en la escuela, sino qué se aprende en la escuela. Es un salto cualitativo importante”, sostiene.

Las empresas analizadas buscan su nicho específico de influencia. Y lo hacen, explica Turienzo, justificando que es necesaria una mejoría del sistema, aunque no se diga por qué ni para qué. Por ejemplo, promete Endesa: “Nuestro lema es ‘iluminamos talento’, y Retotech es uno de esos programas donde de verdad podemos desarrollar el talento brutal que tienen los más de 5.400 alumnos que ya han pasado”. Samsung asegura que “en este cambio metodológico se cambia la forma de aprender y la forma de enseñar”. Repsol también habla de utilizar “nuevas metodologías de aprendizaje”.

Cada empresa tiende a centrarse en un aspecto. El programa Zinkers de Repsol ofrece formación para profesores y programas educativos, tanto en Secundaria como en Primaria, en los que “los docentes podrán trabajar contenido curricular con sus alumnos, utilizando una metodología basada en el aprendizaje colaborativo y por proyectos”. La web destaca también los recursos “que invitan a conocer y reflexionar sobre temas de actualidad relacionados con la transición energética, el cambio climático, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible”. “Y así tienes una empresa que está contribuyendo al cambio climático hablando de transición energética”, comenta Daniel Turienzo.

La Fundación Endesa también ofrece “educación energética” y ambiental, además de haber creado los premios a la Ecoinnovación. Esta práctica –premiar lo que una empresa cree es mejor a nivel educativo– es cada vez más común en el sector y empieza a ser habitual, recuerda Turienzo, que cuente con el respaldo –y por tanto impulso– de la administración, como ha ocurrido con los Premios Abanca al mejor docente, los que más fuerza han cogido en los últimos años. “Se crearon hace tres años y este ya han contado con la ministra [de Educación, Pilar Alegría]. Eso acaba marcando. Si Abanca da un premio a un profesor y no a otro se está diciendo que esa manera de ser profesor es mejor que la otra. Y que el ministerio le dé reconocimiento acaba dejando en mano de una entidad privada la definición de lo que es profesor y la capacidad de establecer referentes”, cuenta el investigador.

Samsung tiene un programa por el que, destaca en su web, “junto al Ministerio de Educación y las 17 comunidades autónomas” (el respaldo institucional se valora) “investiga cómo mejorar la educación a través de la tecnología (...), además de desarrollar contenidos digitales y apps que contribuyan a reducir la brecha tecnológica”.

Contenidos curriculares para todos

Pero casi todas tienen en común que se han apuntado a la elaboración de contenidos ya preparados para utilizar directamente en clase. “Ofrecemos diferentes recursos interactivos basados en el rigor y la neutralidad tecnológica”, promete Repsol: “Vídeos, píldoras formativas, infografías, presentaciones o actividades, que te ayudarán a que tus alumnos comprendan el mundo de la energía y sus retos de futuro”.

Samsung Smart School y Retotech (Endesa) se centran en contenidos relacionados con la digitalización y la inclusión de tecnología en los centros educativos; el programa de la Fundación Mapfre lo hace sobre salud. “Son materiales avalados por supuestos expertos y están diseñados para usar en el aula directamente”, explica Turienzo. “Es muy atractivo para los profesores, pero también están diseñados para ser aplicados de manera acrítica: se descargan y se aplican tal cual”. Los investigadores consideran estas prácticas como intrusivas con el currículum oficial

“El currículo es el bagaje cultural, los conocimientos que la sociedad considera clave que los adquieran los niños. Pero de repente llega Repsol y mete unidades didácticas sobre energía o cambio climático. O Mapfre, que con sus contenidos sobre nutrición está decidiendo sobre un elemento central de dominio de la administración”, ilustra Prieto. Nadie controla estos contenidos ni su encaje, con el que elaboran las consejerías de Educación de las comunidades autónomas. De los cuatro estudiados, solo Zinckers, de Repsol, incluye en sus materiales la relación de lo que en ellos se enseña con las competencias que articulan el sistema educativo.

Turienzo admite que este tipo de prácticas generan dudas. “Las administraciones defienden muchas veces la colaboración con las empresas. Incluso buscan la foto a veces”, desliza, y realiza una comparación con lo que ocurre en la Sanidad en ocasiones. “Una entidad te entrega tabletas. ¿Qué haces? ¿Aceptas aunque corras el riesgo de dejarte influenciar o lo rechazas y lo pierdes sin más?”, pregunta en voz alta. Le sucede también al profesorado con los premios. “Muchos creen que está bien que se reconozca a un colectivo que se siente maltratado muy a menudo, pero también hay quien cree que los premios individuales no tienen sentido”.

Solo va a ir a más

Y la perspectiva de futuro es que estas colaboraciones público-privadas, ese nombre amable de la privatización, no va a parar. Básicamente, dicen los investigadores, porque no tiene ningún motivo para hacerlo. “Aceptemos la hipótesis que aceptemos, sea filantropía o markéting, no hay argumento alguno para que vaya a menos. El sistema español tiene una larga tradición de cooperación público-privada y mucha gente lo entiende. Cualquier entidad va a encontrar una nueva demanda en la escuela: tienes programas de educación financiera, vial, antidrogas, de uso seguro de las nuevas tecnologías, de acercamiento a la ciencia...”, enumera Turienzo. “Y es prácticamente imposible que el sector público pueda atender todas estas temáticas o preparar materiales. Pero la industria sí es capaz de crear esto. Ni siquiera tengo claro que sea una buena idea que el sector público haga ciertos programas. También entiendo al docente. Quieres hacer un día una jornada o dos sobre educación financiera, pero no puedes saber de todo. Entonces te encuentras un material avalado por el banco de España que parece que está bien y lo usas”, cierra.

elCorreoGallego.es

Más de 64.200 estudiantes de 630 colegios estudiarán con libro digital

Este curso se incorporarán 34 nuevos centros, doce en la provincia coruñesa// La Consellería de Educación pone a disposición de los alumnos ultraportátiles

Redacción. Santiago 14·05·23

Un total de 64.200 alumnos de 630 centros educativos estudiarán con libro electrónico gratuito el próximo curso 2023-24, tras la incorporación de 34 nuevos centros al programa E-Dixgal de la Xunta de Galicia. De estos 34 nuevos centros (12 de la provincia de A Coruña, cuatro de Lugo, cuatro de Ourense y 14 de Pontevedra), un total de 24 incorporan el programa en la etapa de Primaria, nueve en ESO y uno en Primaria y ESO a la vez. Además, dos centros que ya contaban con el programa en Primaria lo incorporan para el curso que viene en 1º de ESO.

De esta manera de los 630 centros que cuentan con libro electrónico, 225 de ellos están en A Coruña, 102 en la de Lugo, 58 en la de Ourense y 245 en la de Pontevedra.

El programa E-Dixgal arrancó en el curso 2014-15 como un proyecto experimental para alumnado de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO. En el curso 2021-22 se amplió a toda la etapa de Secundaria con la incorporación de 3º y 4 curso, lo que permite que el alumnado pueda estudiar con este sistema durante seis cursos consecutivos.

Para estudiar con libro electrónico la Xunta pone a disposición de los alumnos ultraportátiles con acceso a materiales digitales.

Así, los colegios e institutos adheridos desarrollan su actividad educativa diaria en un entorno virtual de aprendizaje que les va a permitir acceder a contenidos digitales totalmente gratis para las familias, según explica la Consellería de Educación.

Para ello las aulas cuentan con un kit digital compuesto por pizarra digital interactiva, proyector y equipo en el puesto del profesor con conexión a la red de datos del centro. Además cada alumno cuenta con un ordenador ultraportátil en régimen de préstamo.

El espacio Abalar ofrece actualmente 1.674 recursos y la Xunta continúa trabajando en la ampliación de este material digital.

deia

Educación estudia redimensionar los centros públicos por la crisis de natalidad

Una "reflexión estratégica" determinará el "tamaño ideal" de los futuros colegios ante un posible descenso de alumnado de hasta el 35%

Idoia Alonso / NTM. Bilbao 14·05·23

El Departamento de Educación estudia redimensionar algunos centros educativos para evitar la sobreoferta de plazas escolares que se generará debido a la crisis de natalidad que arrastra Euskadi. Promover la concentración de colegios, estudiar el tamaño ideal de los futuros centros públicos, promocionar los IPIS (Centros Públicos Integrales) o publificar colegios concertados que voluntariamente pidan integrarse en la red pública son varias de las acciones que se abordarán en la "reflexión estratégica" que Educación abrirá próximamente para afrontar las consecuencias que plantea el reto demográfico en la escuela vasca.

Así lo anunció el consejero Jokin Bildarratz en la Comisión de Educación que se ha celebrado esta semana en el Parlamento Vasco en la que compareció a petición propia para dar cuenta del proceso de Admisión escolar del curso 2023-2024 diseñado para atajar la segregación del alumnado vulnerable en la red pública. "Me habéis oído explicar muchas veces que nuestro sistema es referente en muchos indicadores, como el nivel de escolarización temprana, la tasa de abandono escolar o el nivel de estudios de la población. Pero también hay que responder a otros retos como las consecuencias de los actuales retos demográficos", afirmó Bildarratz en los últimos diez minutos de su intervención en la Cámara Vasca.

"Como Departamento de Educación, tenemos el reto de prever lo que va a suceder e ir monitorizando qué previsiones demográficas tenemos", señaló el consejero de Educiación. No en vano, la prospección demográfica que ha realizado el Eustat indica que sobrarán miles de puestos escolares antes del año 2029. Y este futuro sin niños y exceso de aulas generará "la necesidad de ir ajustando la oferta educativa", dijo Bildarratz.

Ocho mil alumnos menos

Sólo hay que echar un vistazo a la situación de las aulas vascas en 2021 para comprobar la disparidad que hay entre estudiantes y plazas. Ese curso había en primero de la ESO 22.938 alumnos y en las aulas de tres años 14.855. Es decir, había una disminución de 8.083 estudiantes, lo que representa un 35,2 % menos. Además, las previsiones realizadas por el Eustat apuntan a que en una década habrá una disminución acusada de alumnado en los distintos cursos, lo cual tendrá "un efecto en los tamaños de los centros y la evidente sobreoferta de puestos escolares", según Bildarratz.

Nueva planificación

Esta realidad abre varias líneas de actuación en la nueva planificación del mapa escolar de Euskadi. Por un lado, Educación dará "un empuje fuerte y definido a la concentración de centros de forma que se pueda contar

con centros de un tamaño suficiente para responder a las necesidades formativas, pero también de socialización y de relación que precisa el alumnado". Según Bildarratz, "también llevaremos a cabo una reflexión estratégica sobre el tamaño de centro público ideal adecuado a su contexto y los consiguientes procesos de transformación que se vean necesarios para configurar una oferta pública de calidad, viable y sostenible, dentro de la cual se incluye la promoción de los IPI (Colegio Público Integral)".

Bildarratz explicó que la aplicación de esta nueva política responde a lo establecido en la modificación del decreto de Admisión Escolar y las órdenes provenientes de dicho decreto. Y avanzó que se cara al curso 2023-24 Educación seguirá ahondando en este cambio de modelo y aplicando nuevos criterios de planificación que vayan avanzando hacia una provisión de plazas equilibrada que se ajuste a la evolución demográfica. "Somos conscientes de que el impacto real de muchas de acciones implementadas requiere de un desarrollo a largo plazo, por su ambición y complejidad social y nuestra labor es la de dotar de estabilidad y tranquilidad a nuestro sistema", apuntó el consejero.

EL DEBATE

Madrugar menos para entrar más tarde a clase: el plan de EE.UU. para luchar contra el fracaso escolar

Dormir poco y madrugar mucho está asociado a un peor rendimiento académico, por lo que en algunos estados plantean que los alumnos comiencen las clases más tarde

El Debate. 15/05/2023

El debate en torno al fracaso escolar en Estados Unidos parece estar muy presente.

El país americano observa con preocupación su situación educativa, en un contexto donde es muy complicado establecer criterios y estadísticas concretas debido a la idiosincrasia del país norteamericano, donde la educación es competencia municipal, no estatal ni federal.

Los pueblos y ciudades de Estados Unidos controlan la escolarización obligatoria, deciden sobre sus escuelas, aunque en algunos casos compartiendo recursos con el condado o el distrito escolar.

Pero los estados sí dictan las leyes educativas. Y en algunos lugares, pediatras, pedagogos y profesionales de la educación creen que madrugar no hace ningún bien a los alumnos y presionan para cambiar algunos horarios.

California lo puso en práctica

En 2022, California retrasó el horario de ingreso a las escuelas para que los estudiantes pudieran dormir más. Los alumnos de este estado servirían así de prueba empírica para determinar si la teoría de que rendirán mejor si las clases empezaran más tarde podría ser válida.

A través de una ley estatal, los jóvenes de la escuela media no podían entrar antes de las 8 de la mañana a clase, mientras que los matriculados en la secundaria no lo podrían hacer antes de las 8 y media. Hasta la entrada en vigor de esta norma, los estudiantes solían entrar a las 7 y media de media.

Pros y contras

La polémica no es nueva. Durante décadas, maestros y profesionales de la salud, no solo de Norteamérica, teorizaban con la posibilidad de que la entrada a las clases se retrasara para dar posibilidad a los jóvenes de dormir más,

Hay estudios que demostrarían que no dormir las horas suficientes ocasiona problemas de concentración y memoria en los alumnos, lo que repercute en su rendimiento escolar.

Pedagogos y profesionales entienden que madrugar no le hace ningún bien a los alumnos

Los defensores de la ley en California concluyeron que cuando los alumnos dormían más y tenían más tiempo para desayunar, aprovechaban con mayor atención las primeras horas de clase. Los profesores hasta constataron que empezaban las lecciones con mayores sonrisas.

Sin embargo, la norma californiana encontró la oposición por parte de los sindicatos de profesores y en general los distritos escolares. Al entrar más tarde, las clases deberían comenzar más tarde. En vez de salir a las 2 o 3 de la tarde, como solía pasar, se empezaría a salir en torno a las 4 o 4 y media de la tarde.

Es de esperar que este 'melón' continúe abierto y otros estados sigan el mismo ejemplo que California.

El Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades concluye, por su parte, que las clases comienzan, en general, demasiado pronto. Suele ser común que los alumnos de secundaria superior no duerman suficiente y eso se asocie a un inadecuado desempeño académico.La Academia Estadounidense de Pediatría recomendó que las escuelas secundarias no abrieran antes de las 8:30 por la mañana. Según el estudio de Políticas y Prácticas Escolares Relacionadas con la Salud del 2014, el 93 % de las escuelas secundarias medias de los EE-UU. Comenzaban incluso antes de esa hora.

EL PAIS C. de MADRID

Madrid establece una ratio en 1º de la ESO obligatoria para los públicos y opcional para los concertados

"Se trata de una medida excepcional para aquellos centros que no pudiesen cumplir con las ratios y previa justificación", explica la Consejería de Educación frente a las quejas de los directores de la pública

VICTORIA TORRES BENAYAS. Madrid - 15 MAY 2023

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, anunció el pasado 2 de marzo en la Asamblea regional el paso de un máximo de 30 alumnos por clase a 25 en 1º de la ESO. Se trata de un escalón más en la reducción del número de alumnos por aula, que comenzó este curso con 1º de Segundo Ciclo de Educación Infantil, donde se pasó de 25 a 20 estudiantes por clase. El curso que viene, esta medida alcanzará a 2º de Infantil y, así, de forma progresiva, hasta llegar a Primaria en dos cursos. Lo que no dijo Ayuso, denuncia la Asociación de Directores de Institutos Públicos (Adimad), es que reducir la ratio en Secundaria "será una obligación para los centros públicos, mientras que los concertados podrán no cumplirla". "Se trata de una medida excepcional para aquellos centros que no pudiesen cumplir con las ratios", confirma la Consejería de Educación frente a las quejas de los directores de la pública.

Así, la concertada podrá elegir entre acometer obras en verano para habilitar las aulas necesarias y ajustarse a los nuevos cupos o seguir con grupos de 30 alumnos si no disponen de espacio. Para la nueva presidenta de Adimad, Rosa Rocha, se trata de una medida de gracia "especialmente grave" porque supone establecer "por primera vez una ratio para la pública y otra distinta para la concertada". También lo es que la instrucción no conste en ningún documento oficial, sino que fuera comunicada de facto "y extraoficialmente" a los centros antes del anuncio de Ayuso.

"Los centros nos enteramos por sorpresa, a primeros de marzo, porque en nuestro sistema interno, Raíces, aparecían las clases de 1º de la ESO a 25 alumnos. Pero la concertada pidió una autorización para mantener la ratio a 30 y el sí les llegó mediante comunicación interna", asegura Rocha, para quien lo normal sería que fuera una orden publicada en el BOCM.

Los directores de la pública respaldan al 100% una medida que llevan años demandando porque reducir ratios "siempre es una buena noticia para la calidad de la enseñanza", pero exigen que no haya un doble rasero con la concertada y que vaya acompañada de más medios y de más personal. "Ya sabemos que no van a hacer obras durante el verano para ampliar los institutos, por lo que pedimos que nos instalen aulas prefabricadas. Tras años y años de no realizarse las ampliaciones necesarias, muchos centros están muy limitados de espacio y no pueden crear uno o dos grupos más para que sean de 25 y poder atender así su demanda. También necesitamos que nos doten de profesores para las nuevas aulas", indica Rocha, cuyo temor es que Educación "no haga nada de esto y derive a los alumnos a la concertada".

Un portavoz de Educación confirma así la existencia de esta diferencia entre centros públicos y concertados: "Se trata de una medida excepcional para aquellos centros que no pudiesen cumplir con las ratios y previa justificación". José Antonio Poveda, de Escuelas Católicas, que representa al 67% del sector de la concertada, indica que Educación les ha concedido "una moratoria de un año para cumplir" con la nueva ratio, aunque "la mayoría lo va a hacer ya este curso".

En cambio, Fernando Fernández, de la Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo Asociado, que agrupa los centros concertados laicos, niega haber recibido ningún tipo de permiso especial: "Somos centros sostenidos con fondos públicos y las normas son las mismas, para la concertada también es obligatorio bajar la ratio".

Según Poveda, "el sentido que tiene la moratoria es que el 100% de nuestros centros disponen también Infantil y Primaria y llegan a la ESO en grupos de 30, por lo que sobrarían cinco alumnos por clase y, si no hay espacio para crear nuevas aulas, tendrían que cambiar de colegio para continuar su educación".

Este mismo argumento lo repite el portavoz de Educación cuando se le pregunta por qué la medida es solo para la concertada y no se le da esa opción a la pública: "Los alumnos de primaria de la concertada "continúan en el mismo centro en la etapa de Secundaria, a diferencia de los centros públicos que cambian de colegio a instituto, por lo que la reducción de ratio, a poco más de un mes del proceso de admisión, supone un problema organizativo para los centros concertados".

Para Rocha, sin embargo, este es un paso más dentro de "un plan orquestado para enviar alumnos a la concertada, el sistema está viciado de origen, si no hay plazas no se puede elegir pública".

europapress.es

Netflix y Fad Juventud lanzan un proyecto de formación en el ámbito audiovisual para estudiantes de FP

MADRID, 16 May. (EUROPA PRESS) - Netflix y Fad Juventud han puesto en marcha el proyecto 'Formando equipo: trabaja en el audiovisual', una iniciativa de formación orientada a la empleabilidad juvenil cuyo objetivo es descubrir y desarrollar nuevos talentos en el ámbito audiovisual en jóvenes estudiantes de las familias profesionales de Formación Profesional de Electricidad y Electrónica y de Administración y Gestión.

Con este proyecto se busca fomentar vocaciones profesionales dentro del audiovisual y generar nuevo talento entre estudiantes de Formación Profesional ya que el alumnado podrá completar su formación para optar a profesiones en producciones audiovisuales dentro del departamento de cámara (eléctricos y maquinistas) o del departamento de producción: (secretaría y contabilidad).

Además la iniciativa incluye actividades encaminadas a la promoción de la diversidad, la inclusión y la sostenibilidad, como valores profesionales, personales y sociales necesarios en el sector, como han señalado sus impulsores.

Dirigido a estudiantes de Grado Superior de Formación Profesional de las familias profesionales de Electricidad y Electrónica y de Administración y Gestión, ya se ha puesto en marcha una primera edición piloto para un grupo de 60 estudiantes de 10 centros educativos de Madrid y Galicia: IES Francisco Tomás y Valiente (Madrid), IES Juan de la Cierva (Madrid), IES Moratalaz (Madrid), IES Virgen de la Paloma (Madrid), IES Fernando Wirtz (A Coruña), IES Muralla Romana (Lugo), CIFP Portovello (Ourense), IES Urbano Lugris (A Coruña), CIFP Politécnico (Santiago de Compostela) e IES Politécnico (Vigo).

El proyecto cuenta con la colaboración de las productoras audiovisuales Vaca Films y Zeta Studios; de la vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad de Madrid y de la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades de la Xunta de Galicia.

"Desde Netflix, tenemos la voluntad de contribuir al desarrollo de nuevas vocaciones técnicas dentro del sector audiovisual a través de la formación de futuros profesionales que cuenten con las herramientas y los conocimientos para poder crear las mejores historias posibles, así como construir un audiovisual cada día más diverso, inclusivo y sostenible", ha afirmado la responsable del departamento dedicado a la inversión y desarrollo de talento creativo de Netflix en España, Susana Casares.

"El compromiso de Fad Juventud es trabajar por el bienestar de adolescentes y jóvenes y, lamentablemente, el desempleo es uno de los factores que más les está afectando negativamente en estas últimas décadas. Por ello, debemos promover su formación para que aprovechen todas sus capacidades y oportunidades. Es muy importante que podamos desarrollar este tipo de iniciativas, como ésta que ponemos en marcha junto a Netflix", ha añadido la directora general de Fad Juventud, Beatriz Martín Padura.

TEORIA Y PRÁCTICA HASTA EL PRÓXIMO MES DE JUNIO

La formación consta de 38 horas de actividades teóricas y prácticas, y se imparte de forma presencial a lo largo de los meses de abril, mayo y junio de 2023 con el fin de dar a conocer oportunidades profesionales en el sector audiovisual para ciclos formativos cuyas salidas profesionales no están originalmente vinculadas al sector, además de desarrollar habilidades personales específicas del sector audiovisual, como la creatividad, la resolución de problemas o trabajo colaborativo.

También busca ampliar capacidades de estas familias profesionales de Formación Profesional para que su alumnado pueda optar a profesiones dentro del sector audiovisual con altos índices de empleabilidad y promover la inclusión de la diversidad y la sostenibilidad medioambiental en el ámbito laboral, desde el punto de vista técnico y personal.

Durante la formación, el alumnado podrá conocer el sector audiovisual en profundidad, visitará rodajes, aprenderá con especialistas conocimientos técnicos aplicados a su ámbito profesional y asistirá a charlas con profesionales de producciones de Netflix, que les permitirá aprender de primera mano de su experiencia. La iniciativa se completará con unas prácticas formativas en las dos productoras colaboradoras del proyecto para cuatro estudiantes de Galicia y cuatro de Madrid.

EL PAIS

Los expertos en educación debaten sobre el poder de la escuela pública para combatir la segregación y la convivencia con la privada

El alumnado de los centros públicos tiende a reducirse en los territorios gobernados por los populares y a aumentar cuando son remplazados por Ejecutivos socialistas, solos o en coalición con otras fuerzas

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 16 MAY 2023

Buena parte de los defensores de la escuela pública comparten la impresión de que a esta no le sientan bien los gobiernos del Partido Popular. Llevan años denunciando medidas como la reducción de unidades (clases), los cambios en la normativa de escolarización o la cesión de suelo para la apertura de colegios concertados, algo que tiene su reflejo en la estadística oficial. El porcentaje de estudiantes que va a centros públicos tiende a reducirse en una comunidad autónoma cuando gobiernan los populares, y a aumentar cuando son remplazados en el poder por otras fuerzas tanto en la etapa infantil (de 0 a 6 años) como en las que constituyen la educación obligatoria (primaria, de 6 a 12, y la ESO, de 12 a 16). La secundaria posobligatoria, el bachillerato, y sobre todo la formación profesional, tienen una dinámica distinta, caracterizada por un aumento generalizado del peso de la educación privada. Un proceso que se explica por factores como el aumento de los territorios que permiten concertar el bachillerato, y por el gran crecimiento de la demanda en la FP, que desbordó la capacidad de la pública (el Gobierno está tratando de paliarlo inyectando fondos).

En la etapa de educación infantil, el porcentaje de alumnado en centros públicos viene reduciéndose en las cinco comunidades gobernadas por el PP, mientras que sube en siete de las nueve que, tras haber estado gobernadas por los populares (o por Unión del Pueblo Navarro y Foro Asturias en sus respectivos territorios), han cambiado de color político a lo largo de la última década, pasando a tener Ejecutivos socialistas solos o en coalición con otras fuerzas. En educación primaria ha sucedido lo mismo, un descenso del alumnado de la pública en cuatro de las cinco comunidades gobernadas por el PP (la excepción es Galicia), al tiempo que la pública ha ganado peso en siete de las nueve gobernadas por los socialistas solos o en coalición y que previamente había gobernado el PP. El fenómeno se repite en la ESO aunque con menos intensidad: la pública pierde terreno en tres de las cinco autonomías gobernadas por los populares (no sucede ni en Galicia ni en Andalucía) y aumenta porcentaje de alumnado en ocho de las nueve que han pasado a ser gobernadas en la última década por los socialistas, solos o con socios, tras haber tenido gobiernos del PP (o de Foro Asturias o UPN).

Las variaciones de porcentajes son, en general, moderadas, normalmente entre unas décimas y un punto porcentual, salvo si se observa a largo plazo en lugares donde el cambio de Gobierno se produjo hace tiempo y se ha mantenido, como Murcia, donde el PP llegó al poder en 1995 y desde entonces el porcentaje de alumnado de centros públicos en primaria se ha reducido un 6%. Pero en periodos más cortos también hay casos significativos. En Navarra, por ejemplo, la pública ha ganado tres puntos en primaria frente a la privada (los datos oficiales del Ministerio de Educación, que pueden consultarse desde principios de los noventa, no distinguen entre privada concertada y la no subvencionada) desde 2015, cuando la derecha perdió el poder frente a una coalición de partidos (en esa primera legislatura, los socialistas posibilitaron la investidura de Uxue Barcos, de Geroa Bai, absteniéndose en el Parlamento foral y sin integrarse en el Gobierno, que sí presiden desde 2019). O en la Comunidad Valenciana, donde en la ESO, desde que el color del Ejecutivo cambió en 2015 con la derrota del PP, el peso de la pública ha crecido tres puntos (que equivaldrían a unos 6.800 alumnos).

Cambio de normas

Marina Vega, responsable de enseñanza de CC OO en Andalucía, afirma que la pérdida de porcentaje de alumnado de la escuela pública en su comunidad "viene sustentada por los cambios normativos que se han aprobado" desde que el PP empezó a gobernar en 2019. "Antes tenías una zona escolar dependiendo de tu domicilio. Y ahora, si donde vives no hay un centro concertado, puedes optar por ir a un centro de otra zona manteniendo la misma puntuación que tendrías si estuviera en la tuya".

Ese tipo de fórmula, que con frecuencia se presenta como un avance en la "libertad de elección de centro", tiene como consecuencia, según Olga Casasús, presidenta de la asociación de directores de colegios de infantil y primaria de Murcia, que un sector de familias, normalmente de clase media, opte por centros concertados como una forma de diferenciarse, en parte porque disponen de los medios para costear el desplazamiento de sus hijos a centros alejados de sus hogares incluso si no disponen de transporte escolar gratuito. Las familias más humildes, y especialmente las de origen inmigrante, tienden, en cambio, a llevar a sus hijos a la escuela más cercana a sus casas que no implique gastos adicionales, como los que suele implicar la concertada a través de cuotas, uniformes o extraescolares, dice Casasús, en un análisis basado en su experiencia que coincide con el de la mayoría de los expertos educativos. "Lo que sabemos, y es una evidencia a nivel europeo", afirma Adrián Zancajo, investigador en la Universidad Autónoma de Barcelona, "es que cuanta más escuela concertada, privada subvencionada hay en un lugar, más tendencia a la segregación escolar existe".

Identificación con el centro

Ismael Sanz, profesor de Economía Aplicada en la Universidad Rey Juan Carlos, argumenta, en cambio, que hay estudios que afirman que la libertad de elección de centro tiene dos efectos positivos. "El primero es que el hecho de que un alumno o alumna vaya al centro de primera preferencia de sus padres mejora las habilidades no cognitivas en el medio y largo plazo, porque hay una confluencia en la visión, una confianza de la madre y el padre hacia el colegio que el alumno percibe". El segundo argumento planteado por Sanz podría resumirse en que la competencia es positiva: "No hay evidencias para España, pero en Estados Unidos se ha observado que cuando hay centros educativos concertados situados cerca de centros públicos, los públicos mejoran. El hecho

de que no quieras que cierren un grupo de tu centro hace que, aunque ya vengas haciendo un gran trabajo, busques ofrecer cosas que ellos no dan, especializarte un poco más, ser aún mejor".

Supresión de grupos

Los defensores de la escuela pública también suelen achacar el declive de esta red en los territorios gobernados por el PP al hecho de que, ante el descenso de población escolar en un área, se priorice la supresión de unidades (clases) de la pública en vez de en la concertada, a veces con el argumento de que los conciertos educativos (contratos que en general se acuerdan para seis años) en vigor no permiten el cierre de unidades, aunque se trata de un obstáculo que puede sortearse con la normativa autonómica adecuada. En Andalucía, uno de los lugares donde los sindicatos docentes han denunciado la eliminación de unidades de la pública, la Junta admite que entre el curso 2020-2021 y el 2021-2022 se suprimieron 112 clases de la pública frente a 43 de la concertada en las etapas obligatorias (de 6 a 16 años).

Casos distintos

Tres comunidades autónomas, Cataluña, Euskadi y Canarias, han de ser analizadas aparte debido a sus dinámicas políticas diferenciadas, distintas a la alternancia entre socialistas y populares. Las dos primeras comparten haber partido de unos niveles mucho más bajos de alumnado en la escuela pública que la media española, y haber ido aumentándolos desde entonces para el periodo de escolarización de 0 a 16 años. El progreso ha sido, con todo, mucho mayor en Cataluña, que casi ha igualado el promedio español de porcentaje de alumnado matriculado en la escuela pública en primaria y la ESO y lo ha superado en infantil. En el País Vasco, en cambio, el porcentaje de alumnado en la escuela pública sigue muy lejos de la media estatal, en el caso de la secundaria obligatoria, casi 20 puntos porcentuales por debajo.

En Canarias la estadística arranca (como en las demás autonomías, a principios de los noventa, cuando la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, la LOGSE, estableció la actual estructura de etapas educativas), en cambio, con un nivel de alumnado matriculado en la escuela pública superior a la media española, que desde entonces ha ido perdiendo progresivamente terreno, sobre todo en infantil y primaria. En casi todo ese periodo el gobierno estuvo presidido por Coalición Canaria. Desde que en 2019 fue remplazado por el PP, la estadística muestra un aumento del alumnado en la escuela pública de más de un punto en la etapa de infantil, y estabilidad en primaria y la ESO.

En infantil, el peso de la pública también ha aumentado en los siguientes territorios donde los ejecutivos del PP fueron remplazados por otros en los que participan los socialistas (con la prevención mencionada de Navarra) en la última década: Aragón (donde el cambio de Gobierno se produjo en 2015), Asturias (2012), Cantabria (2015), Castilla-La Mancha (2015), Comunidad Valenciana (2015), Extremadura (2015) y Navarra (2015). En primaria, el peso de la escuela pública aumenta en Aragón, Asturias, Baleares (2015), Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y Navarra. Y en la ESO, en Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Navarra y La Rioja (2019).

Adrián Zancajo menciona dos factores, aparte del político, que tienden a aumentar el porcentaje de alumnado de la pública: las crisis económicas, porque hay familias que dejan de poder afrontar el gasto asociado a la concertada, y los periodos de mayor llegada de inmigrantes, ya que sus hijos suelen ser usuarios naturales de la escuela pública. El investigador añade un tercer elemento para Cataluña, donde lo ha estudiado específicamente, y es la mejora de la valoración de las familias hacia esta red, asociada en parte a la renovación metodológica que ha protagonizado en las últimas décadas.

europapress.es

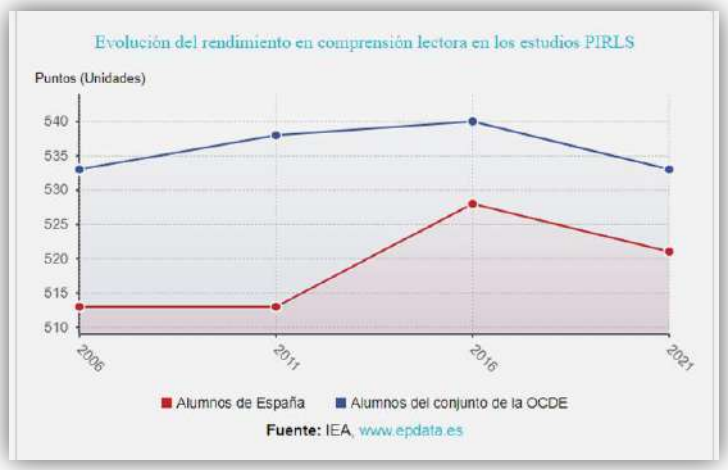
Los alumnos de 9 años españoles bajan siete puntos en comprensión lectora, según el informe PIRLS 2021

MADRID, 16 (EUROPA PRESS) Los alumnos españoles de 4º de Primaria --9 años-- han empeorado siete puntos, hasta los 521, en la última evaluación sobre comprensión lectora PIRLS 2021 respecto a la de 2016, realizada por la Asociación Internacional para la Evaluación del rendimiento Educativo (IEA), a la que ha tenido acceso Europa Press.

España se sitúa en el puesto 21 junto con Nueva Zelanda en esta quinta edición del estudio, cuyos resultados se han publicado este martes 16 de mayo y reflejan una tendencia del rendimiento a la baja a causa de la pandemia. Los datos de este informe se han recopilado durante la Covid-19 con la participación de 57 países, unos 400.000 estudiantes, 380.000 padres, 20.000 maestros y 13.000 escuelas.

En este informe, que es el equivalente al PISA para Primaria, Singapur lidera la tabla con 587 puntos, seguido de Irlanda (577), Honk Kong (573), Rusia (567) e Irlanda del Norte (558), mientras en los últimos lugares se sitúan Sudáfrica (288), Marruecos (372), Egipto (378), Jordania (381) e Irán (413). Egipto es el país que más ha mejorado (48), mientras que Azerbaiyán y Kazajistán son los que más puntos han perdido (32).

El informe ha revelado que dos tercios de los países que han participado han registrado un descenso del rendimiento medio en lectura entre 2016 y 2021, lo que sugiere que la pandemia ha tenido un impacto negativo generalizado en este aspecto.



En el caso de España, que participa desde 2006, se ha evaluado a 8.551 estudiantes de 452 centros educativos y se ha obtenido un resultado en el rendimiento medio en lectura que supone una bajada de siete puntos, descensos similares a los de Eslovaquia (-6 puntos) y Portugal (-8) y por debajo de la mayoría de países, como Alemania (-13 puntos), Finlandia (-17) o Israel (-20).

Además, los 521 puntos de España se encuentran por debajo del total de la Unión Europea (UE) y del promedio de la OCDE (533).

El estudio también observa una correlación entre el tiempo en el que han permanecido cerrados los centros escolares a consecuencia de la pandemia y la caída del rendimiento, con una disminución de 0,11 puntos por día lectivo de cierre, de manera que en el caso de España, de los casi siete puntos que cae el rendimiento global, cerca de cinco se explicarían así por el cierre de los centros escolares durante 45 días lectivos.

Otro de los resultados más significativos del estudio es que las alumnas (522) presentan un rendimiento mayor que los alumnos (520) en comprensión lectora, aunque la diferencia por sexo española es de las más bajas de los países participantes.

Por otra parte, el rendimiento se ve en parte condicionado por el contexto social, económico y cultural del alumnado: a mayor nivel, mejores puntuaciones en el conjunto de los países. En España, sin embargo, esta diferencia es de las menos importantes del estudio (62 puntos), por debajo de Finlandia (67 puntos), Noruega (69 puntos) o Francia (80 puntos).

Entre los países con mayores desigualdades se encuentran Turquía (117 puntos) y Bulgaria (122 puntos). El informe también detalla que solo a uno de cada diez alumnos de 4º de Primaria españoles no le gusta leer y uno de cada cinco no se siente seguro en esta práctica, y ahonda en el tiempo que estos alumnos dedican a utilizar dispositivos digitales para buscar y leer información en un día escolar: un 25% dedica más de 30 minutos, un 57% este tiempo o menos y el 18% no dedica ni un minuto.

Por otro lado, sitúa a España entre los países con mayor porcentaje de alumnado de Primaria con alto sentido de pertenencia a su centro escolar (73%), mientras en el conjunto de la Unión Europea el porcentaje es del 56% y en el promedio de los países de la OCDE el es de 57%.

En este sentido, refleja que un alto sentido de pertenencia al centro incide positivamente en el rendimiento, pues la diferencia entre las puntuaciones medias de los estudiantes con alto sentido de pertenencia y los que tienen un bajo sentido de pertenencia es de 26 puntos en el caso de España (28 en el total UE y 33 en la media OCDE). Además, el 81% del profesorado español declara estar muy satisfecho con su profesión, el porcentaje más alto de los países de la OCDE y la UE que participan en el estudio.

EL MUNDO

Los alumnos de 10 años de España van en lectura casi un curso escolar por detrás de los de Inglaterra

España se convierte en el país con menor brecha de género porque baja el rendimiento de las niñas, que se iguala al de los niños

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 16 mayo 2023

Los alumnos españoles de 10 años han perdido capacidad de comprensión lectora durante el Covid-19. Si en 2016 lograron 528 puntos en el informe PIRLS, en 2021 han descendido a 521, el equivalente aproximado a un retraso de casi una quinta parte del curso escolar. Nuestros estudiantes se sitúan en la parte "intermedia" de la clasificación, donde está la mayoría de los 57 países y territorios analizados en este estudio internacional, a bastante distancia de aquellos que se encuentran en las posiciones "alta" y "avanzada". Los niños españoles van un curso y medio por detrás de los de Singapur y casi un curso de retraso respecto a los de Inglaterra.

La prueba PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora, en sus siglas en inglés) se realiza cada cinco años y viene a ser el equivalente del informe PISA para los alumnos de 4º de Primaria, un curso importante de transición porque es donde pasan de aprender a leer a aprender leyendo. La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ha presentado este martes en medio mundo los resultados de 400.000 alumnos, 380.000 padres, 20.000 profesores y 13.000 colegios.

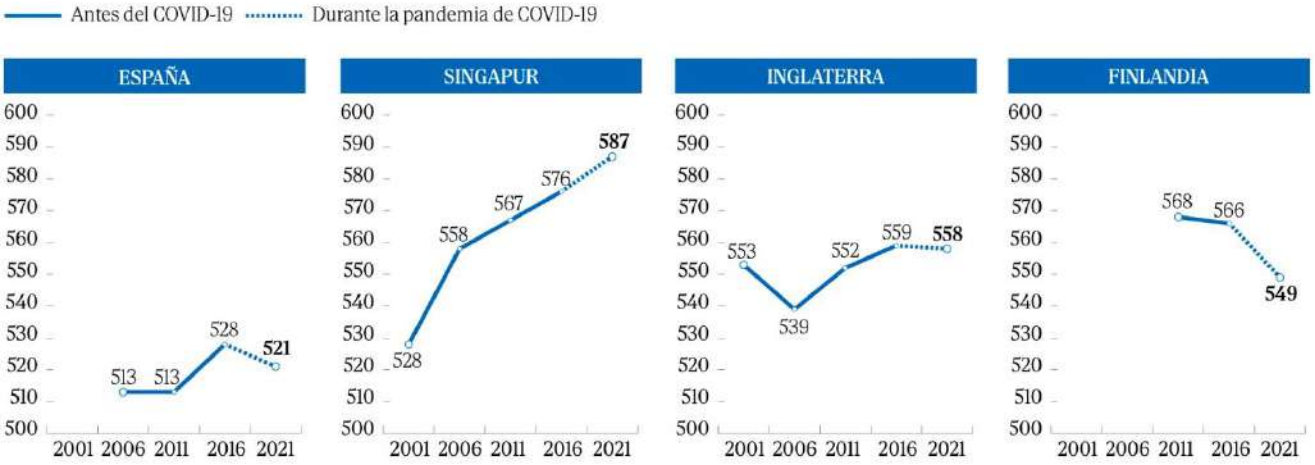
El Ministerio de Educación no ha querido publicar los datos correspondientes a las comunidades autónomas, como ha hecho en anteriores ocasiones, "para no interferir en el proceso electoral", según fuentes del equipo de Pilar Alegría. Lo hará el próximo día 29, un día después de las elecciones autonómicas y municipales del 28-M.

En esta edición, España ha logrado un rendimiento de 521 puntos, "significativamente por debajo" de la media de la UE (528 puntos) y de la OCDE (533), según valora Carmen Tovar, directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación. Descendemos siete puntos respecto de 2016, una bajada que es "estadísticamente significativa". Este descenso, que se ha producido también en otros países, rompe la buena racha de años anteriores y "está posiblemente motivado por la pandemia del Covid-19", según Tovar.

La directora del INEE recalca que a nuestro favor tenemos que la caída ha sido menor en España que en la mayoría de países y también que nos encontramos entre los países en los que menos diferencia se da entre los alumnos con recursos socioeconómicos y los que no los tienen (62 puntos, frente a los más de 100 puntos de Turquía **o** Bulgaria). "Puede considerarse un dato positivo en lo que respecta al nivel de equidad del sistema educativo español", resalta.

Además, el profesorado español es el más satisfecho con su profesión de entre los países de la UE y la OCDE. Y también cabe destacar que el 73% del alumnado español de 4º de Primaria tiene un alto sentido de pertenencia al centro, el mayor porcentaje entre los países de nuestro entorno.

¿CÓMO LO HACEN EN LECTURA LOS ALUMNOS ESPAÑOLES?



FUENTE: PIRLS 2021
A. MATILLA | EL MUNDO

El sociólogo Mariano Fernández Enguita también apunta otro dato positivo: el 54% de los alumnos dice que le gusta mucho la lectura, el doble que lo que señalan los alumnos de la "envidiada" Finlandia (23%).

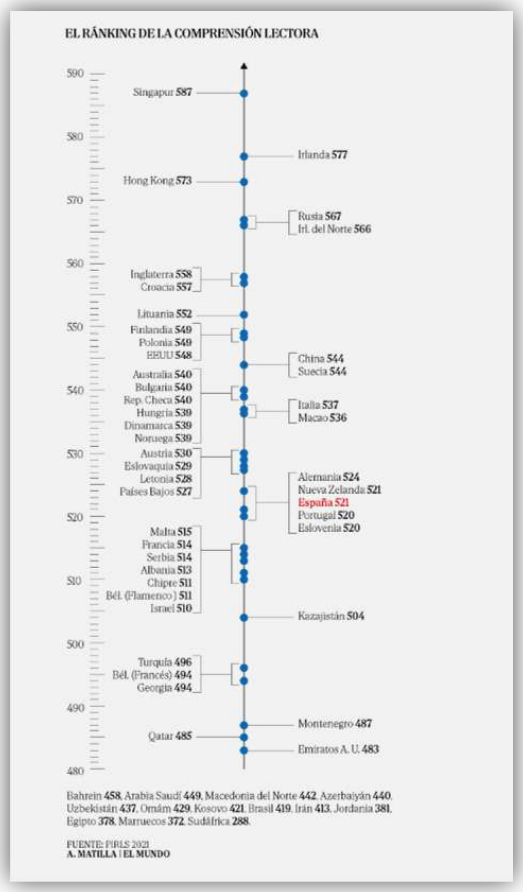
Pero, a pesar de todos estos condicionantes a favor, nuestros resultados siguen estando en la "medianía", según Enguita, y muy lejos de los territorios que despuntan, como Singapur (587), Irlanda (577), Hong Kong (573), Rusia (567), Irlanda del Norte (566) o Inglaterra (558), un país que va casi un curso escolar por delante de nosotros. ¿Por qué?

"NO RINDE LA PRIMARIA"

"Inglaterra es uno de los países que han evitado el impacto negativo del Covid. Ha mejorado entre 2016 y 2021, a pesar de que sus aulas no abrieron hasta marzo de 2021. Todos pensábamos que el efecto de la pandemia iba a ser mayor que en España, pero no ha sido así", expresa Ismael Sanz, profesor de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos e investigador en la London School of Economics.

En opinión de Sanz, "España no está sacando rendimiento a la Primaria". "Según lo que manifiestan los padres y los directores en PIRLS, nuestros alumnos empiezan Primaria con muy buena base en lectura. Somos uno de los países con mejor formación en lectura a principios de esta etapa. Además, la Educación Infantil está muy universalizada, lo que contribuye a mejorar los resultados", explica. "Pero algo pasa entre 1º y 4º de Primaria que hace que los alumnos pierdan esa ventaja inicial sólo cuatro años después. Quizá es por la forma de aprender a leer o a escribir o los contextos que se utilizan. No conozco que haya habido ningún cambio metodológico en España ni que se hayan evaluado las metodologías".

"PIRLS constata la enorme disparidad en las condiciones en que los alumnos llegan a la escuela; en particular, si lo hacen con cierta competencia en lectoescritura y si habían empezado a adquirirla en el hogar, pero lamentablemente no nos dice nada sobre cómo afronta la escuela esa diversidad, ni siquiera si lo hace, aunque se intuye que lo hace poco o nada", añade Enguita.



¿QUÉ HACE BIEN INGLATERRA?

En España, tanto la LOE como la Lomce y la Lomloe dicen que los colegios tienen que dedicar "un tiempo diario" de lectura. Pero, a diferencia de lo que se hace en Reino Unido, cada colegio lo hace como buenamente puede, no hay una enseñanza de lectura sistematizada y, sobre todo, "no se hace una evaluación de los programas", recalca Sanz.

Sanz pone como ejemplo el programa inglés que enseña a los alumnos a leer juntando primero las letras y después las sílabas, en vez de aprender primero por palabras, y que ha sido evaluado con efectos "muy positivos", según el trabajo del prestigioso economista Stephen Machin, de la City College London.

Lucas Gortázar**,** director de Educación del *think tank E*sadeEcPol, atribuye también los buenos resultados de Inglaterra a "la política contundente, decidida y con recursos que se ha seguido desde los años de Tony Blair, a principios de siglo, para apoyar al alumnado vulnerable en la lectura". A esta política, que incluye horas extra de lectura, se le ha sumado más recientemente el *National Tutoring Program*, un plan "serio y con inversión" para recuperar la pérdida de aprendizaje sufrida por los alumnos durante el Covid, algo que no se ha hecho en España. También recuerda que Inglaterra hizo el examen más tarde que España, lo que puede haberle dado "ventaja" en los resultados, pues los alumnos eran más mayores (10,3 años frente a 9,9 de España) y tuvieron más tiempo para recuperarse de los efectos negativos del Covid.

BAJAN LOS EXCELENTES

Por otro lado, y a diferencia de Inglaterra, España tiene muy pocos alumnos excelentes y en esta edición se ha roto la tendencia de aumentar el número de niños pertenecientes a este grupo y bajar el de los que tienen peores resultados. Es lo que han hecho los países que mejor salen en la clasificación, como Singapur, pero aquí ha ocurrido al revés: tenemos menos alumnos excelentes que en 2016 y más estudiantes con bajos resultados.

"España es un país que comparado con otros países no tiene tantos estudiantes que puntúan a nivel avanzado", resalta Gema Zamarro, catedrática en el Departamento de Reforma Educativa de la Universidad de Arkansas (EEUU). "Comparado con Inglaterra, España solo tiene un 6% de estudiantes que puntúan a nivel avanzado y el 29% a nivel alto, mientras que en Inglaterra el 18% puntúa a nivel avanzado y el 39% a nivel alto. Esta diferencia se traduce en una diferencia significativa en el porcentaje de estudiantes a nivel intermedio en España (41% comparado con 29%) y no tanto a nivel bajo. Parece que Inglaterra hace un mejor trabajo en los niveles de rendimiento más altos", añade.

Al mismo tiempo, "la proporción de estudiantes españoles que evalúan a nivel alto ha bajado entre 2016 y 2021 de 33% a 29%, mientras que la proporción a nivel bajo y por debajo del nivel bajo ha subido de 17% a 19% para el nivel bajo y de 3% a 5% para el nivel por debajo del bajo", indica Zamarro.

LA BRECHA DE GÉNERO

Otro punto sorprendente es que España es el país de todos los analizados donde menos diferencias hay entre los resultados obtenidos entre las niñas y los niños (522 de ellas y 520 de ellos). Pero esta brecha es tan pequeña no porque los chicos hayan mejorado (han descendido de 524 a 520, una bajada de cuatro puntos), sino porque las chicas han caído más que ellos (10 puntos: de 532 a 522), algo muy poco habitual.

"La faceta intrigante es que la ventaja de las chicas, que venía aumentando en tiempos de escolarización normal (cuatro puntos en 2006, cinco en 2011, ocho en 2016), haya caído justo en el periodo de desescolarización provocado por la Covid", recalca Enguita.

"Dado que estos resultados de igualdad se deben a esta bajada del rendimiento de las niñas y no a una subida de los niños no creo que sea algo a celebrar mucho desafortunadamente", añade Zamarro, que recuerda que en Inglaterra la nota de los chicos ha mejorado.

Este menor rendimiento en las chicas en España se ha observado también en los últimos resultados de abandono escolar temprano, donde por primera vez ha aumentado el porcentaje de alumnas que no siguen estudiando después de los 16 años.

CASI DOS MESES DE PÉRDIDA

En el informe PISA, 30 puntos de diferencia son el equivalente a un curso escolar. En PIRLS se ha observado que un curso escolar equivale aproximadamente a entre 42 y 46 puntos, tal y como se ha observado en los estudios realizados en Dinamarca **y** Noruega, que han podido comparar las diferencias de los alumnos de dos cursos. Eso significa que, teniendo en cuenta que un curso escolar equivale a 10 meses, España llevaría un retraso de casi dos meses respecto a la edición de 2016.

EL PAIS

Los niños españoles retroceden en comprensión lectora, pero menos que en los países de su entorno

La evaluación internacional PIRLS detecta una pérdida generalizada en el mundo como consecuencia de la pandemia. España pierde menos que otros vecinos europeos y es el que menor diferencia en lectura muestra entre alumnos y alumnas

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 16 MAY 2023

España ha sufrido un retroceso significativo en la comprensión lectora de su alumnado. Los niños de cuarto de primaria, de nueve y diez años, han perdido siete puntos en la evaluación internacional PIRLS, cuya edición de 2021 se ha publicado este martes, hasta quedarse en 521. La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), la entidad con sedes en Ámsterdam y Hamburgo que realiza cada lustro la prueba, calcula que 40 puntos de comprensión lectora equivalen aproximadamente a un curso escolar, por lo que los siete puntos perdidos por España vienen a representar medio trimestre. En la anterior edición, realizada en 2016, el país avanzó 15 puntos respecto a la anterior.

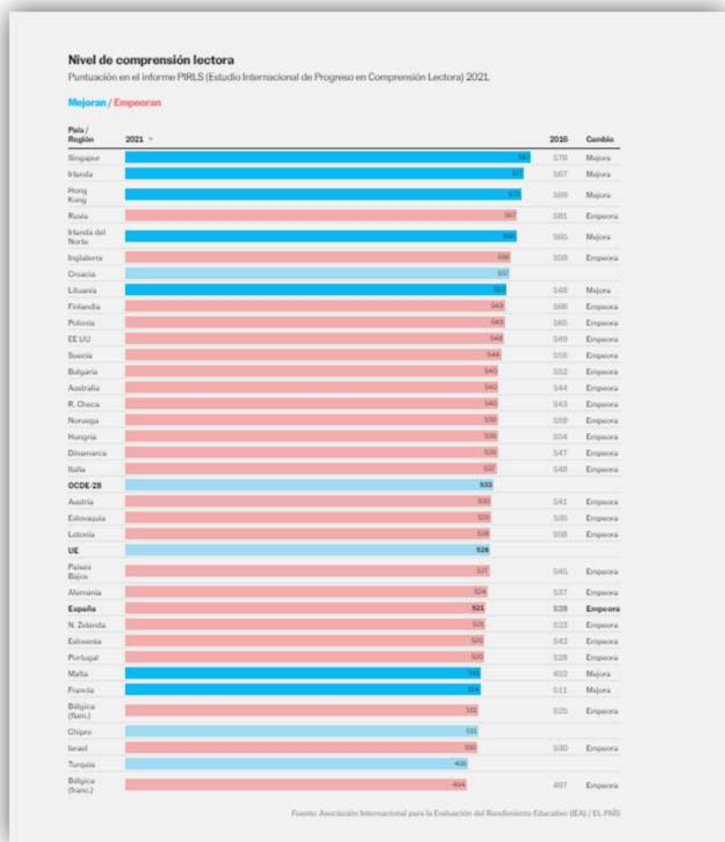
El resultado es malo (los responsables de la IEA califican el retroceso español de estadísticamente "significativo"). Pero dadas las circunstancias que rodearon la prueba, realizada en plena pandemia de covid, pudo haber sido peor. Los países del entorno de España con datos comparables —es decir, excluidos aquellos Estados que debido al coronavirus retrasaron la recogida de la información y evaluaron a los niños más tarde, en quinto de primaria— registraron, en general, pérdidas mayores: 8 puntos en Portugal, 11 en Italia y Suecia, 13 en Alemania, 17 en Finlandia, 18 en Países Bajos, 20 en Noruega, 22 en Eslovenia o 32 en Sudáfrica. Los responsables de la IEA han encontrado una relación consistente entre el número de semanas en que los centros escolares permanecieron cerrados y el impacto en la habilidad lectora de los niños. Es decir, que la reapertura relativamente rápida de los colegios en España, comparada con la de otros países, evitó un descalabro mayor.

Combinando los resultados de PIRLS (siglas en inglés de Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) con los publicados el año pasado por la OCDE sobre la duración de los cierres escolares, el Ministerio de Educación español concluye que los 45 días de cierre escolar general decretados en 2020 pueden considerarse la causa de casi cinco de los puntos de comprensión lectora perdidos. Hay que recordar que durante los meses siguientes, los alumnos también se vieron afectados por cierres parciales, aunque limitados; los grupos burbuja diseñados bajo el mandato de la entonces ministra de Educación Isabel Celaá lograron que los confinamientos se circunscribieran a grupos concretos en lugar de afectar a colegios enteros.

La clasificación de la IEA —una organización internacional integrada por agencias de evaluación oficiales y organismos de investigación en cuestiones educativas, públicos y privados, de más de 60 países, con un papel especialmente destacado del Boston College— vuelve a situar a España en una posición discreta en el ámbito internacional. Con la prevención señalada de la disparidad en la recogida de datos provocada por el coronavirus —14 de los 57 países recogieron los datos con niños medio año mayores—, España se sitúa 12 puntos por debajo de la media del conjunto de los países de la OCDE participantes en la prueba, a siete puntos del promedio de la Unión Europea, y muy lejos de los primeros puestos.

En cabeza

El mejor resultado lo obtiene Singapur, con 587 puntos, lo que equivale a un curso y media de ventaja respecto a España. Lo sigue Irlanda (577 puntos, si bien hizo las pruebas más tarde, cuando los estudiantes ya estaban en quinto de primaria), Hong Kong (573), y Rusia (567). El país de la UE con datos completamente comparables a los de España que más arriba figura en la clasificación, Finlandia, obtiene 549 puntos, una diferencia de algo más de medio curso con los niños españoles.



El menor batacazo relativo sufrido por España como consecuencia de la covid hace que mejore relativamente respecto a muchos de los países de su entorno. Sus resultados se quedan tan cerca que dejan de tener, según la IEA, una “diferencia estadística significativa” con los de Países Bajos (527 puntos) y Alemania (524), supera por un punto a Portugal (520), y se mantiene por delante de Francia, uno de los pocos países que pese a haber recogido los datos cuando tocaba, experimenta una subida, de tres puntos, lo que no impide que solo obtenga 514.

PIRLS ha evaluado en esta edición a unos 400.000 alumnos (de ellos, 10.000 españoles), 380.000 padres y madres, 20.000 docentes y a los responsables de 13.000 colegios. La prueba examina la habilidad lectora de los niños a la hora de “adquirir y usar la información”, “extraer conclusiones”, “interpretar e integrar ideas” incluidas en los textos y otras habilidades. Casi la mitad de los países participantes, entre ellos España, han realizado en esta ocasión la evaluación en formato principalmente digital, y la IEA espera extenderlo al resto en 2026.

Un país homogéneo

El estudio refleja, como en las ediciones anteriores, que España tiene pocos niños en el grupo de lectores avanzados, aquellos que logran más de 625 puntos en las evaluaciones, un 6% del total, frente al 8% de promedio de la UE y el 11% de la OCDE. Pero también tiene poco alumnado con nivel muy bajo, aquellos que no alcanzan los 400 puntos, un 5%, lo que lo sitúa en la media comunitaria y un punto mejor que la OCDE.

Esa relativa homogeneidad se refleja de forma aún más acusada en otras de las variables que analiza PIRLS, y es probablemente el rasgo que mejor caracteriza a la comprensión lectora del alumnado español. Lo que más influye en esta capacidad es el nivel socioeconómico y cultural de la familia. En el conjunto de los países analizados en el estudio, los niños de hogares del nivel más alto obtienen de media 543 puntos, 86 más que los del más bajo. Les llevan algo más de dos cursos de ventaja. La brecha es aún mayor en países de la UE como Suecia (90 puntos), Francia y Alemania (91 puntos), o Bulgaria (122). España (62) se sitúa, en cambio, en el grupo de países donde la diferencia es más reducida, formado entre otros por Italia (64 puntos) y Eslovenia (62).

La homogeneidad española es más clara en el caso del género. En todos los países analizados, las niñas obtienen mejores resultados que los niños. La diferencia media en los 57 países de PIRLS es de 18 puntos, casi medio curso escolar. En España es, en cambio, de solo dos puntos, la menor del estudio, tan pequeña que la IEA considera que en realidad puede decirse que no hay. A continuación, se sitúan Chequia e Israel (cuatro puntos de diferencia) y Portugal y Malta (seis). De los siete países con mayor brecha de género, donde las niñas les llevan más ventaja a los niños, seis son árabes. Entre ellos se encuentran Marruecos (33 puntos) y Arabia Saudí (35). El más desigual en esta variable es Sudáfrica, con 57 puntos de diferencia.

Aviso sobre el tiempo con pantallas

PIRLS analiza otros elementos relacionados con el nivel de lectura infantil preguntando a alumnos, progenitores, directores y docentes. Uno de ellos se centra en cuánto tiempo pasan al día los alumnos "buscando y leyendo información" en ordenadores, tabletas y móviles para hacer trabajos en un día escolar normal. En el conjunto de los países participantes, los que mejor rendimiento obtienen son los que se dedican a ello menos de 30 minutos al día. A continuación se sitúan los que le dedican más de media hora. Y por último, quienes no le dedican nada de tiempo al día. España sigue el mismo patrón, con la diferencia de que entre quienes pasan más de 30 minutos al día y quienes no pasan ni uno solo hay un punto de diferencia de rendimiento en PIRLS. El caso de Irlanda, el país de la UE mejor clasificado (aunque su alumnado se examinó siendo medio año mayor) es muy llamativo: los que mejores resultados obtienen son quienes nunca usan dispositivos digitales para buscar información (582 puntos), seguidos de quienes los utilizan menos de media hora al día (580), y muy por detrás se sitúan quienes pasan más de media hora (565). La IEA menciona algunos factores que podrían explicar el fenómeno, entre ellos que la mayor exposición a las pantallas puede hacer que los niños estén "más tiempo distraídos", o que quizá pasan más tiempo delante de las pantallas porque precisamente debido a su bajo rendimiento escolar, les mandan más trabajo.

Los niños a los que antes de empezar la escuela primaria sus padres con frecuencia les han leído cuentos o contado historias, o han hecho juegos de palabras o escrito con ellos, llevan 26 puntos de ventaja (algo más de medio curso) a quienes solo lo han vivido "a veces", según una escala de nueve elementos medida por PIRLS. En España, el porcentaje de niños con quienes sus padres nunca han hecho nada de eso es inapreciable, según lo que explican los propios progenitores, como en casi todos los países.

Los recortes sufridos por un colegio también actúan como predictor de la comprensión lectora de su alumnado. Los estudiantes españoles de centros cuyos directores afirman que su escuela ha sufrido cierto grado de recortes recientemente (en España ninguno dice haber sufrido "muchos recortes", como pasa en otros países) obtienen de media 16 puntos menos que los que aseguran no haber sufrido ningún recorte.

Mal comportamiento

En España, en primaria, hay pocos problemas de disciplina. El 80% del alumnado asiste a colegios cuyos directores afirman que apenas los hay, uno de los porcentajes más elevados del estudio (la media se sitúa en un 64%). Y solo un 5% va a colegios con problemas entre "moderados y severos". La diferencia de comprensión lectora en dichos centros es de 13 puntos en España y de 45 en el promedio de países participantes.

Ser víctima de acoso escolar también está relacionado con el rendimiento lector. En España, el 57% del alumnado afirma no padecerlo casi nunca, un 30% una vez al mes y un 13%, semanalmente. Estos últimos obtienen 52 puntos menos de rendimiento (van más de un curso por detrás) que los que prácticamente nunca son molestados. El impacto es aún superior en el conjunto de la UE (59 puntos).

El alumnado que afirma que le gusta mucho leer obtiene, como cabría esperar, mejor resultado que el que dice que no. Diecinueve puntos más, tanto en España como en el promedio de la UE. La distancia es todavía mayor, sin embargo, entre los estudiantes cuyos padres aseguran que les gusta mucho leer y los que responden que no les gusta; alcanza los 42 puntos en España, en torno a la media de los países participantes (47 puntos de diferencia). En España, un 59% de las niñas afirma que les gusta mucho leer y un 8% que no les gusta. La diferencia con los niños, con porcentajes del 50% y el 13% respectivamente, es moderada, comparada con la que se da en el conjunto de los países. El porcentaje de chicas que se siente segura al leer es solo ligeramente superior al de los chicos en España, mientras que en la media de países alcanza los seis puntos.

Como muestran otras evaluaciones internacionales, el alumnado español manifiesta en PIRLS un mayor sentimiento de pertenencia a su centro (73%) que la media (56% en la UE). Los niños con alto sentido de pertenencia logran 26 puntos más en comprensión lectora (28 de promedio comunitario). Y los niños que van a colegios cuyos directores afirman que el centro pone un "énfasis muy elevado" en alcanzar el éxito académico obtienen 23 puntos más que los que van a centros cuyos responsables describen dicho énfasis solo como medio. El 81% de los maestros y maestras españoles se declaran, finalmente, "muy satisfechos" con su trabajo (muy por encima de la media de la UE, que es del 50%). Y, de todas formas, el grado de satisfacción manifestado por los maestros y maestras no tiene un reflejo en el rendimiento lector de los niños.

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

Educación calcula que contratará a 2.000 profesores en los dos próximos cursos

El consejero prevé que la jornada de 35 horas y la bajada de la ratio harán necesarias 1.000 incorporaciones en septiembre y otras 1.000 en 2024

María José Gil. 16·05·23

La Consejería de Educación calcula que contratará a un millar de profesores al inicio del curso próximo y otros 1.000 en 2024 como consecuencia de la implantación de la jornada de 35 horas y la bajada de la ratio que se implantará a partir de septiembre en el segundo ciclo de Infantil.

El consejero de Educación, Formación Profesional y Empleo, Víctor Marín, reunió este martes a las comisiones de directores de Primaria y de Secundaria de la Región con el fin de informar sobre el acuerdo alcanzado para la implantación de las 35 horas semanales en la Administración regional.

El acuerdo alcanzado por el Ejecutivo con los sindicatos establece la reducción de una hora lectiva en Primaria y Secundaria a partir del próximo mes de septiembre. La jornada lectiva quedará reducida a 24 horas para el cuerpo de maestros y a 19 para el resto.

En enero de 2024, cuando se implanten las 35 horas en Administración y Servicios y en el SMS, la jornada del personal docente se reducirá, además y de forma provisional, en 1,5 horas no lectivas para acompasarla a la del resto del funcionariado hasta septiembre de 2024.

Finalmente, en septiembre de 2024 la jornada se reducirá en una segunda hora lectiva. De esta forma, se alcanzará una jornada de 23 horas para maestros de Infantil y Primaria y de 18 para profesores del resto de enseñanzas en el curso 2024-2025.

El titular de Educación prevé que la reducción de la jornada del profesorado unida a la bajada de la ratio que se implantará a partir del próximo curso en segundo ciclo de Infantil hará necesarias unas 1.000 contrataciones en septiembre de este año y otras 1.000 al inicio del curso 2024-2025.

Según han informado fuentes de la Consejería, Marín explicó durante las reuniones de las comisiones de directores de Primaria y de Secundaria que «la reducción de la jornada lectiva permitirá que el personal docente pueda prestar una atención más individualizada al alumnado y reforzará, con las contrataciones que se realicen, las tareas de coordinación en los centros educativos».

Añaden que este refuerzo permitirá dar «más protagonismo a figuras tan importantes como la del coordinador de convivencia escolar y el Coordinador de bienestar y protección, con el fin de mejorar la convivencia en los centros educativos y promover el bienestar emocional y mental del alumnado».

La Consejería precisa que cada una de estas figuras contará con hasta dos horas a la semana en Primaria y hasta cuatro horas en Secundaria.

También indica que «el coordinador de convivencia debe dirigir y dinamizar las actuaciones previstas en el Plan de Convivencia de su centro, previendo y actuando sobre conflictos, promoviendo la igualdad y el respeto entre la comunidad educativa».

Marín comentó con los directores las principales novedades para el próximo curso escolar como la implantación de aulas de dos años y la gratuidad de libros, «con el fin de incrementar los servicios gratuitos que se ofrecen a las familias», el impulso a la inclusión educativa y la apuesta por la FP con la mayor oferta hasta la fecha para el curso próximo.

europapress.es

Informática, Ingeniería y Salud concentran las titulaciones con mejores datos en inserción laboral, según U-Ranking

MADRID, 16 May. (EUROPA PRESS) - Los grados relacionados con Informática, Ingeniería y Salud son los que tienen mayores tasas de empleo y mayor porcentaje de ocupados con un sueldo mayor o igual a 1.500 euros, de ocupaciones altamente cualificadas y de personas trabajando en tareas relacionadas con los estudios que han cursado, según U-Ranking, una iniciativa de Fundación BBVA e Ivie. Este listado se elabora a partir de la información que proporciona la Encuesta de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios (INE) y analiza los resultados laborales logrados en 2019 por los graduados en el curso 2013-2014.

Así las cosas, el ranking considera su tasa de empleo a los cinco años de graduarse, si los ingresos mensuales son superiores o iguales a 1.500 euros, si trabajan en un empleo que requiere titulación universitaria y si el trabajo se corresponde con los estudios cursados. Además del ranking que combina los cuatro indicadores, es posible generar en la web un ranking a partir de cada indicador por separado, en el caso en que el estudiante le dé especial importancia a uno de ellos.

En concreto, son los estudios relacionados con el grupo Informática los que ofrecen mejores indicadores de inserción laboral, con una tasa de empleo del 96,3 por ciento, un porcentaje de ocupados con un sueldo mayor o igual a 1.500 euros que roza el 80 por ciento; un 92,8 por ciento de ocupaciones altamente cualificadas y un 89 por ciento de los egresados trabajando en actividades relacionadas con sus estudios. Le siguen los titulados en ingeniería, industria y construcción y, en tercer lugar, los de salud y servicios sociales.

El ranking se acompaña del informe 'Análisis de la inserción laboral de los titulados universitarios', según el cual los grandes condicionantes del empleo y de la calidad del mismo son el grado que elige el estudiante y la comunidad autónoma en la que vive o a la que se desplaza para trabajar.

Según dicho estudio, elegir un grado con alta empleabilidad puede incrementar la probabilidad de estar ocupado en hasta 25 puntos porcentuales frente a otro con baja; puede aumentar en 82 puntos la probabilidad de tener un sueldo neto mensual superior a 1.500 euros, en 81 puntos la de tener un empleo ajustado al nivel de estudios y casi doblar (91,8 puntos) la probabilidad de tener un empleo relacionado con el área de estudios cursada. Para dar información más detallada, el informe desdobla los 10 grupos de estudios en 101 campos de estudio.

Por sus resultados de inserción el ranking por campos lo encabeza Medicina, con una tasa de empleo del 95 por ciento, un 91,8 por ciento de ocupados que cobran 1.500 o más euros al mes, y prácticamente el 100 por ciento de los egresados trabajando en ocupaciones altamente cualificadas y en actividades directamente relacionadas con sus estudios.

Ocho ingenierías, junto a Informática, ocupan los 9 escalones siguientes en el ranking por campos. En concreto y en orden descendente son: Ingeniería Aeronáutica, Ingeniería de Computadores, Ingeniería en Tecnologías Industriales, Informática, Ingeniería de Telecomunicación, Desarrollo de Software y aplicaciones e Ingeniería Multimedia, Ingeniería de la Energía, Ingeniería Eléctrica e Ingeniería en Electrónica.

ARQUEOLOGÍA, HISTORIA DEL ARTE O BELLAS ARTES, LAS QUE TIENEN MENOS EMPLEABILIDAD

En la parte baja de la tabla, con los resultados en inserción laboral menos favorables, se encuentra Arqueología, con un 77 por ciento de tasa de empleo, solo un 10 por ciento de ocupados con salarios igual o superior a 1.500 euros, un 62 por ciento de ocupaciones altamente cualificadas y un 54 por ciento de egresados trabajando en su área de estudios o similar.

Otros campos de estudios con bajos niveles de empleabilidad son Historia del Arte, Conservación y Restauración, Bellas Artes y Gestión y Administración Pública.

En cuanto al análisis de inserción laboral por universidades, el informe clasifica a la Universidad Politécnica de Madrid en el primer puesto, con los siguientes datos para el promedio de sus egresados en los títulos que ofrece: una tasa de afiliación a la Seguridad Social del 76 por ciento, un sueldo con una base media de cotización de 32.242 euros anuales y un 74,5 por ciento de empleados ajustados a su nivel de estudios.

Otras dos universidades politécnicas, la de Cartagena y la de Cataluña, junto a la Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila y la Universidad de Nebrija, completan la lista hasta el quinto puesto. La posición general en materia de inserción de cada universidad está muy condicionada por la especialización de sus estudios, es decir, los grados que ofrece cada institución. Las politécnicas, con un peso elevado de titulaciones con muy buenos resultados de inserción, como informática o ingenierías, destacan en los primeros puestos.

También se sitúan en la parte alta de la tabla muchas universidades privadas y jóvenes, que han estructurado su oferta de grados de manera reciente y han optado por una composición de títulos con buenos resultados de inserción. Por el contrario, las universidades públicas que proceden de los históricos estudios generales, por su origen, suelen abordar todos los campos de especialización y mantener una parte de su oferta en campos del conocimiento con limitada empleabilidad, influyendo esta realidad en unos resultados de inserción laboral que las sitúan en el tercio inferior de la clasificación.

ESPAÑA CON RESPECTO AL RESTO DE EUROPA

Según el informe, los titulados universitarios se enfrentan en España a mayores problemas de inserción que los de los países de la Unión Europea. La tasa de ocupación de los jóvenes recién graduados en educación superior (incluye tanto estudios universitarios como ciclos formativos de grado superior) se sitúa entre 7 y 8 puntos porcentuales por debajo de la media de la Unión Europea.

En once países europeos, las tasas de empleo de los jóvenes superan el 90 por ciento, mientras que en España no alcanza el 77 por ciento en 2021, por debajo de la media (84,9%) y solo por delante de Italia y Grecia. Además, solo el 64,3 por ciento de los titulados con estudios superiores españoles ocupa puestos de trabajo altamente cualificados, lo que sitúa a España a la cola de los países europeos, cuya media está en el 77 por ciento.

También existen las ventajas de los titulados en España en otros aspectos, como el mayor nivel salarial en comparación con los no universitarios, pero también son menores que en el resto de Europa.

Para mejorar el proceso de inserción laboral de los titulados universitarios españoles, los autores del informe U-Ranking plantean tres principales recomendaciones: prestar más atención al elegir estudios a la información sobre la empleabilidad de las titulaciones y mejorar la orientación en este sentido a los estudiantes de secundaria; promover la movilidad de los estudiantes para que tengan en cuenta dónde pueden encontrar las ofertas formativas más prometedoras; y estimular a las universidades para que atiendan a la realidad de la inserción al diseñar sus ofertas de estudios.

EL DEBATE

La política y las políticas educativas en España

La educación española se halla situada en una encrucijada, y su futuro, y consiguientemente el de la sociedad entera, se verán influidos por el camino que elijamos ante ese punto crucial de bifurcación

Francisco López Rupérez 17/05/2023

En el idioma español utilizamos el mismo término para designar lo relativo al ejercicio del poder –política–, o para referirnos a directrices o programas que orientan o definen las decisiones de los gobiernos en un sector determinado –políticas–. Sin embargo, en el idioma inglés a lo primero lo llaman «politics» y a lo segundo «policies». En el ámbito de la educación, ambos componentes –junto con sus interrelaciones– configuran la política educativa de un país.

La elección de las políticas educativas no se limita simplemente a su formulación, a su fundamentación, a su normativización y a su implementación, sino que supone, asimismo, el ejercicio de la política; acción que opera sobre aquéllas desde diferentes planos situados a un nivel superior al de la propia realidad de los hechos. Cabe señalar tres de esos canales de influencia principales y no independientes entre sí: la concepción que se tenga del poder y de su uso por parte de quienes lo detentan; el marco ideológico que se profese; y las relaciones que se asuman entre conocimiento y realidad.

Las políticas educativas corren el riesgo de orientarse a mantener el poder o a recuperarlo para beneficio propio; es decir, no mejorando la formación del individuo, ni promoviendo el desarrollo del talento, ni sacando a la población en desventaja de la pobreza. Por otra parte, las políticas educativas pueden estar fuertemente condicionadas por un marco ideológico rígido que se trata de implantar en la sociedad, a través de la formación de las nuevas generaciones, con la intención subyacente de promover una trasformación de las mentalidades, dirigida desde el poder y que es alentada por una vocación de ingeniería social. Finalmente, las políticas educativas pueden verse afectadas por un posicionamiento epistemológico –referido, en este caso, a las relaciones entre conocimiento y realidad– que privilegia el marco mental, la doctrina o el pensamiento, por encima de los hechos, y trata de sojuzgar éstos, o de ignorarlos, si así conviniera a la ideología.

Tales condicionantes de las políticas educativas no son estancos. Así, la concepción que se tenga del poder y la declinación ideológica están íntimamente relacionados; como lo están, asimismo, la posición doctrinal y la posición epistemológica. El filósofo, economista y premio Nobel austríaco F. Hayek, señaló el pasado siglo que existe una conexión directa entre las doctrinas políticas y las concepciones epistemológicas; conexión que se traduce, en términos prácticos, en el diferente valor que distintas ideologías otorguen a los hechos o a las evidencias.

La experiencia histórica nos advierte de que, incluso en las sociedades democráticas, esos tres riesgos existen, en mayor o menor medida, y que, por tanto, resulta imprescindible para la mejora de su educación operar tanto desde la política, como desde las políticas educativas. Desde la política, entendiéndola en su mejor acepción como un arte noble orientado al logro del bien común. La multiplicidad de contingencias que, en las sociedades avanzadas, el ejercicio del poder comporta, unido a la interpretación de los diferentes marcos de referencia, visiones del mundo y valores de sus ciudadanos hacen de la política una tarea difícil de someter a patrones inspirados en el quehacer científico. Sin embargo, el plano de las políticas educativas se debe y se puede aproximar, más que hasta el presente, a una racionalidad basada en hechos que asegure la adecuación de las propuestas desde el mismo momento de su concepción, y esté abierta a las evidencias no sólo en su fundamentación, sino también a través de la evaluación del impacto de aquéllas sobre la realidad que se pretende mejorar.

El movimiento de las «políticas basadas en evidencias» o informadas por ellas –destinado a iluminar la acción educativa– ha adquirido un impulso notable en las dos últimas décadas. Inspirado en los antecedentes de la Medicina, dicho movimiento ha progresado de forma notable, particularmente en aquellos países que gozan de una tradición cultural empirista. Y, a través de su influencia en los organismos internacionales con responsabilidades en educación, está propagándose alrededor del mundo.

En España, diferentes factores nos sitúan en una posición retrasada en ese movimiento. En primer lugar, nuestra insuficiente asunción histórica de una cultura científica alcanza a la clase política -de uno y otro signo- que prefiere desenvolverse en el plano fácil de la retórica antes que asumir la dificultad que entraña una comprensión profunda de los fenómenos como base imprescindible, aunque no suficiente, del acierto en las reformas. En segundo lugar, el predominio de la izquierda ideológica en materia educativa y su alejamiento progresivo del pensamiento ilustrado han llevado consigo, en bastantes casos, una desconfianza con respecto a las evidencias, no fuera a ser que echaran por tierra la validez empírica de sus buenas doctrinas. En tercer lugar, el posicionamiento de la derecha política se ha aproximado más al polo conservador que al polo liberal; ha faltado reflexión y se ha prescindido, en la práctica, de ese componente epistemológico, propio de un racionalismo crítico, que es característico del pensamiento liberal y que le hubiera acercado mucho más a una inspiración de las políticas educativas basada en evidencias.

Pero la educación española –como reza el encabezamiento genérico de esta columna que acompaña al lector de El Debate todos los martes– se halla situada en una encrucijada, y su futuro, y consiguientemente el de la sociedad entera, se verán influidos por el camino que elijamos ante ese punto crucial de bifurcación.

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

EL PAIS

El presidente del estudio internacional de comprensión lectora: "Se llegó a decir que perderíamos 20 años por la covid, pero no ha sido para tanto"

Thierry Rocher, máximo responsable de la asociación que elabora la gran evaluación PIRLS en más de 60 países, destaca que el descenso global por la pandemia ha sido desigual.

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 17 MAY 2023

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés), publicado este martes, es la primera gran evaluación internacional que se difunde después de la pandemia. La prueba examinó a 400.000 alumnos de 57 países entre 2021 y principios de 2022, y había mucho interés en conocer la pérdida global que reflejaba y su distribución geográfica. Thierry Rocher, presidente desde 2018 de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), la entidad integrada por agencias oficiales y centros de investigación públicos y privados de más de 60 países que elabora PIRLS, afirma que los resultados confirman que ha habido un impacto "probablemente" atribuible a la covid, y que este ha sido desigual. Pero que en todo caso el coronavirus no ha resultado ser el caballo de Atila educativo que algunos pronosticaron en 2020. Al menos, se apresura a precisar, en términos de habilidades lectoras en niños de la edad analizada. Rocher respondió a las preguntas hace unos días por videoconferencia desde su despacho en París.

Pregunta. PIRLS muestra un retroceso en las competencias lectoras de la mayoría de países. Parece evidente que ha sido por la covid, pero ustedes mantienen un punto de prudencia.

Respuesta. No es tan fácil. Tenemos la anterior edición de 2016 y esta de 2021. Entre ambas fechas hemos tenido la covid, pero los países también pueden haber implementado políticas y medidas. Dicho esto, parece una buena suposición que este descenso global, que no se había producido en anteriores ediciones, se deba a la covid. Al mismo tiempo, podemos ver que ese descenso no es tan alto como podíamos haber esperado escuchando en aquellos tiempos a ciertos analistas. Si recuerda, se publicaron *papers* diciendo que íbamos a perder 20 años en términos educativos, pese a carecer de evidencias que lo sostuvieran. Hay un impacto, pero no es tan malo como se esperaba. En la IEA tenemos, por otro lado, una gran cantidad de datos y después de esta primera entrega estamos en el proceso de hacer análisis secundarios, e intentar precisar, por ejemplo, la relación entre la duración del cierre escolar en los distintos países y la caída en los resultados.

P. ¿Es posible que la pérdida en otro tipo de competencias sea mayor? Hay estudios que apuntan a que, en terrenos como las matemáticas, el cierre escolar, la ausencia durante meses de contacto en el aula entre alumnado y docentes, pudo tener consecuencias más graves. En lectura parece más sencillo que el profesorado dirija a distancia, o que los padres pudiesen ayudar a sus hijos durante el confinamiento.

R. Probablemente. Es difícil responder con los datos de PIRLS. Por los datos más generales que he visto en Francia, seguramente también influye la edad. En cursos más tempranos, la historia ha sido quizá distinta. Si piensas en un niño de primero de primaria, para los padres es más difícil tomar el relevo en la enseñanza de lectura. De hecho, hemos visto un impacto mayor en esos niveles que en los posteriores. Por otro lado, en los resultados también puede haber influido el hecho de que durante el cierre escolar el profesorado decidió poner el acento en las competencias clave, y estas son la lectura y las matemáticas.

P. Lo que más influye en la habilidad lectora de un niño es el nivel socioeconómico y cultural de su familia. Las diferencias entre alumnos de clase social baja y alta alcanzan en la media de PIRLS y de muchos países europeos los dos cursos escolares. ¿Qué pueden hacer los gobiernos y la escuela para paliar semejante brecha?

R. Sí, el entorno familiar tiene un impacto enorme. Nuestro papel en PIRLS es sobre todo de observadores, de proporcionar información, y no creo que haya una receta política que pueda aplicarse sin más en todos los lugares. Pero por lo que sabemos, en muchos sistemas educativos estas diferencias que PIRLS detecta en primaria tienden a aumentar, así que lo mejor es intervenir pronto, en los primeros cursos. Hay diversas maneras de hacerlo que están recogidas en la literatura científica. Una potente consiste en reducir a la mitad, en zonas socialmente desfavorecidas, el tamaño de las clases de primero y segundo de primaria, dejándolas, por ejemplo, en 12 alumnos por aula. Pero hay otras.

P. ¿Qué opina de los resultados de España?

R. La mejoría que España tuvo en 2016, de 15 puntos, fue verdaderamente significativa, creo que es un asunto a investigar. El descenso que se ha producido entre 2016 y 2021 también es significativo, aunque más reducido, especialmente si lo comparas con las caídas de otros países europeos, y sigue la tendencia global debida probablemente a la crisis de la covid. España es, al mismo tiempo, un país más homogéneo que la mayoría, aunque siga teniendo diferencias. Es muy interesante que no haya distancia en los resultados de chicos y chicas, cuando en general la hay y suele ser grande. ¿Por qué sucede? ¿Está relacionado con el nivel de confianza en la lectura, por el grado en que les gusta leer? Son buenas preguntas a hacerse.

P. ¿Los países con mejores resultados tienen algo en común?

R. Es una cuestión realmente difícil. Arriba de la clasificación puedes encontrar sistemas muy diferentes. Descentralizados y centralizados, que dan autonomía a los centros educativos y que no la dan… Es difícil encontrar un punto en común, no tenemos una receta mágica para hacerlo bien, ni creo que funcione importar cuestiones concretas de un país. Sí pienso, en cambio, que es bueno analizar lo que hacen otros países. Ver por ejemplo cómo organizan sus currículos, y que eso les sirva de inspiración a los expertos concretos de cada país para decidir cómo hacerlo.

europapress.es

Las familias, ante las elecciones, reclaman un pacto educativo, mejorar los menús escolares o mayor participación

CEAPA pide introducir desde Infantil la educación afectivo-sexual y el buen uso de nuevas tecnologías de forma transversal

MADRID, 17 May. (EUROPA PRESS) - La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA) ha reclamado a los partidos políticos, ante las próximas elecciones municipales y autonómicas del 28 de mayo, un pacto educativo, mejorar los menús escolares o una mayor participación de las familias en la toma de decisiones para el control y gestión de los colegios.

Así lo ha reflejado la organización en un informe que recoge las demandas de las familias de la escuela pública de cara a las próximas electores, elaborado para "defender una educación pública gratuita, inclusiva, laica, realmente democrática, participativa y de calidad para todo el alumnado".

En este sentido, la presidenta de CEAPA, María Capellán, ha pedido a los partidos políticos que la educación "no sea un arma arrojadiza entre unos y otros": "No cambiemos de leyes de educación dependiendo del color del partido que nos gobierne, porque necesitamos una ley educativa estable que respalde y dé seguridad al alumnado y a la comunidad educativa en general".

Para la organización de padres y madres de alumnos, un pacto educativo "debe de ser uno de los objetivos prioritarios de la nueva legislatura, porque es absolutamente necesario establecer las bases para iniciar una profunda renovación del sistema educativo". Con el objetivo de combatir el "retroceso" que la educación pública "ha sufrido en los últimos años", reclama "todos los recursos necesarios" ya que, a su juicio, incremento de la inversión en educación pública "permitirá mayores recursos en los centros, más profesorado de apoyo, mejores infraestructuras, incremento de los programas y una mejor respuesta educativa".

También considera que las políticas que las administraciones educativas desarrollen "deben tener como objetivo prioritario frenar la privatización del sistema educativo, defendiendo el papel prioritario de la escuela pública y la subsidiariedad de la privada-concertada dentro del sistema educativo, que tienda a la paulatina y efectiva disminución de la concertación educativa y, en ningún caso, a su ampliación".

CEAPA defiende la gratuidad de la enseñanza obligatoria y la prohibición del cobro de cuotas encubiertas, pago de libros y materiales escolares. "Debemos acabar con las prácticas de copago y el hecho de que las AMPA deban cubrir gastos imprescindibles como consecuencia de que, en muchos casos, las administraciones no están transfiriendo dinero suficiente a los centros", asegura.

Ese pacto educativo, según añade, también debería incluir una bajada de ratios para "desmasificar" las aulas, con una ratio máxima de 18 alumnos en Infantil, 20 en Primaria, y 25 en ESO, Bachillerato y ciclos formativos.

Por otro lado, la organización ha recordado que las administraciones educativas "tienen la obligación de fomentar los cauces de participación de madres y padres del alumnado, así como promover su formación para que puedan ejercer su participación y puedan intervenir en el proceso de toma de decisiones para el control y gestión de los centros". Para ello, destaca que es "necesario" garantizar las ayudas económicas y de todo tipo a las AMPA como principal cauce de participación de las familias en los centros y como interlocutoras sociales en todo lo referente al sistema educativo.

Las demandas incluyen también una adaptación de los tiempos escolares y el calendario lectivo a las necesidades reales del alumnado en su proceso educativo, con ampliación de la permanencia del alumnado en sus instalaciones para la realización de actividades extraescolares de carácter voluntario.

Respecto a las competencias curriculares, demanda, entre otras medidas, introducir en el currículo "los valores democráticos, la solidaridad, la coeducación, la inclusión; que se transmita que la diversidad es riqueza y que prevenga el racismo, la xenofobia o el sexismo, así como introducir desde Infantil la educación afectivo-sexual y el buen uso de nuevas tecnologías de forma transversal".

En el ámbito de la evaluación, CEAPA aboga por eliminar las notas numéricas y las calificaciones (Insuficiente, Suficiente, Bien...) en Primaria, volviendo a las fórmulas de 'Progresa adecuadamente' y 'Necesita mejorar' como elemento favorecedor de la inclusión. Además de limitar la repetición de curso a situaciones excepcionales de carácter madurativo.

PLAN DE EFICIENCIA ENERGÉTICA EN LOS COLEGIOS PÚBLICOS

En cuanto al cambio climático, las familias advierten de que los centros educativos públicos "no están por lo general preparados para garantizar el desarrollo de su actividad cuando las temperaturas registran sus valores máximos o mínimos". Por eso, propone una norma básica a nivel estatal que establezca requisitos de construcción y adecuación de las instalaciones educativas desde parámetros de protección del medio ambiente y eficiencia energética, así como un Plan de Eficiencia Energética en los centros educativos de la red pública en todo el Estado.

Debido a que el 41,3% de niños y niñas padecen obesidad o sobrepeso, según el último Informe Aladino sobre obesidad infantil, CEAPA reclama a las administraciones que "tomen medidas activas para combatir la epidemia de obesidad". Para mejorar la alimentación desde la infancia, aseguran que es "imprescindible" mejorar la calidad de los menús de los comedores escolares, un servicio donde, en su opinión, "lamentablemente, prima la reducción de costes frente a cualquier otro aspecto". También exige que desaparezcan productos no saludables de las máquinas de vending y las cafeterías de los centros de Secundaria, así como la regulación de la publicidad de alimentos no saludables dirigida a la infancia.

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

Los directores de instituto de la Región también reclaman una prórroga para la nueva EBAU

Los centros educativos piden más tiempo para que los alumnos se adapten al cambio metodológico de la ley Celaá

Alberto Sánchez. 18·05·23

Los alumnos de 1º de Bachillerato de la Región de Murcia están trabajando estos días con un único ejemplo de lo que será la futura EBAU que el Ministerio de Educación quiere implantar el próximo año. El examen es el mismo que se utilizó para la prueba piloto que realizó el departamento de la ministra Pilar Alegría hace unos meses, algo totalmente insuficiente para preparar a los estudiantes, tal y como denuncian los directores de instituto.

Sin conocer oficialmente la estructura de las pruebas ni saber qué condiciones de evaluación y corrección tendrán los alumnos, los responsables de estos centros en la Región de Murcia también han reclamado una prórroga de un año para que las nuevas pruebas de acceso a la universidad se implanten en 2025. La primera petición partió de las universidades españolas, cuyos coordinadores de la EBAU veían precipitado aplicar el primer gran cambio de estos exámenes con la llegada de la Lomloe**,** ya que Educación quiere tener el modelo definitivo en 2028 y hasta entonces habrá cambios progresivos.

Los directores señalan que, ante **«**un cambio tan innovador» donde se prioriza la reflexión y el desarrollo práctico de los contenidos frente a un modelo memorístico, es conveniente «aplazar» la EBAU a 2025. «Los profesores ya están trabajando con la nueva metodología» que trae la ley Celaá, «pero sin poder hacer pruebas oficiales y sin ver el texto de la nueva normativa que definirá el futuro modelo, vemos muy precipitado» el calendario que quiere el Ministerio, señala Isabel Saturno, presidenta de la Asociación de Directivos de Centros Públicos de Educación Secundaria.

«Un año más nos ayudaría a adaptarnos al cambio metodológico», subraya, «son muy pocos institutos los que ahora están realizando ensayos con el modelo piloto». La prueba de fuego llegará el próximo año cuando los alumnos de 1º de Bachiller que estrenan este curso los contenidos de la Lomloe pasen al último curso con vistas a la EBAU. «No podemos andar con ciegas suposiciones, necesitamos certidumbre ante un tema tan sensible que preocupa a los alumnos», apunta la también directora del IES Sanje de Alcantarilla.

La Universidad de Murcia y la Universidad Politécnica de Cartagena se opusieron la pasada semana a que la nueva Selectividad llegue el próximo curso, pero el Ministerio dejó claro que no alteraría su calendario.

EL PAIS

Los docentes de Madrid irán a la huelga el 26 de mayo para volver a las 35 horas semanales

Los sindicatos convocantes, CC OO, UGT y CSIT, también reivindican que se reduzca la burocratización y la carga lectiva para mejorar la enseñanza, así como una equiparación de los sueldos con el resto de las comunidades

VICTORIA TORRES BENAYAS. Madrid - 18 MAY 2023

Los docentes de la Comunidad de Madrid se unen a la huelga de los sanitarios el 26 de mayo, dos días entes de las elecciones del 28-M. Las razones son varias y vienen de lejos: el regreso a la jornada laboral de 35 horas semanales frente a las 37,5 actuales, la reducción de la carga lectiva al nivel del resto de las comunidades, una equiparación de los sueldos —un profesor en Euskadi gana de media 2.609 euros frente a los 2.224 de Madrid, la segunda retribución más baja tras Aragón— y la excesiva burocratización. Esas son las principales reivindicaciones de CC OO, UGT y CSIT, los tres sindicatos con mayor representación en el sector educativo público, para llamar a los profesores madrileños al paro y a concentraciones el día 26, coincidiendo con el tercer paro sanitario para reivindicar lo mismo. Esta tarde, a las 18.00, han convocado una manifestación entre la calle Alcalá y Sol para hacer oír sus demandas. Los tres sindicatos esperan que a la huelga se sumen el resto y auguran un "arranque de curso caliente" si la Consejería de Educación "no se sienta a negociar".

El origen del conflicto laboral está en el decreto de diciembre de 2011 por el que Mariano Rajoy acabó de un plumazo con las 35 horas de trabajo de los funcionarios públicos en plena crisis económica. "Han pasado 12 años y ya no hay motivos para mantener unas medidas que se han ido revirtiendo en absolutamente todas las comunidades, salvo en Madrid, que ha quedado como una aldea gala o una isla", critica Isabel Galvín, responsable de Educación de CC OO Madrid. Una de las gotas que ha acabado con la paciencia del sector es que el consejero de Economía, Javier Fernández-Lasquetty, haya cerrado la puerta las 35 horas y "haya llamado vagos a los trabajadores públicos".

En paralelo a esta histórica reclamación sobre la jornada laboral, que en el resto de las comunidades ya se ha reducido, los docentes madrileños también se quejan de que, junto con los gallegos, son los que sufren una mayor carga lectiva, lo que hace que el resto de las actividades docentes se resientan y, por tanto, empeore la calidad de la enseñanza. En Madrid, los maestros de Primaria imparten 25 horas de clase y los profesores de Secundaria 20, mientras que en el resto de autonomías realizan 23 y 18 respectivamente.

"Solo queda Madrid y Galicia con esta carga, porque Murcia acaba de firmar un acuerdo de reducción, esto ha sido otra de las gotas que ha colmado el vaso", contextualiza Galvín, que explica que, como tienen tantas horas lectivas, no les queda "tiempo para seguir formándose, para preparar las clases, evaluar, hacer un seguimiento individualizado del alumno y atender a la diversidad, reunirse con las familias, el desarrollo de proyectos en el centro, la innovación, la coordinación de los departamentos...".

A todo eso se le une que los docentes madrileños "también son los peor pagados, cuando a igual trabajo se debería recibir igual salario", con la agravante de que "vivir en Madrid es más caro que en ningún otro sitio", añade Galvín, para completar el drama de ser profesor en la comunidad "más rica y líder en crecimiento en España".

Esta disminución de la jornada laboral y de la carga lectiva, así como el incremento de sueldo, tendría como consecuencia directa un "aumento de los docentes, más empleo público y de mayor calidad, y una mejora de la calidad de la enseñanza", concluye Galvín. Los sindicatos ponen también el acento en que todas estas medidas tienen que ir acompañadas de una disminución del número de alumnos por clase "en todos los niveles educativos y sin trasvase de plazas a la concertada y privada". "El curso que viene casi 5.400 plazas públicas serán suprimidas por la perversa gestión de las bajadas de ratios", recuerda CC OO, que reclama la construcción de nuevas aulas y centros para que la pública deje de estar "masificada".

Además, reclaman un aumento de los apoyos para mejorar la convivencia en los centros, atajar el *bullying* y atender mejor a los alumnos con necesidades educativas específicas, con más desdobles y refuerzos y una mejor atención temprana. "Los institutos están desbordados con la salud mental, todos los centros disponen de un orientador, pero muchos centros tienen 1.200 alumnos cuando la ratio en la OCDE es de uno por 200, reclamamos un segundo orientador generalizado y un tercero donde sea necesario, indica Galvín.

Otra de las principales quejas del sector, que también comparten con los sanitarios, es que están "enterrados en papeles", con mil y un trámites que deberían corresponder a la administración "pero que se desvían a los docentes y se cargan a sus espaldas". "Naces. Creces. Te haces maestro. Rellenas papeles. Rellenas papeles. Rellenas papeles. Rellenas papeles. Rellenas papeles. Te jubilas. Mueres", resume el sentir del profesorado Seño M.J., una maestra con 13.400 seguidores en Twitter.

Proceso participativo

Para llegar a la decisión de convocar una huelga, en los tres sindicatos se ha llevado a cabo un proceso "muy largo y participativo" entre sus afiliados para llegar a este punto. "Hicimos una encuesta entre nuestros afiliados y el 85% votó a favor de la huelga", cuenta Teresa Jusdado, responsable de educación de UGT Madrid.

Esta líder sindical pone el acento en “la excesiva jornada lectiva, el aumento de las ratios y el incremento de la burocracia y de las funciones”, ya que las consecuencias las sufren los alumnos. “Los profesores no tienen tiempo para garantizar una educación de calidad ni para prestar una atención personalizada a un alumnado cada vez más diverso mientras crecen las cuestiones transversales como la convivencia, la igualdad...”, lamenta. “La sanidad y la educación son los pilares del estado del bienestar, por eso hacemos confluir la huelga educativa con la tercera sanitaria”, apunta Jusdado, para recordar que la última huelga del sector en Madrid fue en 2020. “Conseguimos el 80% de las reivindicaciones, se contrataron 11.000 profesores y se redujeron las ratios, pero solo duró un año”.

Julia Díaz, de CSIT, insiste en las mismas ideas y subraya tres claves para sumarse a la huelga: “El exceso y saturación de carga burocrática, se pasan la vida rellenando papeles, lo que les deja muy poco tiempo a los docentes para preparar las clases, la carga lectiva sin parangón excepto en Galicia y el agravio comparativo del salario”. Díaz añade un elemento “de trasfondo” a este pernicioso cóctel educativo: el daño psicológico que sufren muchos docentes. “Hay mucha presión desde arriba y los directivos la trasladan a los profesores, por lo que estos sufren mucho estrés y muchas depresiones, están aumentando las bajas y las excedencias y muchos profesores están deseando jubilarse”, explica.

En el ambiente, planean cuestiones mucho más de fondo, como son la pérdida de autoridad del docente —”esa ley no sirve absolutamente para nada, no somos autoridad”, lamenta Díaz—, la sensación de “maltrato generalizado”en palabras de Gavín y la percepción de que la educación “no preocupa a la gente ni está en la agenda pública”, como apunta Jusdado. No es que tengan tres o seis motivos para la huelga, sino que, a juicio de los sindicatos, los tienen todos. “El profesorado de Madrid es el más maltratado de todas las comunidades”, advierte.

THE CONVERSATION

¿Problemas con los números? Herramientas para detectar y tratar la discalculia

Sergi Grau Carrión. Profesor e investigador de Tecnologías Digitales, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Josep M Serra Grabulosa. Profesor Titular de Universidad, área Psicobiología, Universitat de Barcelona

Los números tienen una presencia constante en la vida de cualquier persona. Se emplean en una amplia gama de situaciones. Por ejemplo, para recordar el número PIN del teléfono. Para conocer la fecha y la hora en la que vivimos. O bien para identificar la mejor oferta durante las compras del día a día.

Pero, aun siendo cruciales en nuestras vidas, no todas las personas tienen la misma habilidad para entenderlos y manipularlos. Hay quienes son genios de los números. Pero también hay personas a las que les cuesta mucho realizar cualquier tipo de cálculo, hacer estimaciones o resolver problemas aritméticos. Estas últimas, sin saberlo, pueden tener discalculia.

Qué es y por qué sucede

Esta condición se caracteriza por una especial dificultad con el manejo de los números. También se conoce como la dislexia de los números. La discalculia se manifiesta desde los primeros cursos escolares y es una condición de por vida. Interfiere significativamente en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana del adulto.

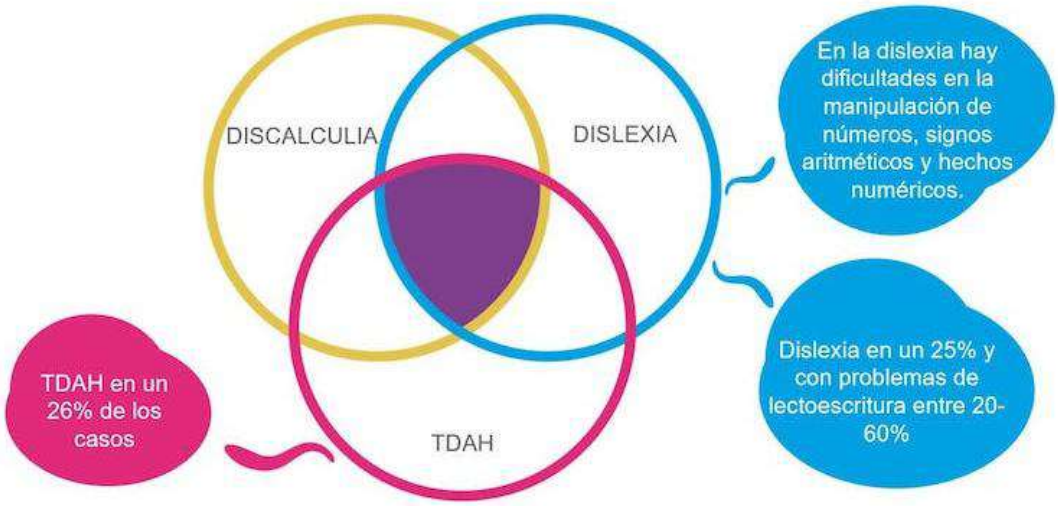
La discalculia tiene un origen neurobiológico. Actualmente se sabe que las personas con discalculia presentan un menor volumen de sustancia gris en diferentes zonas del cerebro. Asimismo, las conexiones entre estas zonas están afectadas. Por ello, el procesamiento de la información numérica es más lento y de peor calidad.

La mayor parte de estudios coinciden en afirmar que la discalculia afecta por igual a hombres y mujeres. Sin embargo, otras investigaciones muestran resultados dispares. Hacen falta más estudios para determinar si existen o no diferencias.

¿Cómo se manifiesta?

Los primeros signos de alerta suelen aparecer en la educación infantil. El diagnóstico se realiza a partir de los 6 años. Puede manifestarse de forma aislada, o conjuntamente con otros trastornos del aprendizaje escolar.

La comorbilidad con la dislexia y el trastorno por déficit de atención es de entre el 25% y el 30%.



Comorbilidad de la discalculia con otros trastornos del aprendizaje. Fuente: NeurekaLAB

Signos de alerta

Los principales signos de alerta aparecen al acabar la educación infantil:

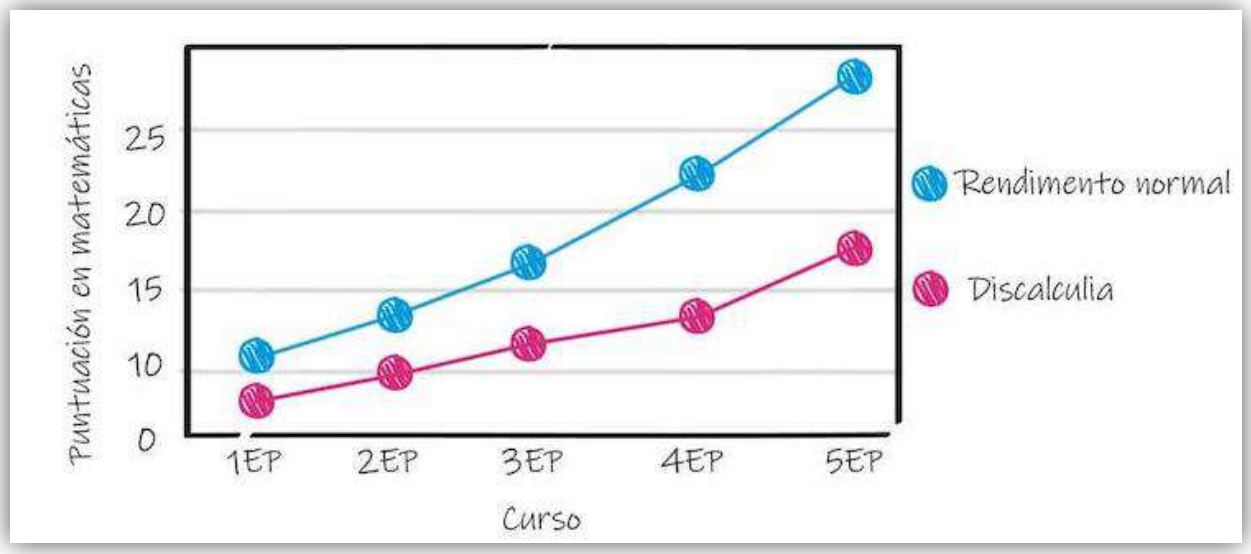
1. Dificultades para clasificar los objetos por tamaño, forma o cantidad.
2. Confusión entre conceptos como “mayor que”, “más de”, “más grande que”.
3. Errores al escribir o denominar cifras pequeñas, inferiores a 10.
4. Errores en el reconocimiento de símbolos matemáticos (+, -).

En la educación primaria (6 a 12 años), los principales signos de alerta son:

1. Dificultad para aprender y recordar cómo realizar operaciones.
2. Dificultad para reconocer signos aritméticos.
3. Fragilidad en memorizar operaciones de un solo dígito.
4. Uso de los dedos para calcular.
5. Rechazo a las matemáticas.

Dos cursos por debajo

En la discalculia hay un rendimiento en matemáticas muy inferior al esperado. Suele estar dos cursos por debajo del nivel que correspondería por edad.



Evolución del rendimiento promedio en matemáticas comparado con infantes con discalculia. Fuente: NeurekaLAB

A partir de tercero de educación primaria se toma consciencia de las dificultades. Ello tiene consecuencias a nivel emocional. Suele aparecer ansiedad hacia las matemáticas y el rendimiento en otras asignaturas puede verse comprometido.

Intervenciones y entrenamientos

Al igual que la dislexia, la discalculia se puede tratar y mejorar. No obstante, las dificultades persistirán a lo largo de la vida.

La eficacia de la intervención es mayor si se inicia precozmente. Es muy importante disponer de herramientas de detección precoz al finalizar la educación infantil. Si a esta edad ya hay signos de alerta, debe iniciarse un programa de entrenamiento.

El entrenamiento debe ser individual y adaptado a cada alumno. Se recomienda que sea intensivo, de 4-5 sesiones semanales de 10-15 minutos cada una.

Programas validados científicamente

Actualmente existen programas validados científicamente para la intervención de la discalculia. Entre ellos, destacan los de formato digital. Su principal fortaleza radica en su capacidad de ajustarse al nivel de dificultad de cada caso.

Por ejemplo, el programa The Number Race: practicando diariamente con él durante cinco semanas consecutivas, se mejora en tareas de comparación de números y en cálculo mental.

El programa Rescue Calcularis ha conseguido mejoras en el rendimiento matemático y cambios a nivel de actividad cerebral.

Un método español

En España, investigadores de la Universidad de Barcelona y la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña hemos desarrollado NeurekaNUM. Este método ***gamificado*** permite trabajar los componentes clave del procesamiento numérico:

1. El verbal. Por ejemplo, para el dictado o la lectura de números.
2. El ejecutivo. Por ejemplo, el cálculo mental.
3. El visoespacial. Por ejemplo, la construcción de bloques.
4. El de magnitud. Por ejemplo, la comparación de números.

Actualmente se sigue trabajando para mejorar la detección e intervención precoz de la discalculia. Ello debe repercutir en una menor tasa de fracaso escolar.

Esto se podrá lograr, sobre todo, gracias a la detección e intervención precoz que permiten estas herramientas y que es muy importante ajustar a las dificultades específicas de cada niño o niña para mejorar su eficacia.

MAGISTERIO

Alejandro Cebrián: “La tecnología nunca va a sustituir la labor del docente”

La editorial Edelvives España, presenta 4IU, la nueva herramienta de su plataforma educativa que integra inteligencia artificial. El objetivo de esta editorial es equilibrar presente y futuro. Alejandro Cebrián, director general de esta empresa, lo tiene claro: “Hay que validar la tecnología con el propósito de mejorar, no con el propósito de sofisticar las cosas para que sigan igual”.

MARÍA JOSÉ OROZCO MORÁN Martes, 16 de mayo de 2023

Alejandro Cebrián, director general de Edelvives España explica en qué consiste 4IU, un sistema que incorpora en su plataforma educativa Edelvives Digital Plus, un conjunto de herramientas de inteligencia artificial entre las que destaca ChatGPT. Todo esto a través de un proyecto de validación en el que participarán centenares de docentes y estudiantes.

La nueva herramienta artificial que Edelvives ha instaurado en su plataforma educativa apuesta por el buen funcionamiento del proceso educativo y el aprendizaje del alumno, aportando diversidad y simplificando el lenguaje para que el alumnado pueda acceder de igual manera a todos los contenidos que se expongan en el aula.

¿En qué consiste exactamente esta nueva iniciativa de instaurar ChatGPT en vuestra plataforma virtual? ¿De qué manera vais a utilizar este sistema de chat con inteligencia artificial?

—Nosotros entendemos que no somos ajenos al debate que hay actualmente con respecto a la inteligencia artificial. De hecho, queremos participar de ese debate de una manera responsable, que es validando la tecnología. La integración que estamos proponiendo de ChatGPT y de distintos motores de inteligencia artificial

consiste, primero, en un entorno acotado, es decir, potenciar el aprendizaje únicamente utilizando el contenido que está a disposición del docente y del estudiante. Y, por otro lado, lanzamos una propuesta con unos "Prompts" ya predefinidos. En el ámbito del estudiante, no va a tener un lugar donde va a abrirse con total libertad a interactuar con ChatGPT, sino que sobre el contenido que está trabajando abre distintas opciones, por lo que clicando de manera automática las puede hacer valer. Una tiene que ver con la simplificación de los contenidos, el estudiante puede sugerirle a la plataforma que le simplifique el lenguaje para que tenga un mejor entendimiento o bien que le ponga a prueba, le amplíe conocimientos, siempre dentro de un contenido que está acotado.

En el caso del docente, puede también usar el contenido para hacer resúmenes o bien puede utilizar el contenido con el que está trabajando para que el sistema le proponga actividades concretas sobre ese contenido para trabajarlo en el aula.

Para mí, la parte fundamental, es que vamos a validar esta herramienta. Los docentes van a tener la oportunidad de integrar la plataforma en sus aulas. Hemos incorporado la herramienta 4IU en nuestra plataforma educativa Edelvives Digital Plus para que lo prueben, con el objetivo de validar que realmente está cumpliendo la función por la que nosotros la hemos diseñado, que es mejorar en el ámbito educativo, la accesibilidad, la atención a la diversidad, que facilite como una herramienta más y ayude en el proceso de aprendizaje. Para eso vamos a estar muy pendientes escuchando de primera mano a los docentes y estudiantes que la estén probando y también a las familias. Queremos comprobar que esta herramienta aporta valor, porque si no aporta valor en el proceso educativo no tiene sentido. Tenemos abiertas en hoja de ruta muchas más funcionalidades, pero de momento lo que hacemos es sacar una versión muy acotada para validar esta primera iniciativa.

Esta inteligencia artificial va a facilitar el trabajo de los profesores en el aula ¿Crees que esta iniciativa puede suplir de alguna manera la figura del profesor?

—Para nada. Más que nunca la labor del docente es fundamental. Si la inteligencia artificial algo va a ayudar es en poner en valor el perfil docente. El desarrollo del pensamiento crítico, la habilidad social, la capacidad de atención, la capacidad de relacionarse, la parte emocional… son ámbitos que pertenecen fundamentalmente al docente, esa es la labor primordial. El trabajo del docente no consiste solo en distribuir contenido entre sus alumnos, sino que lo que hace es gestionar el aprendizaje, crear los entornos, esto es una labor que la tecnología nunca va a sustituir. De hecho, pensamos que hoy en día con toda la aparición de este tipo de tecnologías, el docente adquiere, más que nunca, un papel clave en la educación.

¿De qué manera puede influir a que los alumnos se vuelvan dependientes de este tipo de herramientas y no desarrollen la capacidad de tener pensamiento crítico?

—Cuando aparece una nueva tecnología nunca hay que mirarla con ojos del pasado. Hay que entender que este tipo de tecnología ha venido para quedarse y te obliga a subir el listón. La nueva reforma educativa ya propone unas metodologías educativas que de alguna manera ponen en valor las situaciones de aprendizaje y el desarrollo de competencias. Este tipo de debates ya han existido en el pasado, cuando apareció la calculadora, que parecía que iba a acabar con la labor de los profesores de matemáticas… Efectivamente el hecho de que aparezca esta tecnología lejos de que nos convierta en vagos, lo que tiene que hacer es ayudar a facilitar procesos, pero para generar más pensamiento crítico. Hay muchos centros educativos que ya están dejando de evaluar el trabajo en sí mismo de entrega. El debate está en si están evaluando en concreto la entrega del trabajo o la adquisición de contenidos, el entendimiento del contenido. Esto lo que va a hacer es cambiar la manera en la que nosotros educamos pero que, de alguna forma, los centros educativos, los docentes, y la nueva ley, ya lleva un tiempo trabajando en este tipo de cosas. El hecho de que tengas acceso de clic a mucha información no significa que tú no tengas derecho a aprovechar esa herramienta para posicionarte en un nivel medio-alto, y desde ahí tendrás que generar otros contenidos, generar pensamiento crítico, relacionar con otros proyectos, trabajar de manera transversal… Al final se trata de subir el nivel, ahora bien, si lo que se está evaluando por ejemplo es la manera de redactar, este tipo de tecnologías limitan y chocan. Lo que nosotros entendemos es que hay que utilizar la inteligencia artificial en las aulas de manera responsable y hay que validarla, con el propósito de mejorar, no con el propósito de sofisticar, porque creo que uno de los errores que se pueden cometer es sofisticar las cosas para que sigan igual, nosotros no queremos eso, queremos generar propuestas que mejoren.

La tecnología está haciendo que el sector de la educación avance, pero, ¿puede peligrar la pérdida de relaciones sociales con este tipo de iniciativas? ¿Crees que esto puede generar una pérdida de humanidad en el proceso educativo?

—La tecnología influye en las relaciones, no solo en el ámbito de la escuela, sino también en el ámbito familiar y fuera de ella. La tecnología en sí misma nos afecta en nuestra manera de relacionarnos y nos está afectando sobre todo en nuestra capacidad de atención. Ahora bien, es una realidad que tenemos que entender y gestionar con responsabilidad. Más que nunca tenemos que fomentar las relaciones sociales. Un alumno en el aula no está todas las horas con tecnología ni mucho menos, cada vez más se trabaja en los colegios con el trabajo cooperativo. Creo que la pregunta es necesaria, no podemos olvidarnos de que primero es la persona y esto es algo que debemos de entender y que la persona tiene que primar por encima de los distintos medios

sobre los que el alumno estudie, ya sea el papel, la Tablet, el ordenador, unas gafas de realidad virtual… Es un elemento más al que debemos de prestar atención, pero no obviamos.

¿Consideras que se está apostando de más por el uso de las tecnologías en el sistema educativo?

—Sí. Creo que hay un exceso de infraestructura tecnológica por varios motivos: no todos los espacios están preparados, y lo más importante, las competencias digitales tanto de los docentes como de los estudiantes, en la mayoría de los casos, no están a la altura de toda la tecnología que hay hoy en día en las aulas. Lo que pasa es que nosotros también estamos influidos por la Agenda 2030 que marca una línea de desarrollo de competencia digital que debemos seguir. La tecnología sin propósito no vale de nada, la tecnología como un fin no vale de nada. Lo primero que hay que preguntarse es "para qué" y la tecnología ayuda en muchos procesos, pero tampoco es la solución a todo, ni tampoco la tecnología es sinónimo de innovación, hay muchos ámbitos de la innovación que nada tienen que ver con la tecnología. Pero también he de decir que los cambios normalmente son pendulares, a veces para cambiar y mejorar algo te tienes que ir a los extremos, y yo creo que ese es el momento en el que estamos, en un momento de extremos. Nosotros como editorial somos unos defensores absolutos del papel, creemos que ayuda al desarrollo de unas habilidades y competencias que la tecnología no hace, pero la tecnología también ayuda en otros ámbitos que el papel no, ese es el equilibrio que debemos encontrar. Y quiero insistir en el matiz de hablar del papel y no del libro de texto en sí, ya que por un lado, el libro tal como lo conocíamos ha pasado de ser el centro de todo a convertirse en una expresión más dentro de una multitud de recursos, y por otro lado porque el libro de texto se encuentra en un proceso de transformación absoluta de su definición que acabará derivando a ocupar una nueva posición de aportación de valor, pero en cualquier caso, entendemos será una pieza más, distinta en el fondo y forma, pero no desaparecerá.

¿Cuáles son las necesidades que hay que cubrir en el ámbito educativo? ¿Cómo va a ayudar esta nueva iniciativa de 4IU a que se cubran?

—Hoy en día la diversidad en el aula es máxima, no solamente estamos hablando de estudiantes que tengan necesidades especiales, todos somos diversos en general, todos tenemos unas ciertas peculiaridades. Yo puedo ser diverso en mi manera de aprender las matemáticas y otro puede ser diverso porque tiene un exceso o un déficit de algo. Este es el principio universal del aprendizaje. El diseño universal del aprendizaje dice que al final todos tenemos que llegar a un mismo fin pero que los caminos son distintos. La tecnología permite niveles de personalización que un docente a veces no puede hacer en pequeños matices. Con tecnología tú puedes fácilmente adaptar un temario en función del conocimiento que tiene ese estudiante, pero sin la labor del docente detrás tutorizando ese aprendizaje no vale de nada, esto es lo más importante. A nivel de accesibilidad, la tecnología permite que distintos formatos, niños con problemas auditivos, visuales o de entendimiento, puedan entender el lenguaje simplificándolo. Al final, el estudiante adquirirá el aprendizaje de esta forma. Hay niños que por ejemplo necesitan aprender a través de las imágenes o que tienen mayor facilidad para aprender de esta forma. La tecnología en este sentido lo permite, también teniendo la capacidad de "trocear" el contenido, personalizarlo. Para mí estos son varios de los beneficios más importantes de la tecnología para superar uno de los mayores retos que tienen hoy en día las aulas, que es la multitud de entornos, caracteres y personalidades distintas que conforman las aulas y que a veces a un docente este tipo de herramientas le ayudan. Pero insisto, son herramientas que pueden estar a disposición del profesor para facilitar su labor, nunca para sustituirla.

¿Cuáles son los principales riesgos que puede tener vuestra nueva herramienta 4IU? ¿Crees que puede ser un arma de doble filo?

—Uno es la sofisticación sin propósito, sofisticar las cosas para que no mejoren, que se convierta en un fin y no en un medio. Que prevalezca la forma respecto al fondo. Por eso nosotros queremos hacer esa validación. Nosotros podríamos haber abierto tanto a docentes como a estudiantes un conjunto de herramientas mucho más ambiciosas, pero de momento queremos probar estas. Luego ya abriremos la puerta a nuevas herramientas conforme veamos que el proceso avanza en positivo. El segundo es que tiene que ser democrático, lo tenemos que hacer accesible para todos, el mayor riesgo es que genere polarización. Nosotros en todos los proyectos tecnológicos que emprendemos este es uno de los principios de diseño que prevalece, que aquello que lancemos sea accesible a todo el mundo. Siempre decimos que hay que "democratizar los proyectos", conseguir que cualquier familia pueda pagar el proyecto. Cuando hablo de democratizar, no sólo me refiero al aspecto económico, me refiero también a hacerlo accesible dentro de un contexto social, de infraestructura tecnológica o de estar capacitado competencialmente para ello. Hay que pensar en todas las variables que afectan al hecho de que un proyecto pueda ser accesible a todos los estudiantes.

Y, por último, la parte de los valores, hay que humanizar la tecnología, esto tiene que prevalecer por encima de todo. Son únicamente herramientas, no son las soluciones de nada. También considero que hay un reto importante que tiene que ver con que la personalización nos pueda llevar a un etiquetado del estudiante, es algo sobre lo que tenemos que luchar. A raíz de la polarización, se está personalizando tanto que acabas catalogando y etiquetando, hay que huir de las etiquetas y me parece importante resaltarlo.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

¿Quién fue Pedro Puig Adam y qué le debe la didáctica de la Matemática?

Redacción - Diario de la Educación. 12/05/2023

Para no marear la perdiz mucho tiempo diremos que Pedro Puig Adam fue un matemático e ingeniero español que nació el 12 de mayo de 1900 y entre sus diferentes méritos se encuentra el de haber intentado modernizar la enseñanza de las matemáticas en nuestro país.

Ahí podríamos dejar de escribir, resuelto como está el "misterio". Pero mejor será ofrecer un poco más de información para quien tenga curiosidad.

Pere Puig Adam, efectivamente, fue uno de los precursores de la didáctica de las matemáticas, obsesionado, si se quiere, en su modernización en un intento porque esta materia se acercase más a las vivencias del alumnado, a la realidad de sus vidas. Parece que después de casi un siglo y un cuarto desde su nacimiento, la discusión en torno a la enseñanza de las matemáticas sea tan parecida.

Al menos, así se desprende de la conversación con Julio Rodríguez, presidente de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, que recuerda que Puig Adam "luchó por la modernización de la enseñanza de las matemáticas" y asegura que la sociedad y buena parte del alumnado las teme porque "durante mucho tiempo han estado centradas en la enseñanza de procedimientos, de algoritmos, muy abstractas y sin apenas conexión con otras áreas".

En cualquier caso, Puig Adam se licenció en la Universidad de Barcelona y se doctoró en la Central de Madrid. Fue catedrático en el histórico Instituto San Isidro de Madrid y, desde 1934 trabajó en la Escuela de Ingenieros Insdustriales de Madrid hasta su muerte en 1960. Unos años antes, en 1952, ingresó en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

Pero, más allá de estos logros, una buena parte de su tiempo y su energía los dedicó a la transformación (o el intento) de la enseñanza de las matemáticas. Un intento que pretendía acercarlas al alumnado, a la realidad cotidiana.

Se inicia la clase. Primera sorpresa: Don Pedro no explica, no escribe ninguna fórmula en la pizarra. Habla con nosotros como un amigo mayor. Pregunta a varios qué es la Matemática. Pide a algunos que recojan y resuman las contestaciones. Los demás las revisan y discuten. Poco a poco, la clase se anima; todos intervenimos. Nos olvidamos de que estamos en clase, nos ponemos gozosamente a pensar. De pronto, Don Pedro lanza una pregunta sorprendente: ¿Creéis que hay dos españoles con el mismo número de pelos en la cabeza? Todos queremos hablar. Nos parece que no; algunos creen que podría darse el caso, pero que sería mucha casualidad. Entonces, Don Pedro nos va ayudando a reinventar la matemática, a percatarnos de lo que es y para qué sirve.

Este es un fragmento del discurso que Mariano Yela, catedrático de Psicología y miembro de la Academia de Ciencias Morales y Políticas pronunció hace años en la Academia de las Ciencias. Lo recogió Joaquín Hernández Gómez, catedrático de instituto, en ese mismo lugar en su intervención sobre la labor pedagógica de Puig Adam.

Ese resumen de una primera clase en el año 1940 en lo que es hoy el IES San Isidro podría ser un buen resumen de la manera que este matemático entendía su materia de estudio. En ese mismo texto Hernández Gómez, el catedrático de instituto asegura que "donde de verdad se ve que era un hombre de otra época es en su concepción de la enseñanza. Toda su teoría didáctica chocaba con la pomposidad y el conservadurismo de la práctica docente de sus compañeros".

Y recuerda unas palabras de Puig Adam publicadas en la revista *Atenas. Revista de información y orientación pedagógica*: "Tengamos también siempre presente que el niño no es un saco vacío que hay que llenar de ciencia, sino un potencial deseoso de convertirse en acción. Hagamos que sienta la alegría de descubrir, de crear, de inventar; que una verdad hallada por su propio esfuerzo, tendrá más valor para su cultura y para su moral que cien verdades recopiladas".

Este pensamiento lo desarrolló Puig Adam, junto a Julio Rey Pastor, matemático y fundador de la Sociedad Matemática Española, en varios libros sobre la didáctica de las matemáticas que escribieron y publicaron en el primer tercio del siglo XX. Libros que él veía "como el más señalado servicio que haya podido rendir a mi Patria".

Pedro Puig Adam era de la idea de que "el acto de aprender es mucho más complicado de lo que supone la recepción pasiva de conocimientos transmitidos; que no hay aprendizaje donde no hay acción, y, que, en definitiva, enseñar bien ya no es transmitir bien, sino saber guiar al alumno en su acción de aprendizaje (…). El centro de la enseñanza ya no es el maestro, sino el alumno. Rotunda verdad que, de puro sencilla, muchos maestros no han asimilado todavía".

Decálogo de la didáctica matemática media

Se me piden normas didácticas. Preferiría despertar una conciencia didáctica (escribía Puig Adam); sugerir formas de sentir antes que modos de hacer. Sin embargo, por si valieran, ahí van las sugerencias que estimo más fundamentales:

1. No adoptar una didáctica rígida sino amoldarla en cada caso al alumno.
2. No olvidar el origen concreto de la Matemática ni los procesos históricos de su evolución.
3. Presentar la Matemática como una unidad en relación con la vida natural y social.
4. Graduar cuidadosamente los planos de abstracción.
5. Enseñar guiando la actividad creadora y descubridora del alumno.
6. Estimular dicha actividad despertando interés directo y funcional hacia el objetivo del conocimiento.
7. Promover en todo lo posible la autocorrección.
8. Conseguir cierta maestría en las soluciones antes de automatizarlas.
9. Cuidar que la expresión del alumnado sea traducción fiel de su pensamiento.
10. Procurar a todo alumnado éxitos que eviten su desaliento.

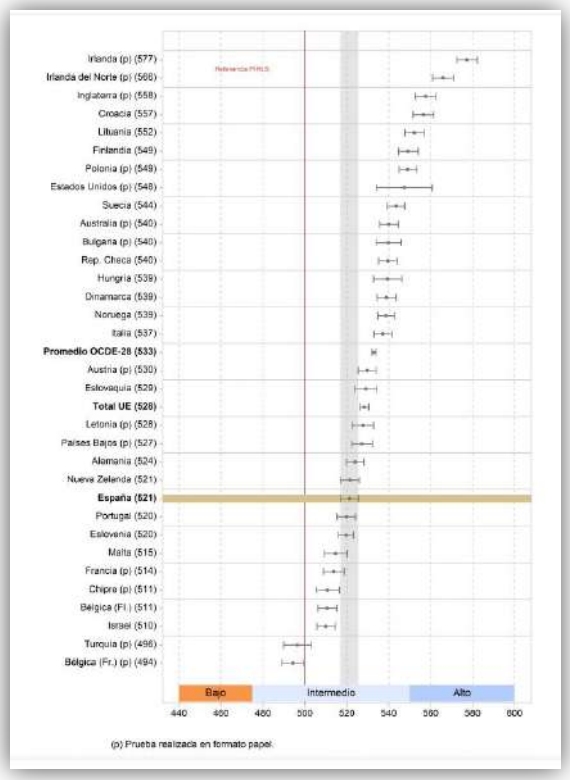
El nivel de lectura en primaria cae en España, la UE y la OCDE en el último informe PIRLS

El impacto de la pandemia de Covid-19 podría haber supuesto una bajada global en la comprensión lectora en prácticamente todos los países que han participado en el estudio. España pierde siete puntos, una de las bajadas menos abruptas en el conjunto.

Pablo Gutiérrez. 16/05/2023

El informe PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) se centra en el análisis de la comprensión lectora en estudiantes del 4º curso de educación primaria de 57 países. Lo elabora la IEA.

El anterior se realizó en 2016 y que ahora se publica es correspondiente a 2021. Es, según dicen el propio informe, el primero que se realiza internacionalmente después de la pandemia de Covid-19. El impacto del cierre de escuelas parece ser clave y explicar hasta el 28 % de lo que ha ocurrido a nivel internacional, aunque con prudencia se habla de la necesidad de realizar más estudios para confirmar la hipótesis.



En cualquier caso, el nivel de comprensión lectora ha bajado siete puntos, tanto para la media de la OCDE como para España. El informe explica que en España, cinco de esos siete puntos los explicaría el cierre de aulas al final del curso 2019-20.

En cualquier caso, hemos pasado de 528 puntos en 2016 a 521. Se mantiene la misma diferencia con respecto a la media de la OCDE que en la anterior edición estaba en 540 y en esta ha bajado a 533. Nos encontramos en los valores intermedios, pero como sostiene el informe internacional, estamos "significativamente por debajo del promedio", también respecto de la UE, que obtiene de media 528 puntos.

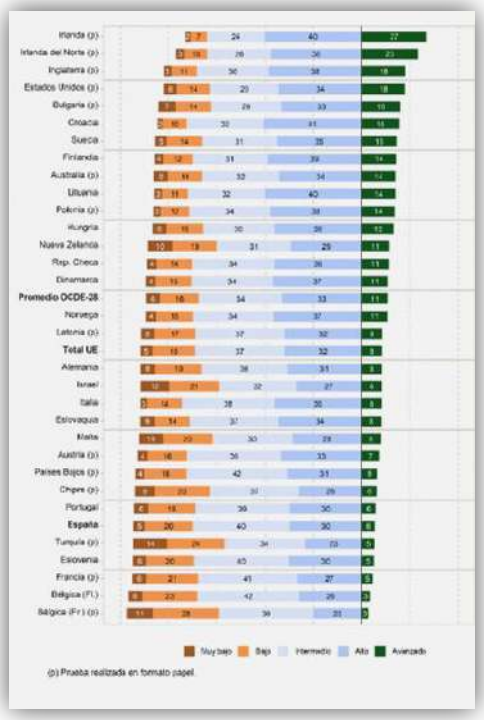
Peor resultado se obtiene cuando se mira un poco más de cerca la composición del alumnado. Según la IEA, la media de la puntuación se puso en 500 puntos en 1995 y, al mismo tiempo, se establecieron cuatro puntos de referencia. Son la frontera entre los cinco niveles de rendimiento que se tienen en cuenta en relación a la comprensión lectora. Es un sistema muy similar al de PISA. Estos puntos de control son 400, 475, 550 y 625.

España se encuentra, dentro de los países de la UE, en los puestos de cola, por delante de Turquía, Eslovenia, Francia y la Bélgica flamenca y francófona. En cualquier caso, tenemos un 5 % de estudiantes en el nivel más bajo, igual que la UE y un punto menos que la OCDE. El 20 % se encuentran en el siguiente nivel por abajo.

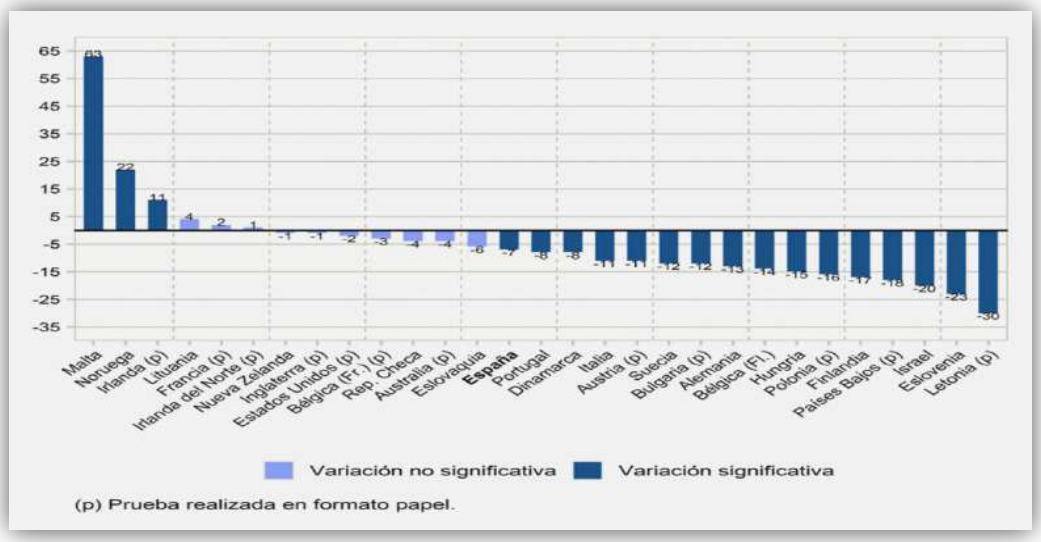
El grueso de estudiantes se encuentran en el nivel intermedio, un 40 %. En el siguiente nivel, el intermedio alto, lo engrosaría el 30 % y, finalmente, hay un 6 % en el nivel más avanzado, por debajo claramente del 11 % de la OCDE y del 8 % de la UE.

En este tiempo desde el anterior estudio de 2016, ha habido una caída en la mayor parte de los países que participan. Tan sol seis han vivido subidas, de las cuales, solo la mitad se consideran significativas. La de Irlanda, Noruega y Malta. La isla del Mediterráneo, de hecho, ha vivido una subida expectacular de 63 puntos con respecto a la anterior evaluación internacional que se explica, en parte, porque entonces tuvo una puntuación significativamente baja de 452 puntos. Noruega mejora 22 puntos e Irlanda, 11.

En cualquier caso, España se encuentra entre los 16 países que tienen bajadas significativas, aunque la nuestra es la menor de todas, de tan solo 7 puntos. En



la otra punta se encuentra Letonia con un descenso de 30 puntos, o los 17 de Finlandia.

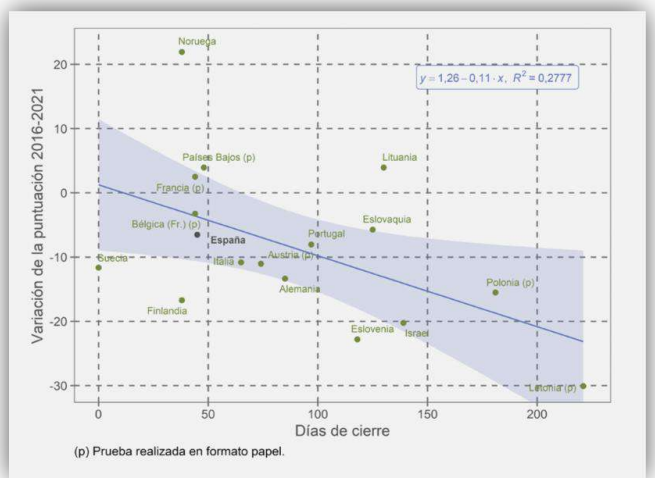


Desde la IEA proponen que el impacto del cierre de escuelas ha sido ciertamente clave en la explicación de la varianza de los datos entre 2016 y 2021. Para ello, proponen estudiar la relación entre los días de cierre y el cambio de la estimación de rendimiento de cada país. Han utilizado, para ello, los datos del informe Panorama de la Educación 2022 en relación a los días de cierre de 2020 y 2021.

Estos datos se han comparado con la variación de datos en PIRLS entre 2016 y 2021. De este cálculo obtienen la variación en el rendimiento medio por cada día de cierre, que se calcula en -0,11 puntos. De aquí saldría que de los 7 puntos que se han perdido en España, 5 los justificaría el cierre de colegios entre marzo y junio de 2020. Queda en el aire la explicación de los otros dos días, así como los puntos que, presumiblemente, debería haber subido el país en este periodo siguiendo la tendencia global de subida desde 2006.

Según Lucas Gortázar, investigador en Esade, “no son buenas noticias”, aunque sí esperables, que se explicarían en parte “porque la reapertura del curso escolar 2020/21 fue muy buena”. A esto añade que el alumnado español es unos meses menor que el resto (9,9 años frente a 10,2 del resto), “algo que sugiere algo de optimismo respecto a la madurez lectora del alumnado”.

Dados los resultados, el investigador se pregunta “qué pasa entre Primaria y ESO en España, porque ahí es donde parecen empezar algunos problemas” puesto que en PIRLS el alumnado español se encuentra a la par de sus homólogos de Alemania, Francia o Portugal, “quienes lo hacen mejor en PISA lectura”.

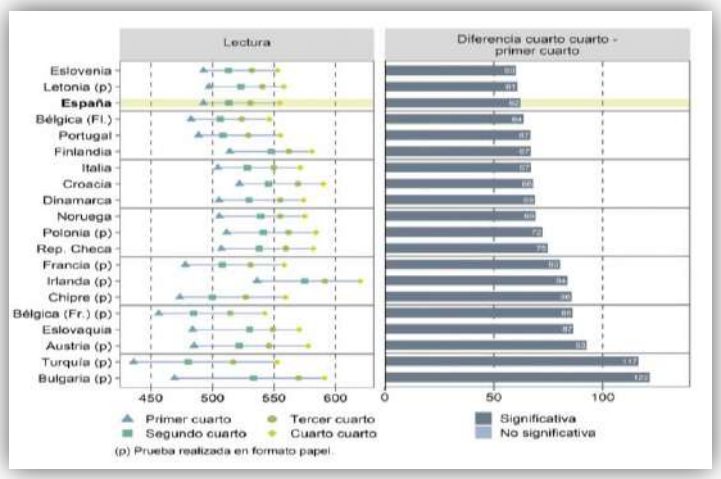


El estudio mide dos grandes bloques. Por una parte, los propósitos de lectura, en los que se engloban la adquisición y uso de la información y la experiencia literaria. En la primera España obtiene 522 puntos y en la segunda, 520. Pr debajo de los 532 de la OCDE y los 527 de la UE, en la primera y los 532 y 530, respectivamente, de la segunda.

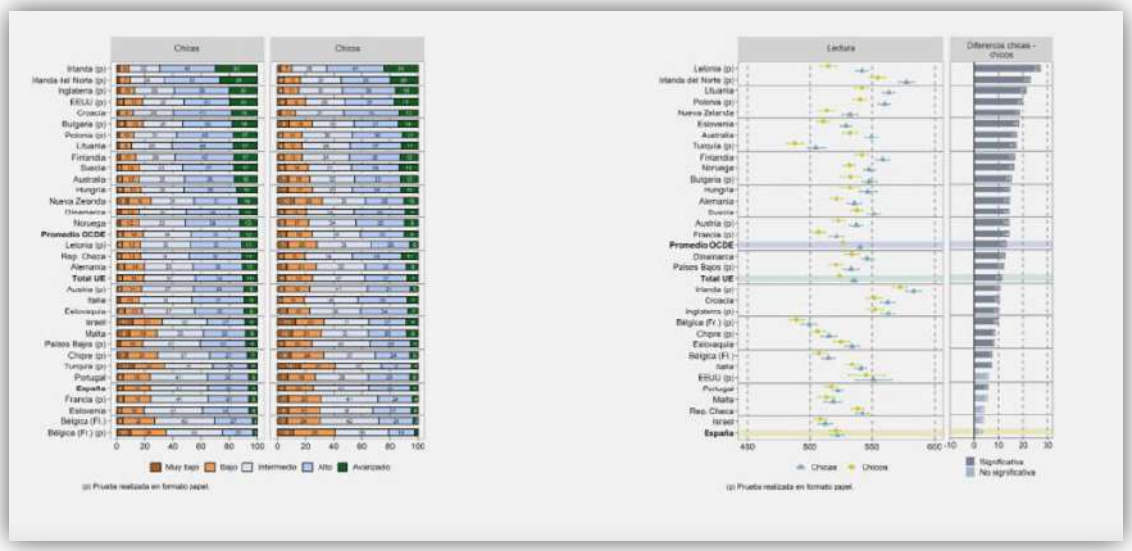
El otro gran grupo es el de los procesos de comprensión, en donde están la obtención de información y realización de inferencias y la integración y evaluación de contenido. En ambos obtenemos 522 puntos. De nuevo, lejos de los 532 y 529 de la OCDE y la UE en el primero y los 534 y los 528, respectivamente, del segundo.

Equidad en lectura

Uno de los datos positivos del informe es que España es uno de los países en los que existe menos diferencia de puntuación entre quienes tienen un peor y un mejor ISEC, es decir, índice socioeconómico y cultural. En nuestro caso median 62 puntos. Solo Letonia y Eslovenia mejoran con 61 y 60 puntos respectivamente. En la otra punta de la tabla aparecen Bulgaria (122), Turquía (117) o Austria (93).



Las diferencias por género tampoco son llamativas en el caso de España. Los porcentajes de reparto de chicas y chicos a lo largo de los cinco diferentes niveles de rendimiento son prácticamente iguales. La variación, de un punto porcentual, estaría en que ellas tienen más representación entre el nivel superior y menos en el inferior. De hecho, somos el país en el que menos significativa es la diferencia entre chicos y chicas como puede verse en los dos gráficos siguientes.



Municipios y edificios escolares

Los municipios tienen mucho que decir respeto a los edificios e instalaciones escolares. Incluso en los que no son de su propiedad. Bueno será recordarlo a las puertas de unas elecciones municipales

Jesús Jiménez. 11-5-2023

Las consecuencias de la pandemia y del cambio climático han puesto en evidencia (todavía más) la necesidad de contar con edificios seguros, saludables y sostenibles. Mucho más en los escolares. Donde niños y jóvenes pasan gran parte de su jornada «laboral» durante años. Y los municipios tienen una parte de responsabilidad importante. Por estar entre sus competencias directas el ordenamiento urbano y la seguridad ambiental, según la Ley de Bases de Régimen Local (Ley 7/1985) y por su deseable implicación en la educación (LOMLOE, Adic. 15) como administración más próxima a la ciudadanía.

Los municipios o, si se quiere, las corporaciones locales, pueden actuar, por tanto, en varios frentes respecto a los edificios e instalaciones escolares y al entorno que les rodea.

Uno, en la planificación urbanística. En los planes de ordenación urbana hay que contemplar, necesariamente, espacios para servicios públicos. El problema está cuando los solares previstos para nuevos centros educativos se sitúan en el límite de la periferia de los polígonos urbanizables, donde el precio del suelo es menor por razones obvias de comunicación. O cuando la parcela no reúne la extensión requerida (edificio y patios) para un colegio o un instituto público. O peor aún, cuando una corporación municipal ofrece un buen solar y bien situado a una empresa privada para que construya su colegio, que acabará concertado, mientras los públicos del mismo distrito carecen de instalaciones dignas y suficientes.

Dos, en el acceso a los centros educativos. Sean públicos o privados, necesitan una zona pacificada a su alrededor. En algunas ciudades éste es un problema importante. Demasiado tráfico urbano, incrementado con los vehículos particulares de ciertas familias, con el consiguiente ruido y, sobre todo, con peligro continuo para los peatones y especialmente para los más pequeños; por cierto, algunas personas mayores deberían respetar más los colores de los semáforos y no saltárselos nunca (¡qué educación!) con niños de la mano. «Andando al cole» debería ser posible cuando se aspira a conseguir ciudades «de los quince minutos». Y pueden arbitrarse fórmulas como la colaboración en la regulación del tráfico de policías locales «prejubilados», por ejemplo, durante las horas de entrada y salida de los colegios.

Tres, en los centros públicos de infantil, primaria y educación especial. Obligaciones municipales, marcadas en toda la normativa, la local y la educativa. Vigilancia permanente de edificios e instalaciones, no solo en días de calendario escolar, pero de manera especial durante el horario lectivo, con cuidado en la selección personal municipal, que también ejerce de educador con su actitud y ejemplo ante la comunidad educativa. Y mantenimiento, llegando a acuerdos con la administración educativa para garantizar la seguridad y bienestar (vallado, calefacción, etc.) y, al tiempo, minimizar en lo posible gastos en reparaciones, arreglos y mejoras.

Cuatro, en la cooperación interadministrativa. Con las administraciones públicas y, de manera especial, con la administración educativa y, dado el caso, con la universidad. En ocasiones, instalaciones dependientes de

varias administraciones incluso comparten espacios en una misma manzana urbana. La cooperación puede abarcar la utilización conjunta de instalaciones, como pueden ser polideportivos o salones de actos, por ejemplo, concretando para ello horarios y responsabilidades de uso, necesidades de limpieza y vigilancia, etc. Otro tanto podría decirse de las bibliotecas municipales, que podrían ser complementarias (fondos bibliográficos, revistas, internet, etc.) a las bibliotecas escolares, sobre todo en el medio rural donde las necesidades son más evidentes. Se trata de optimizar el uso y aprovechamiento de instalaciones y edificios como recursos sostenidos con fondos públicos.

Y cinco, en la atención a sus propios edificios municipales. En primer lugar, a los utilizados para impartir distintas enseñanzas (escuelas infantiles, centros de adultos, escuelas de música, etc.) que deberían reunir todos los requisitos (espacios, conexión, vigilancia, etc.) para garantizar la calidad de estancia al alumnado allí matriculado. En segundo término, a los centros de servicios municipales (sociales, asistenciales, sanitarios, etc.) que pueden tener relación estrecha con los centros y servicios educativos.

En todos estos aspectos relacionados con infraestructuras educativas pueden intervenir las corporaciones locales. No es asunto menor, sino todo lo contrario. En colaboración con las administraciones educativas y con entidades públicas y privadas radicadas en el propio municipio, la educación también es competencia municipal. La educación como servicio público de proximidad. ¡A apuntar de cara a las próximas elecciones municipales!

Cada vez menos estudiantes, pero cada vez más alumnos con necesidades

El ministerio de Educación acaba de actualizar los datos detallados del último curso en cuanto a profesores, centros y alumnado.

Mar Ferragut Rámiz. 12-05-2023

Tras el parón estival, el pasado septiembre en España abrieron sus puertas un total de 28.458 centros educativos de enseñanzas de Régimen General (Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, FP y Educación Especial) ¿Son muchos centros, son pocos, cómo son, cuántos alumnos estudian allí, cuánto profesores dan clases? Cada mes de abril, el ministerio de Educación publica varias estadísticas con datos actualizados del sistema, con lo que es un buen momento para captar una imagen panorámica.

Aunque de un curso para el otro los cambios suelen ser leves y las realidades son muy diferentes entre territorios, un análisis algo más exhaustivo sí dibuja tendencias claras y generalizadas. Por ejemplo, la más evidente es la pérdida de alumnado en las primeras etapas, efecto derivado de una caída de la natalidad que la pandemia ha acentuado y que está afectando algo más a la pública que a la concertada y que tiene varios efectos posibles, como el cierre de unidades e incluso de centros o una mejora de las ratios. El análisis de las estadísticas también deja claro que aunque en general el cómputo de estudiantes tiende a ir a la baja, cada vez hay más alumnos con necesidades.

¿De qué caída estamos hablando? En general, según cálculos del Gobierno, el sistema ha perdido este curso un millar de estudiantes de enseñanzas generales. No parece mucho, la caída es casi imperceptible si hablamos de términos porcentuales y mirando el global de matrículas. Las cifras se salvan por el tirón de la Secundaria y de la FP, pero los descensos en las primeras etapas obligatorias (segundo ciclo de Infantil y Primaria) continúan acumulándose y ya van más de diez años de retroceso.

Las tendencias de aumento o decrecimiento de la población escolar «van por barrios». En diez años (entre el curso 2011—2012 y el 2021—2022, pandemia mediante), España ha visto crecer su alumnado un 4%. Castilla y León, Extremadura, Canarias, Castilla—La Mancha y Asturias han perdido estudiantes (hasta un 6%, en el caso de la región castellanoleonesa) y Navarra, Melilla, Baleares y La Rioja los han incrementado entre un 10 y un 13%.

Un dato importante a fijarse cuando hablamos de población escolar es el porcentaje de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (categoría en la que entran los niños con discapacidad y también otras casuísticas, como vulnerabilidad socioeconómica, desconocimiento de la lengua de enseñanza, incorporación tardía al sistema educativo español…). Mientras en diez años la cifra global de alumnado ha crecido apenas un 4%, en el mismo período la proporción de estudiantes con necesidades se ha duplicado, al pasar de los menos de 400.000 del curso 2011—2012 a los 800.409 del 2021—2022. Representan el 10% del alumnado. En este mismo período, la proporción de estudiantes extranjeros también ha crecido más rápido que el número global de matriculados: un 13%. La población escolar se mantiene y se prevé su descenso paulatino, pero en las aulas hay cada vez más niños y jóvenes con necesidades y que requieren apoyos extra, un reto que exige recursos.

Las tendencias varían mucho en el territorio español, y también lo hacen las categorías de centros, entre públicos, concertados y privados. Por ejemplo, es muy conocido y destacado el caso del País Vasco, donde la concertada (formada por ikastolas y colegios religiosos) representa casi la mitad de los centros (48%) y la

privada es prácticamente inexistente. La red privada subvencionada también tiene un peso notable en Madrid (uno de cada tres centros están bajo el régimen de conciertos) pero ahí también despunta la privada, que representa el 16% de la oferta educativa. Poco más de la mitad de los centros educativos de la capital son públicos. Melilla, Castilla—La Mancha, Ceuta, Extremadura y Andalucía son las autonomías con mayor predominio de centros públicos: son 8 de cada 10.

Situaciones como la del País Vasco o Madrid, suben el promedio nacional y contribuyen a situar a España como uno de los países europeos con más predominio de la concertada, aunque es una comparación difícil de hacer con exactitud debido a las diferencias de sistemas para categorizar los centros (por ejemplo, en Países Bajos los centros concertados se consideran públicos aunque tengan titularidad privada). Según los últimos datos hechos públicos por Eurostat, correspondientes a 2017, en Europa priman los centros públicos: representan el 85% en Primaria y más del 70% en Secundaria. En Bélgica y Reino Unido la concertada representa algo más de la mitad de la oferta educativa, con un peso del 56 y del 53% respectivamente, mientras que en otros países como Alemania baja al 22%, en Francia se queda en el 13% y son una proporción casi mínima en Portugal. En Grecia y Austria toda la oferta es pública).

Natalidad a la baja

Aunque de momento la caída de la población escolar se está notando, a nivel estadístico, más en la pública, en España el sector concertado vive con especial temor la caída de la natalidad (que coincide además con una situación de inflación disparada y con familias con dificultades económicas, que suelen optar en estas situaciones de crisis más por la pública que por la concertada o la privada). De hecho, se está produciendo una reducción de aulas concertadas e incluso algunos cierres de centros, como el Nostra Senyora del Carme, en Barcelona. En Cataluña, la Generalitat ha puesto en marcha una medida inédita al dar a los concertados la opción de convertirse en colegios públicos para subsistir. Desde la aprobación de esta normativa (de momento única en España) en 2019, una veintena de centros concertados catalanes han pedido pasar a la red pública (lo que supone entre otras renunciar al carácter religioso, si lo tenía). Cabe recordar además que la LOMLOE establece que la red concertada es «subsidiaria», con lo que a la hora de cerrar unidades es la concertada la que se siente más amenazada. Eso sí, cabe destacar que no solo están cerrando centros concertados: el Juan XXIII de Mérida es un caso de colegio público que fue clausurado por la consejería de Educación extremeña el curso pasado.

«En la enseñanza obligatoria el centro público tiene que ser prioritario», recuerda Pedro Badia, secretario de política educativa de la federación de enseñanza de Comisiones Obreras, que prevé que cada comunidad «tendrá que ver» cómo afronta el «problema serio» que supone la caída de la población escolar. La opción catalana cree que puede ser un camino interesante pero en cualquier caso, defiende, «hay que construir mecanismos» para que esa integración de centros concertados en la red pública no suponga un recorte de puestos de trabajo. El veterano sindicalista ve como la concertada trata ahora, «por un tema de supervivencia», de «ampliar su horquilla» y extender su territorio «por abajo» (por la etapa 0—3, en proceso de universalización y gratuidad) y «por arriba» (bachillerato y FP, una oferta a la que también se ha lanzado el sector privado no subvencionado de cabeza).

Algunos ven en la caída de la natalidad una oportunidad como la que supusieron la pandemia y las clases con grupos reducidos para evitar contagios: la oportunidad de reducir ratios, una reivindicación histórica y recurrente del sector docente cuya efectividad (en términos de éxito educativo) sin embargo es cuestionada por investigaciones y teóricos del sector, como por ejemplo Andreas Schleicher fundador del informe PISA que cree que en España no hacen falta más profesores sino garantizar la calidad profesional de los que ya hay. El curso pasado daban clase en las enseñanzas de Régimen General un total de 759.184 docentes, un 11% más que diez años atrás (recordar que en ese período, la cifra de alumnado solo ha subido un 4%).

Ahora mismo, según los últimos datos disponibles (del curso pasado) en España la ratio media de Primaria y Secundaria es de 11,4 alumnos por profesor. La cifra ha bajado ocho puntos desde los años 90. De nuevo, las autonomías arrojan realidades dispares: en Madrid hay 12,3 estudiantes por docente mientras en Cantabria no llegan a 9. ¿Cómo nos sitúa eso en Europa? Un poco por encima del promedio. Despuntan los Países Bajos (16,5) y es envidiable la ratio de Luxemburgo (7,1 niños por profesor).

Badia razona que «profesores nunca sobran», pero matiza que la bajada de ratios se ha de centrar «en determinados sectores y con determinado alumnado». No defiende tanto «una bajada generalizada» sino una «razonablemente argumentada», que se aplique en centros con un número importante de alumnado con necesidades especiales y en centros ubicados en zonas social y económicamente deprimidas.

Y lo que dice Badia se liga con el destacado crecimiento de alumnado que requieren un apoyo extra (que han aumentado un 100% en diez años) y nos recuerda algo que todos los profesores a pie de aula saben muy bien: es importante tener y conocer las estadísticas y los promedios para hacer una radiografía, pero cada alumno es un mundo y cada clase, un universo, con sus características y necesidades particulares.

El auge del 'sexting' en las aulas: «No sabía si lo que le hacían a mi hija era una chiquillada o un delito»

El 17 de mayo se celebra el Día Mundial de Internet, la red que cada año interconecta a más personas pero que también entraña riesgos a la hora de difundir contenidos sensibles. La AEPD alerta del aumento de casos entre menores de 18 años

Noel Corregidor Gonzalez. 17-05-2023

«Me enteré por una llamada del colegio justo antes de que declararan el estado de alarma». Virginia no olvida lo angustioso que fue ese fin de semana tras el aviso de que su hija de 15 años llevaba meses siendo chantajeada por un compañero del colegio. Le amenazaba con enviar las fotos sensibles que le había enviado por *whatsapp* a otros alumnos del centro. «Me asusté aún más cuando, tiempo más tarde, me confesó que había tenido ideas suicidas. Por suerte, que se suspendieran las clases fue un alivio para ella».

Virginia reconoce que cuando supo de la noticia no tenía ni idea de qué pasos debía seguir. Su hija le había confesado que las fotos las había enviado voluntariamente, «no sabía si lo que le estaban haciendo a mi hija era una chiquillada o un delito penal», y el chico no llegó nunca a compartirlas, ni publicarlas, pero si alardeaba en el colegio de tener fotos comprometedoras. «Tuvimos que llevarla a un psicólogo y cambiarla de colegio. Le aterraba la idea de volver y enfrentarse a las risas y miradas de sus compañeros», admite Virginia.

El sexting, un delito en auge

La hija de Virginia fue víctima de sexting, el acto de compartir imágenes íntimas a través de las redes sociales. Muchas de las personas que lo sufren no lo cuentan a sus padres. A veces por falta de confianza, otras por vergüenza. «Es posible que en un primer momento se enfaden porque les asusta la idea de que pueda ocurrirte algo malo, pero pasado ese primer momento, ellos son quienes mejor puede ayudarte», recomiendan desde la Fundación Anar, «no hay que olvidar que quieren lo mejor para ti y son tus responsables legales», aconsejan.

La violencia digital va en aumento, especialmente la dirigida hacia mujeres y niñas, que acumulan el 70% de las denuncias según los datos publicados por la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD). Este organismo creó en 2019 el Canal prioritario, un medio donde se puede denunciar la difusión de contenidos sensibles y pedir su retirada.

El Canal informa de los enlaces de los prestadores de servicios online donde los afectados pueden solicitar que se elimine el material difundido sin consentimiento. No obstante, desde la Agencia se explica que en situaciones delicadas, «cuando las imágenes o vídeos incluyan contenido sexual o muestren actos de violencia», y con ello se ponga riesgo los derechos y libertades de los afectados, «especialmente víctimas de violencia de género o menores», el Canal prioritario puede actuar de urgencia, ya que «los canales ofrecidos por los prestadores de servicios online pueden no resultar eficaces y rápidos» para evitar la difusión continuada de estos materiales.

«Como Autoridad independiente, podemos adoptar, si es preciso, medidas urgentes que limiten la continuidad del tratamiento de los datos personales», recalcan desde la Agencia. Los datos recogidos en la memoria de 2022 muestran que el año pasado recibieron 422 comunicaciones y reclamaciones, un 12% más que en 2021. De ellas, 60 fueron tramitadas por la vía de urgencia (un 107% más) al tratarse de contenidos sexuales o que incluían violencia. Destaca el aumento de un 240% de los casos que afectan a menores de 18 años. «Es importante destacar que podemos declarar la infracción incluso cuando las imágenes se grabaran inicialmente con el consentimiento de la mujer, pero esta no haya consentido la publicación posterior», recuerdan desde la AEPD.

En los adolescentes está normalizado enviarse contenido sexual sensible

«Los datos son la punta del iceberg», señala Jose Pedro, psicólogo y orientador de instituto, «con lo extendido que están las apps de citas y contactos y la facilidad para tomar y enviar contenido multimedia, el problema del sexting cada vez se agrava más». Virginia, con la calma y reflexión que le han dado el paso de los años, señala al machismo presente aún en la sociedad como foco del problema. «Quieren controlar nuestros cuerpos, humillarnos y ser sumisas. En la vergüenza y el escarnio se basa el *sexting*», critica y aboga por que las mujeres no tengan miedo a vivir su sexualidad y por disfrutar de sus cuerpos libremente.

El psicólogo enumera cuatro casos atendidos en su instituto en los dos últimos cursos. Reconoce que es difícil cambiar la mentalidad de los adolescentes para que dejen de enviar contenido sexual sensible, «lo van a seguir haciendo, está extendido y en cierto punto normalizado», por ello defiende una buena educación digital y generar un clima de confianza ante una situación de este tipo para que el menor no dude en pedir ayuda cuanto antes.

Confiesa que hablar de sexting en las aulas es algo delicado porque, aunque sea tangencialmente, «algo hablas de educación sexual» y se ha encontrado algunos casos de padres recelosos por tocar esos temas. En las charlas que ha dado en su instituto apuesta por centrar las medidas de sensibilización en la gravedad de

compartir ese material. «Tanto para quien lo sube, como para las personas que lo ven y no hacen nada por denunciarlo y lo siguen compartiendo», asegura José Pedro y zanja. «Está mal, es un delito. Tienen que verlo así».

Difundir imágenes sensibles sin consentimiento acarrea una responsabilidad

Desde la Agencia recuerdan que acosar a otras personas, intimidarlas, discriminarlas, expresar una burla o publicar contenidos sensibles a través de redes sociales vulnera sus derechos y va contra la ley. «Los padres, madres o tutores legales pueden llegar a tener que responder económicamente por las infracciones administrativas y conductas delictivas de sus hijos e hijas menores de edad, así como por los daños y perjuicios materiales y morales causados», recuerdan.

En el caso del *sexting*, el acoso, las amenazas o la difusión o el reenvío de imágenes que menoscaben gravemente la intimidad de una persona, aunque se hubieran obtenido con su permiso, puede acarrear una responsabilidad civil, patrimonial y/o penal, teniendo en cuentas los antecedentes y las circunstancias. La AEPD expone que, en el caso penal, las penas pueden ir desde «la realización de servicios en beneficio de la comunidad o tareas socio educativas» hasta «la libertad vigilada e incluso a la privación de libertad con el internamiento en centros». A nivel educativo estas conductas pueden conllevar la expulsión del centro en última instancia.

«Es una cosa seria», afirma José Pedro, «aunque haya algunos que lo vean como una broma para echarse unas risas con amigos». E insiste en que todo tiene consecuencias. «Están atentando contra el honor de una persona. Tanto si publican imágenes sexuales, como si son de una pelea o si es un vídeo de compañeros haciendo bullying a otra persona». Para sensibilizar sobre ello, la AEPD lanzó una campaña en redes sociales con el título *Por todo lo que hay detrás* en la que muestran algunas de las consecuencias de la difusión de vídeos o fotos basadas en casos reales. «Un chico fue condenado a 5 años de cárcel por grabar un vídeo manteniendo actos sexuales con una chica, pasarlo por el grupo de amigos y subirlo a internet», señalan. En otros casos las consecuencias pueden ser más graves e irreversibles. «Vídeos virales que desembocan en suicidios», alertan desde la AEPD.

Campañas en los centros y con adolescentes

La importancia de trasladar estos mensajes a los centros educativos ha llevado a las administraciones públicas a elaborar guías para prevenir el sexting y la difusión de material audiovisual comprometedor. La Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura ha elaborado la guía didáctica *Viralización en la red* dirigida a alumnos de Secundaria.

El material aborda los riesgos y el impacto psicológico y personal que supone compartir imágenes íntimas con desconocidos y propone, a través de 12 actividades, tratar el sexting en profundidad con el objetivo de que los menores sepan actuar en caso de ser víctimas, reconocer los diferentes papeles que hay (espectador, extorsionador o víctima) e identificar las consecuencias de compartir esas imágenes. «Considero que son materiales muy apropiados para que los profesores conozcan sobre el tema y se lo hagan llegar a los alumnos. Aún hay mucho desconocimiento y tabúes», afirma el psicólogo.

De igual modo, el Instituto Aragonés de la Juventud, en el marco de acciones contra la violencia de género, está llevando una campaña informativa en redes sociales para concienciar a los jóvenes y adolescentes de los riesgos del *sexting*. «Minimizan los problemas que puedan derivarse del envío de material gráfico o audiovisual que contiene imágenes íntimas», comentan del IAJ, «además, usan Internet y las redes sociales como medio natural para relacionarse».

«No se trata de buscar culpables», añaden desde el Instituto, por ello apuestan por «romper la cadena» y evitar que «el virus del sexting se expanda». Hacen un llamado a la reflexión, tanto de quién envía las imágenes íntimas, como de quién las recibe y puede hacer un uso pernicioso compartiéndolas. «Unos deben pensar que pierden el control de su privacidad, otros deben de tener en cuenta el daño que pueden causar», sentencian.