



ÍNDICE

[La UNESCO pide a los gobiernos una respuesta coordinada para integrar ChatGPT en la educación priorizando la seguridad](#) **EUROPA PRESS**

[El gasto por estudiante en la enseñanza pública vasca crece un 13,6% en los tres últimos cursos](#) **DEIA**

[Las escuelas de élite vuelven al papel y el lápiz por la IA y el abuso de pantallas](#) **EL DEBATE**

[La mayoría de docentes ve negativo el bilingüismo en inglés de Madrid: "El esfuerzo que hacen niños, familias y profesores no compensa"](#) **EL PAÍS**

[Galicia se posiciona como la tercera comunidad autónoma con mejor nota en educación pública](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El bloqueo de las negociaciones dinamita la unidad de los sindicatos educativos en Cataluña](#) **EL PAÍS**

[Educación creará 22 aulas de capacitación digital dirigidas a la ciudadanía en los dos próximos cursos](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El sociólogo Mariano Fernández Enquita: "Es inviable sustituir al profesor por la inteligencia artificial"](#) **EL PAÍS**

[Estas son las seis profesiones más demandadas en 2023 a las que podrás acceder desde la FP](#) **EL DEBATE**

[El informe que se ocultó hasta después del 28-M: los alumnos de Cataluña van un curso por detrás de Asturias en lectura](#) **EL MUNDO**

[La nueva EBAU, en el aire ante la convocatoria de elecciones](#) **EUROPA PRESS**

[Catalunya se desploma en comprensión lectora y se sitúa a la cola de España](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La 'inflación' de los sobresalientes: cada vez hay más alumnos con notas altas en Bachillerato pero no en Selectividad](#) **NIUS**

[La habilidad lectora de los niños cae en Madrid, Cataluña y Castilla y León más que en el conjunto de España](#) **EL PAÍS**

[España se queda sin alumnos de Primaria excelentes en comprensión lectora](#) **ABC**

[Familias y colegios reclaman que, tras las próximas elecciones generales, "se saque la política de las aulas"](#) **E. PRESS**

[Familia y escuela, una alianza necesaria](#) **EL DEBATE**

[Y tras las elecciones, el Ayuntamiento de Madrid publica los datos: 10.000 niños se quedan sin plaza pública en las escuelas infantiles](#) **EL PAÍS**

[El 57 % de los alumnos de FP Dual de Grado Superior logran un empleo al año acabar](#) **EFE**

[Los alumnos de cuarto de la ESO tendrán una optativa de inteligencia artificial y los de primero de bachillerato de tecnologías inteligentes](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[¿Por qué estudiamos? Para tener un futuro laboral mejor](#) **LA VANGUARDIA**

[Los estudiantes suspenden al Gobierno en materia educativa: "Las políticas educativas han sido totalmente fracasadas"](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno mantiene la nueva Selectividad para 2024, pero deja la aprobación del decreto para después de elecciones](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno paraliza la nueva Selectividad para no generar incertidumbre en el nuevo escenario político](#) **EL MUNDO**

[El creador de ChatGPT y otros 300 desarrolladores avisan de que la IA plantea un «riesgo de extinción»](#) **EL DEBATE**

[CSIF advierte de que la paralización de la nueva EBAU es "una muestra más de la inestabilidad" del sistema educativo](#) **EUROPA PRESS**

[Ni altas ni bajas capacidades: apostemos por la enseñanza personalizada](#) **THE CONVERSATION**

[Guía rápida para escribir y hablar correctamente de inteligencia artificial \(con todas las letras\)](#) **THE CONVERSATION**

["No existen dos cerebros iguales"](#) **MAGISTERIO**

[El 78% de los profesores está preocupado por el impacto de la IA en el aprendizaje](#) **MAGISTERIO**

[Los colegios del País Vasco tendrán más autonomía sobre las horas de cada materia, con más optativas](#) **MAGISTERIO**

[Suecia rehará su estrategia de digitalización en infantil y primaria para basarla en evidencias científicas](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Anna Jolonch: "Debemos hacer hincapié en el liderazgo pedagógico de los centros"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Los intérpretes de lengua de signos contra la precarización de su profesión](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Leer, leer, leer...y comprender](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Profesores afónicos, una pandemia silenciosa](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[El esfuerzo y el placer en el aprendizaje](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

La UNESCO pide a los gobiernos una respuesta coordinada para integrar ChatGPT en la educación priorizando la seguridad

MADRID, 26 May. (EUROPA PRESS) - La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha reclamado a los gobiernos de todo el mundo una respuesta coordinada para integrar ChatGPT en la educación priorizando "la seguridad, la inclusión, la diversidad, la transparencia y la calidad".

Así se lo ha trasladado la UNSECO a más de 40 ministros de Educación en un reunión celebrada este jueves para explorar las oportunidades, desafíos y riesgos inmediatos y de largo alcance que las aplicaciones de Inteligencia Artificial plantean a los sistemas educativos.

La reunión sirvió para compartir enfoques políticos y planes para integrar adecuadamente estas herramientas en la educación, según ha informado la institución internacional en un comunicado. Durante la discusión, la UNESCO presentó una hoja de ruta sobre Inteligencia Artificial generativa y educación, incluyendo "un diálogo abierto con múltiples partes interesadas".

"La IA generativa abre nuevos horizontes y desafíos para la educación. Pero debemos tomar medidas urgentes para asegurarnos de que las nuevas tecnologías de IA se integren en la educación según nuestros términos", dijo la subdirectora General de la UNESCO para la Educación, Stefania Giannini.

Durante la reunión, surgieron algunas preocupaciones comunes, sobre cómo adaptar los sistemas educativos a las interrupciones que la IA generativa está causando rápidamente, cómo integrar la IA generativa en los planes de estudio, los métodos de enseñanza y los exámenes, y cómo mitigar las fallas inherentes de estas tecnologías, incluyendo la capacidad de cometer errores evidentes y producir información sesgada.

El debate ministerial reveló que los gobiernos de todo el mundo están formulando respuestas políticas "adecuadas" en este panorama en rápida evolución, desarrollando o perfeccionando aún más estrategias nacionales sobre IA, protección de datos y otros marcos regulatorios.

Una nueva encuesta global de la UNESCO realizada en más de 450 escuelas y universidades reveló que menos del 10% ha desarrollado políticas institucionales y/o orientaciones formales sobre el uso de aplicaciones de IA generativa. Los resultados ilustran que es un desafío para las instituciones responder de "manera inmediata" a la aparición repentina de estas "poderosas" aplicaciones de IA generativa que pueden producir creaciones escritas y visuales.

En la reunión también se destacó el papel vital que desempeñan los profesores en esta nueva era como facilitadores del aprendizaje. Sin embargo, la UNESCO señala que los profesores "necesitan orientación y capacitación para enfrentar estos desafíos".

La UNESCO, que continuará liderando el diálogo global con los responsables políticos, socios EdTech, académicos y la sociedad civil, está desarrollando directrices políticas sobre el uso de IA generativa en la educación y la investigación, así como marcos de competencias en IA para estudiantes y profesores en la educación escolar. Estos se lanzarán durante la Semana del Aprendizaje Digital, que se llevará a cabo en la sede de la UNESCO en París del 4 al 7 de septiembre de 2023.

En los últimos años, la organización ha liderado una reflexión global sobre los Futuros de la Educación, y también ha establecido el primer marco normativo mundial para la ética de la inteligencia artificial, adoptado por unanimidad por sus 193 Estados miembros en noviembre de 2021. Además, está apoyando a sus Estados miembros para aprovechar el potencial de las tecnologías de IA en sus áreas de competencia. La recomendación de la UNESCO sobre la ética de la IA adoptada en 2021 establece el marco normativo adecuado. En el área de la educación, la organización ha reunido a las partes interesadas en torno al Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación en 2019 y ha publicado varias guías, incluida 'IA y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas en 2021'.



El gasto por estudiante en la enseñanza pública vasca crece un 13,6% en los tres últimos cursos

Actualmente los gastos de enseñanza por alumno en Euskadi ascienden a 7.589 euros en Educación Infantil, y a 6.561 en Primaria

NTM / EP. 26-05-23

El gasto de enseñanza por estudiante en los centros públicos de Euskadi aumentó un 13,6% entre los cursos 2017/18 y 2020/21 y el gasto total en los centros de enseñanza pública en el último curso analizado asciende a 2.222 millones de euros, según datos hechos públicos por el Instituto Vasco de Estadística, Eustat.

De este modo, según estas cifras, el gasto de enseñanza por alumno en los centros públicos de educación se sitúa en 6.795 euros en el curso 2020-2021, lo que supone un 13,6% más respecto al curso 2017-2018.

El montante total del gasto en enseñanza se cifra en 2.038 millones, con un incremento del 11,5% y si a este gasto se le suman los de actividades y servicios complementarios y los de capital, el gasto total asciende a 2.222 millones de euros, ha indicado el organismo estadístico.

La mayoría para gasto de personal

La mayor parte del gasto en los centros públicos, el 96,5%, se destina a sufragar actividades corrientes y el restante 3,5% a inversiones y el gasto corriente, que alcanza los 2.145 millones de euros, se dedica en un 95% directamente a la enseñanza y el capítulo más relevante es el de gastos de personal, que suponen el 91,5% de ese epígrafe y un 4,2% a servicios complementarios de comedor y transporte escolar, principalmente.

Según el tipo de enseñanza impartido, los centros que imparten niveles de enseñanza de régimen general previa a la universidad representaron un 75,3% del gasto total, mientras que la universidad

supuso el 19,6% y los centros de enseñanzas de régimen especial (artísticas) el 5,1% restante. El Eustat ha indicado que no se observan diferencias significativas entre este curso 2020/21 y los años precedentes.

Los gastos de enseñanza por unidad escolar en los centros públicos suponen, en la Educación Infantil, la cantidad de 112.570 euros, mientras que en Primaria ascienden a 103.764 euros. En las enseñanzas medias son de 152.127 euros para la Educación Secundaria Obligatoria, 208.902 euros para el Bachillerato y 176.307 euros y 172.208 euros para la Formación Profesional de grado medio y superior, respectivamente.

Los gastos de enseñanza por alumno ascienden a 7.589 euros en la Educación Infantil, mientras que en Primaria son de 6.561 euros. En lo que respecta a las enseñanzas medias, oscilan entre 8.733 euros en la Educación Secundaria Obligatoria, 8.582 euros en Bachiller y 9.791 euros y 8.788 euros en la Formación Profesional de grado medio y superior, respectivamente.

Enseñanzas artísticas

En las Enseñanzas artísticas, que incluyen Idiomas, Música, Danza y Artes y Oficios, estos gastos suponen 2.181 euros por alumno, mientras que en la Enseñanza Universitaria el gasto por alumno es de 8.400 euros.

Los gastos de enseñanza por unidad crecieron en el curso 2020-2021 un 13,5% en comparación con el curso 2017-2018, prácticamente el mismo incremento que los gastos de enseñanza por alumno, que aumentaron un 13,6%.

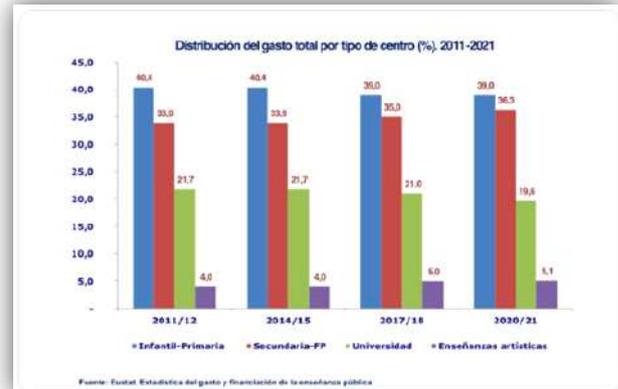
Estos últimos incluyen, además, los estudios universitarios y artísticos, mientras que el gasto por unidad sólo se calcula para los estudios de régimen general de los niveles previos a la universidad.

Crece especialmente la inversión en Infantil

El gasto de enseñanza por alumno crece notablemente en Educación Infantil (27,3%), en Primaria un 15,4%, un 12,4% en la ESO y un 2,9% en Bachiller, mientras que decrece un 6,3% en Formación profesional de grado medio.

En Formación profesional de grado superior también crece el gasto por alumno, un 2,4%, mientras que en estudios superiores prácticamente se mantiene estable (-0,3%), mientras que el gasto en enseñanza por alumno en enseñanzas artísticas registra un crecimiento del 42,6% en este curso respecto al de 2017/18.

El ingreso total de los centros públicos en el curso 2020-2021 se cifró en 2.252 millones de euros y corresponde a ingreso corriente el 96,3% y a ingreso de capital el 3,7%. Los principales componentes del ingreso corriente son las subvenciones públicas, que supusieron el 94,1% del total. Las fuentes privadas aportaron el 5,7%, principalmente a través de cuotas de enseñanza (2,4%) y de actividades y servicios complementarios (2,6%).



D EL DEBATE

Las escuelas de élite vuelven al papel y el lápiz por la IA y el abuso de pantallas

Christopher Willard, académico de Harvard, aboga por limitar el uso de los móviles en las clases y los hogares y reforzar en su lugar el pensamiento crítico

El Debate. 26/05/2023

La inteligencia artificial (IA) supone desde hace meses un desafío de primer orden para el ámbito educativo. Profesores, centros escolares y organismos oficiales se preguntan cómo lidiar con una tecnología que los alumnos no dudan en aprovechar maliciosamente para hacer pasar como propios trabajos hechos por máquinas.

Precisamente por este exceso de digitalización que tanto la sociedad actual como la enseñanza en particular acusa en su día a día, algunas escuelas han decidido desterrarlas de las aulas y volver a los métodos tradicionales.

«Hace 10 o 15 años los colegios decían 'vamos a conseguir más ordenadores en las aulas'. Y ahora, por el abuso de pantallas, las escuelas de élite anuncian que volverán al lápiz y papel y eliminarán los ordenadores. Es interesante ver cómo cambian las tendencias con el tiempo», declaró recientemente en una entrevista Christopher Willard, consultor y académico de la Facultad de Medicina de la Universidad de Harvard.

Para Willard, la sobredosis de dispositivos y redes sociales entre los jóvenes son un elemento que causa más problemas que ventajas, y cuenta que sus dos hijos, de cinco y ocho años, no usan esas plataformas. «Cada vez más en todo el mundo, en las escuelas y en otros lugares, están prohibiendo teléfonos y pantallas. Sé que puede parecer extremo, pero lo que pasa es que se han dado cuenta de que los niños están realmente más felices sin ellas. Hablan más entre ellos, hay menos acoso escolar, estudian más duro y aprenden más», tercia.

Restringir los móviles

El reto, sin embargo, no es fácil, ya que más del 60 % de los niños de entre nueve y 16 años tiene móvil propio y, hasta el 90 %, al menos un perfil en redes. Por ello, Willard cree que no hay que proscribir los teléfonos, sino limitarlos. Para eso, dice, es importante «tener momentos y lugares establecidos para usarlos. Guardarlos al cenar, tal vez antes de acostarnos... También es importante que los adultos seamos un modelo a seguir de cómo establecer límites con nuestros dispositivos. Nuestra vida social debe ser una dieta equilibrada que incluya redes sociales, pero también contactos en persona en la vida real», receta.

Además de esto, el académico cree necesario enseñar «cómo pensar y cómo estar en este mundo de una manera diferente». Y más que nunca en el mundo actual, donde los estudiantes «no necesitan memorizar nada si pueden buscarlo en Google, o pueden usar calculadoras e IA para escribir sus trabajos».

EL PAIS COMUNIDAD DE MADRID

La mayoría de docentes ve negativo el bilingüismo en inglés de Madrid: “El esfuerzo que hacen niños, familias y profesores no compensa”

El programa reduce la comprensión del alumnado y la profundidad de los contenidos, según un nuevo estudio basado en entrevistas con 1.700 docentes

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 26 MAY 2023

El profesorado madrileño tiene una mala opinión del programa de bilingüismo, en inglés y castellano, que empezó a implantarse hace dos décadas en la región y ya alcanza a más de la mitad del alumnado de la enseñanza pública, 212.857 niños y adolescentes que cursan la educación primaria y la secundaria obligatoria. Según el mayor estudio realizado hasta ahora al respecto, para el que se han entrevistado a 1.724 docentes de primaria y secundaria, 8 de cada 10 docentes consideran que “afecta negativamente al nivel de comprensión de los estudiantes” y “reduce la profundidad de los contenidos abordados”. Una amplia mayoría asegura que ha potenciado una nueva forma de segregación escolar en el seno de la escuela pública. Y más de la mitad cree que genera efectos negativos en el dominio del castellano. Una impresión, esta última, que coincide con las señales de alarma sobre el empobrecimiento del desempeño lector del alumnado de la Comunidad de Madrid que reflejan las pruebas internacionales.

El estudio, titulado *La opinión del profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*, pendiente de publicación, pero a cuyas conclusiones ha tenido acceso EL PAÍS, ha sido elaborado por los investigadores Jesús Rogero-García, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, y Miguel Martínez, Eva Bajo, y Cristina Orío, miembros de la asociación Acción Educativa MRP.

El informe refleja que un 70% de los docentes considera que la habilitación lingüística que el Ejecutivo regional exige para impartir una asignatura en inglés “no asegura un nivel de dominio del idioma suficiente para



impartirla". Y casi todo el profesorado considera que parte de los problemas de actitud que observan en clase están relacionados con el uso del inglés como lengua vehicular. El 77,8% de los encuestados atribuye a este factor una "falta de participación en las clases"; un 74,8%, "desconexión o falta de atención", y un 44,2%, "malos resultados en exámenes".

La mayor parte de los docentes detecta dificultades en sus alumnos, que atribuye al inglés, a la hora de escribir (76,6%), debatir en clase (65,3%), o realizar presentaciones orales (55,7%). Y tanto el profesorado de primaria (dos de cada tres) como el de secundaria (tres de cada cuatro) asegura haber realizado cambios en las pruebas objetivas, los exámenes, por tener que hacerlos en inglés. Siete de cada 10 de los que han modificado las pruebas afirman haber optado por ejercicios "con predominio de los centrados en unir flechas o rellenar huecos". Y el 62,5% afirma que las pruebas se han empobrecido "al disminuir las respuestas que implican redactar".

Consecuencias para la autoestima

La visión de Carmen Gebrié, maestra de primaria en un colegio madrileño, donde coordinó el bilingüismo en los inicios del programa, coincide con las conclusiones del estudio. "El problema es que el programa nunca ha tenido los recursos suficientes. Y sin recursos, las cosas se hacen medio mal. A los niños con necesidades educativas especiales, que ya iban acarreado sus propios problemas, se les suma el de la lengua. Y los niños que iban más flojitos, al tener asignaturas como ciencias naturales y ciencias sociales en inglés, tienen más dificultades, con lo que ello conlleva para su autoestima. A medida que pasan los cursos van teniendo cada vez menos confianza en sí mismos", afirma.

"Nosotros somos partidarios del aprendizaje de idiomas", prosigue Mari Carmen Morillas, presidenta de la federación de familias Fapa-Giner de los Ríos, "pero hay que hacerlo bien, y el de la Comunidad de Madrid nos parece muy cuestionable. Desde su implantación en 2004 no ha tenido una evaluación rigurosa, y ni siquiera se realizó una prueba piloto, sino que simplemente empezó a implantarse en los centros. Hay familias que nos llaman angustiadas porque ven que sus hijos se quedan rezagados".

Un informe publicado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en 2018 reflejaba que los centros bilingües y no bilingües obtenían un resultado prácticamente idéntico en castellano, matemáticas y ciencias, una vez descontado el índice socioeconómico y cultural (Isec), y un nivel claramente mejor de inglés. Defensores del programa, como el profesor de Economía de la Universidad Rey Juan Carlos y ex director general de innovación de la consejería, Ismael Sanz, pone como ejemplo de los frutos que ha dado el programa, la soltura cada vez mayor con la que el alumnado llega a las facultades.

El sociólogo Jesús Rogero advierte, sin embargo, que la segregación del alumnado entre los centros bilingües y no bilingües no se produce solo, que también, a través del nivel socioeconómico de las familias, que es la prevención introducida en el informe publicado en 2018 por el Gobierno regional, sino que también existe una segregación basada de forma más directa en el rendimiento escolar del alumnado, sea cual sea su clase social. Hay niños de colegios bilingües con bajo nivel de inglés o académico en general que son invitados por el centro a marcharse a uno no bilingüe. El colegio, dice Rogero, lo hace por la buena marcha educativa del niño. Pero la consecuencia es que se refuerza la segregación que tiende a destinar a centros no bilingües no solo a los chavales de familias de menor nivel socioeconómico (que, por ejemplo, no tienen capacidad para reforzar el inglés con clases extraescolares), sino también, de forma más amplia, a los que no van bien en los estudios debido a una multitud de factores.

El modelo bilingüe de Madrid introduce, además, una segunda gran segregación dentro de los propios centros bilingües, al dividir al alumnado, sobre la base de su expediente académico y nivel de inglés, entre la llamada opción de "sección", en la que los estudiantes tendrán al menos un 30% de las horas en inglés, y la opción "programa", que solo supone que los chavales den una hora de inglés diaria y otra asignatura en dicho idioma, con frecuencia Educación Física o Plástica. El 80,2% de los encuestados en el informe del que es coautor Rogero aseguran que en la "sección" hay "más alumnado con mejores resultados académicos" y el 71,5%, que tiene "menos alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje". Mientras la opción "programa" concentra, en cambio, un mayor número de repetidores, según el 72,3% de profesores.

El programa bilingüe no suele ser suficiente, según la impresión de los docentes, para garantizar el nivel de inglés y de otras materias. El 89,7% asegura que es "habitual que el alumnado del programa bilingüe requiera un refuerzo fuera del centro, más allá del apoyo de las familias", para reforzar asignaturas en general o el dominio del inglés. "Yo me he visto en la situación", afirma la maestra Carmen Gebrié, de tener que decirle a las familias: "Yendo en contra de mi propia organización, os pido por favor que le deis apoyo fuera. Porque de otra forma no se puede. El esfuerzo que les supone el bilingüismo a los niños, a las familias y a los profesores no compensa".

"Las familias de la Comunidad de Madrid", añade Mari Carmen Morillas, "somos las que más invertimos en actividades escolares relacionadas con el idioma, porque los alumnos necesitan ese apoyo externo. Y eso también crea mucha desigualdad, porque no todas pueden permitirse pagar clases de inglés por la tarde".

Galicia se posiciona como la tercera comunidad autónoma con mejor nota en educación pública

En los centros públicos la inversión por cada estudiante es de 7.747 euros anuales, mil euros más que la media estatal // Sindicatos apuntan que “a inversión nunca é suficiente” e que “as ratios inflúen en todas as etapas”

Belén Teiga. Santiago 27-05-23

Galicia es la tercera comunidad autónoma con mejor nota en educación pública, un 6,75, según los datos que desprende el estudio 'SoCiEducación 2023', llevado a cabo por la Asociación Sociedad Civil por la Educación, en colaboración con CCOO, UGT y la FAPA Giner de los Ríos de Madrid. La inversión por alumno en los centros públicos gallegos, la ratio de alumnos por cada profesor o la tasa de abandono temprano de los estudios, son algunos de los elementos que analiza esta investigación, hecha a nivel estatal, y en los que la educación gallega se sitúa, en todos ellos, entre los siete mejores puestos.

Las políticas que se aplican en cada uno de los territorios, así como los fondos con los que cuentan en este ámbito y su gestión hacen que la calidad de la educación pública no universitaria varíe de forma muy notable entre comunidades. Ejemplo de esto es que, mientras que el Producto Interior Bruto (PIB) medio que se dedica en España a la educación se sitúa en el 4,26%, hay otras como la Comunidad de Madrid que solo destinan el 2,27%, frente al 5,85% de Extremadura, la que más invierte. Galicia se sitúa levemente por encima de la media estatal al movilizar para la enseñanza el 4,31% de su PIB.

“Galicia está por enriba da media en inversión en educación, pero á par doutros territorios que teñen unha poboación similar no rural, posto que non é o mesmo manter uns servizos de calidade nestes lugares que en grandes urbes nas que está concentrada a poboación”, explica Luz López, secretaria xeral de Ensino en CCOO Galicia. Impresión similar tiene la secretaria de Ensino de UGT en Galicia, Sandra Montero, quien apunta que “estase lonxe de atender ben ao rural ou a diversidade nas aulas, hai que seguir invertindo, tamén na formación do profesorado”.

El informe refleja que el dinero que se emplea en los centros públicos es de 7.747 euros por cada estudiante, una cifra que supera en más de mil euros a la media estatal de 6.540 euros. En total, hay matriculados en centros educativos públicos gallegos 292.812 alumnos, el 72,92% del total de los escolarizados, lo que la sitúa con el quinto porcentaje más alto de toda España. De estos, 40.852 están en Educación Infantil, 93.831 estudian Primaria y 66.430 están en Educación Secundaria Obligatoria.

“As ratios inflúen en todas as etapas, a súa baixada é o xerme de todas as dificultades”, puntualiza López. El análisis coloca a nivel estatal la ratio de alumnado por docente de los centros educativos en 10,38, mientras que en el caso de Galicia lo hacen en 8,85. De esta manera, la secretaria de Ensino de UGT en Galicia remarca que “este es un debate que lleva años” y que “cada profesor debe de tener menos estudiantes si queremos tener una atención que sea más individualizada”.

Aunque la Comunidad, se sitúa en casi todos los parámetros evaluados en los mejores puestos, López subraya que “canta máis atención lle poda proporcionar o profesorado a cada estudante, mellores serán os resultados académicos porque non todos teñen o mesmo punto de saída nin as mesmas necesidades”. En esta línea, hace hincapié en que esto también influye en que la tasa de bruta de población que se gradúa de la ESO, que en el caso de Galicia se encuentra en el 86,22%, cuatro puntos porcentuales por encima de la media de España y tan solo dos por debajo de País Vasco, con el mejor dato.

Destaca en el estudio la tasa de abandono temprana, es decir, el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que, con titulación máxima alcanzada de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, no han continuado con sus estudios. Galicia, con un 8,08%, es junto a País Vasco y Cantabria, la única comunidad que no supera el 9%, el objetivo acordado en la UE para el año 2030. Sobre esto, Montero manifiesta que “para que os mozos estén motivados hai que ter recursos materiais e tamén facer un ensino máis atractivo para eles, para que sigan en Formación Profesional ou na universidade”.

EL PAIS

El bloqueo de las negociaciones dinamita la unidad de los sindicatos educativos en Cataluña

Las organizaciones se acusan de bloqueo mutuo: Ustec critica a CC OO de bloquear toda acción en la calle, y Comisiones le reprocha falta de voluntad para llegar a un acuerdo con Educación

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 27 MAY 2023

Hace apenas un año, los siete sindicatos principales del sector educativo unían inusualmente sus fuerzas para organizar un movimiento de protesta en contra del avance del calendario escolar y para acabar con los recortes



emprendidos por la Generalitat hace una década. Pero esta unidad, que se plasmó en unas manifestaciones de gran repercusión, se ha quebrado ahora por la falta de avance en las negociaciones con el Departamento de Educación y las diferencias en la estrategia para lograr nuevos frutos. Estos días, los diferentes sindicatos se lanzan acusaciones recíprocas: Ustec critica a CC OO de bloquear toda acción en la calle, y Comisiones le reprocha falta de voluntad para llegar a un acuerdo con Educación

Diferentes voces sindicales consultadas por este periódico aseguran que la falta de sintonía entre las diferentes organizaciones hace tiempo que planea, pero lo que ha hecho abrir la caja de los truenos ha sido la ocupación de los Servicios Territoriales de Educación de las cuatro provincias el pasado 18 de mayo por parte del sindicato mayoritario Ustec. "Realizaron la acción sin avisar a nadie, y además lograron una entrevista personal con el consejero [de Educación, Josep González-Cambray] y van allí representando la unidad o dando la imagen que van a salvar el tema", apunta un representante sindical. Precisamente, Ustec se entrevista con Cambray este viernes, tras la mesa sectorial que reunirán sindicatos y Departamento.

En febrero del año pasado, el anuncio por sorpresa de Educación de avanzar una semana el inicio del curso escolar encendió los ánimos del colectivo de profesorado, muy castigado por el esfuerzo que supuso la pandemia y por unos recortes de hace una década que todavía no se habían tocado. Entonces, se inició una guerra abierta entre sindicatos y Educación, que en marzo de 2022 se tradujeron en cinco jornadas de huelga, de las cuales, las dos primeras tuvieron un notable seguimiento -un 33% el primer día y un 16%, al siguiente-. Ya el segundo día, las protestas unitarias lograron que Cambray concediera una relajación en la aplicación de los nuevos currículos escolares que implanta la nueva ley educativa estatal, la Lomloe.

Desde entonces, la mayoría de los recortes impulsados por el Gobierno de Artur Mas en 2011 se han ido revirtiendo y se han logrado otras reivindicaciones, como la reducción de las ratios, ampliación de plazas de FP, recuperación de complementos salariales o, la que tuvo un impacto más evidente, la reducción de una hora lectiva del profesorado, que ha supuesto contratar más de 3.500 docentes nuevos, y que sirvió para que Educación y sindicatos firmaran la paz en septiembre, justo antes del inicio del curso.

Pero desde entonces, la acción unitaria de los sindicatos ha logrado también recuperar el mes de julio íntegro para la formación del profesorado, evitando que deban ir a las escuelas a trabajar la primera semana del mes. Pero todavía queda en el tintero -y que han vuelto a ser tratadas en la mesa sectorial de este viernes- reivindicaciones como el reconocimiento de la deuda de los complementos salariales no pagados en los últimos años, la reducción de dos horas lectivas para los docentes mayores de 55 años, la equiparación salarial de los profesores de FP con los de secundaria o un plan de continuidad de los interinos, pensando en aquellos que no logren plaza fija a través del concurso de méritos o las oposiciones.

Ante la falta de avance de las negociaciones, los sindicatos se dividen en dos estrategias: los que apuestan por el acuerdo más pausado -como el Sindicato de Profesores de Secundaria, CC OO y UGT-, y los que prefieren realizar acciones de protesta para presionar al Departamento, como es el caso de CGT, Intersindical o el mayoritario Ustec: "Viendo que no había avances en las negociaciones, dijimos de llevar a cabo más movilizaciones. El resto quería seguir negociando, pero nosotros somos el sindicato mayoritario y creemos que tenemos la responsabilidad", aseguró este jueves en rueda de prensa el responsable de acción sindical de Ustec, Andreu Mumbrú.

Otros sindicatos se muestran muy críticos antes las acciones en solitario de Ustec: "Utilizaron la ocupación del departamento para romper la unidad. Es todo marketing, porque conseguirán nada por su cuenta que no pueda conseguirse en la mesa sectorial", asegura un portavoz de una de las organizaciones. "No hay voluntad por parte de Ustec de desbloquear la situación y de llegar a acuerdos, solo en mantener el conflicto. Y hay mucho postureo porque a veces reivindican cosas que ya se han logrado. Además, ¿Cuánta gente participa en las acciones? ¿15? No puedes salir a hacer el ridículo así. Hay que tener un poco de sentido de la realidad", añade otro portavoz.

Varias voces consultadas aseguran que el malestar ya viene de más atrás, empezando por un concepto de organización diferentes (los hay más corporativistas y otros más asamblearios) y, especialmente, el hecho de comprobar que la unidad sindical tuvo sus efectos al principio, pero posteriormente, no ha habido más frutos, hay sectores de profesores y direcciones muy críticos con los sindicatos (por ejemplo, por pactar la reducción de la hora lectiva a medio curso), por una serie de huelgas posteriores convocadas que han sido un "fracaso", según admiten los portavoces, y por unos resultados agri dulces en las elecciones sindicales del pasado marzo.

Y es que el descontento de gran parte del profesorado por las políticas de Educación, los sindicatos no han logrado canalizarlo y, de hecho, en los últimos comicios votaron 33.730 docentes, 400 menos que cuatro años atrás (cuando excepcionalmente la participación aumentó a raíz del *procés*, apuntan los sindicatos). En estas últimas elecciones, Ustec consolidó su dominio, obteniendo 162 representantes, los mismos que hace cuatro años, pero perdiendo 2.700 votos. Sorprendió el ascenso del Sindicato de Profesores de Secundario, que dobló su presencia, pasando de 43 a 81 y convirtiéndose en segunda fuerza. También mejoraron resultados CC OO -pero perdió la segunda posición-, CGT, UGT y USOC, mientras la Intersindical bajó, y CSIF y Anpe perdieron todos los representantes.

Con este cambio de fuerzas, los sindicatos buscan reposicionarse y marcar perfil propio, algo que estos últimos días se ha plasmado en ruedas de prensa sobre un mismo tema, convocadas con pocas horas de diferencia, o algunas simultáneas. En ellas CC OO y Ustec se lanzaron mutuos dardos. Los primeros acusaron el miércoles a Ustec de "romper la unidad sindical" y de no tener "voluntad negociadora". Al día siguiente, el sindicato mayoritario se adjudicaba el mérito de muchos de los avances logrados, a la vez que emitía una crítica contundente: "El marco unitario no puede ser un freno por parte de las organizaciones que apuestan por el diálogo pausado con la Administración para los que defendemos una estrategia de confrontación, sobre todo porque somos mayoritarios. Y este año nos hemos encontrado con el secuestro por parte de estas organizaciones hacia el resto".

noticias de Navarra

Educación creará 22 aulas de capacitación digital dirigidas a la ciudadanía en los dos próximos cursos

Se podrá participar en ellas sin requisito alguno de acceso

EFE. PAMPLONA 28-05-23

El departamento de Educación creará en los dos próximos cursos un total de **22 aulas** de capacitación digital que permitirán a la ciudadanía obtener una cualificación de nivel 2 de digitalización aplicada.

Se podrá participar en ellas sin requisito alguno de acceso ya que el carácter de la cualificación de 30 horas es de "formación no formal", informa el Gobierno Foral, que prevé que esta formación alcance a un mínimo de 563 personas.

Se trata de una iniciativa coordinada y conjunta de cuatro servicios del Departamento de Educación para impartir la Cualificación de nivel 2 de Digitalización Aplicada (IFC748_2) de 30 horas de duración con una ratio de aproximadamente quince personas por grupo.

Se financia con fondos europeos (MRR) y contará con once aulas por curso académico, informa el Ejecutivo navarro en un comunicado.

La coordinación y organización de los cursos de Digitalización Aplicada será liderada por el ente instrumental adscrito al Departamento de Educación, CNAI (Centro Navarro de Autoaprendizaje Integral), que será quien se ocupe de la contratación del profesorado, la selección y control de alumnado, la coordinación con el centro educativo y de otras acciones para llevar a cabo estas formaciones.

Una vez que las personas usuarias obtengan una evaluación de buen aprovechamiento de la formación, ésta se transformará en formación oficial acreditada a través del procedimiento de acreditación de la competencia profesional a través de la formación realizada.

Los centros de la red pública que alberguen estas acciones formativas se repartirán entre Centros de Educación para personas adultas y centros que impartan enseñanzas de Formación Profesional de toda Navarra.

Estos centros pasarán a formar parte de la red de centros de Capacitación Digital a nivel estatal y se beneficiarán de que el aula seleccionada para esta formación se convierta en un Aula Digital para múltiples usos, ya que se le va a dotar de equipamiento informático y de las adaptaciones necesarias para ello.

Esas aulas contarán con alta conectividad, pintura "art-wall", equipamiento informático y mobiliario, tal y como exige el propio programa.

EL PAIS

El sociólogo Mariano Fernández Enguita: “Es inviable sustituir al profesor por la inteligencia artificial”

El catedrático de la Universidad Complutense, uno de los principales investigadores en educación de España, acaba de publicar un libro sobre la transformación digital de la escuela

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 28 MAY 2023

Mariano Fernández Enguita, uno de los investigadores en educación más reconocidos de España, propone quedar en el Real Jardín Botánico de Madrid para hablar a la sombra de los árboles de la gran ola digital que, asegura, va a transformar la escuela. Catedrático emérito de Sociología en la Universidad Complutense, Fernández Enguita (Zaragoza, 71 años) es autor de varios libros, el último de los cuales, publicado hace unos días, analiza los cambios experimentados en la educación desde el surgimiento del lenguaje hasta la entrada en escena de la inteligencia artificial (IA).



Pregunta. Afirma que la combinación de dispositivos digitales, *software* y conectividad van a transformar la escuela, y que esta vez no pasará como con el gramófono, el cine, la radio, o la televisión, sobre los que hubo anuncios similares, siempre incumplidos. ¿Por qué?

Respuesta. Ya lo hizo el libro, que ahora consideramos el eje en torno a la cual se organiza la escuela, sea en forma del libro de texto o de los textos que elabora el propio profesor. Casi lo damos por sentado. Pero la capacidad de este artificio, que forman el dispositivo, el *software* y la conectividad, rompe completamente con ello. En él cabe toda la información, toda la biblioteca escolar, permite leer, dibujar, componer, cantar... Es un metamedio que comprende a todos los medios, si uno sabe hacerlo. Y la conectividad lleva a más información, a más *software*, y a mucha más gente. Lo cambia enteramente. Los medios anteriores, como la radio o la televisión, no entraron nunca en la escuela porque en cierta forma llevaban el libro al paroxismo; no dejaban de ser una sucesión de texto. Lo digital sustituye al papel impreso con ventaja, porque hace mucho mejor casi todo lo que se puede hacer en papel, y además permite hacer otro millón de cosas.

P. ¿En qué plazo está pensando? Los cambios en educación suelen generar oposición, dentro y fuera de los centros.

R. Llevará un tiempo. No tanto como lo que tardó en llegar el libro de texto a la escuela desde la invención de la imprenta, que fueron 200 años, pero sí tiempo. Habrá que cambiar la formación inicial y continua del profesorado. Y es una responsabilidad de todos. De las administraciones, de los centros... Puede haber variantes individuales, modelos, teorías, debates, discusiones. Lo que no puede ser es una decisión individual, un "yo lo quiero, yo no lo quiero". Eso podría haber pasado en el siglo XVII: "Yo quiero enseñar a leer, yo no quiero", porque había maestros que no sabían leer y escribir. Había maestros titulados por la Orden de San Casiano de solo leer, no de escribir. Sería absurdo.

P. En el libro que acaba de publicar, "*La Quinta Ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*", afirma que en internet está el mejor conocimiento, pero que sobre todo hay redundancia y basura. ¿No plantea eso un gran inconveniente al aprendizaje digital autónomo del alumnado que parece sugerir?

R. Lo veo como la educación vial. En el momento en que los niños empiezan a salir a la calle solos, o puedan simplemente soltarse de la mano en algún momento, tienen que aprender la diferencia entre ir por la acera e ir por la calzada, entre un semáforo rojo y verde. Yo creo que hay que dar cierto panoptismo, control, al profesor. Pero eso no quiere decir que el alumno no pueda salirse nada de un carril, sino que hay que enseñarle a moverse justamente en ese contexto de sobreabundancia informativa, información no fiable, falsas noticias... Porque de todos modos, en cuanto salgan de la escuela, van a estar ahí. La cuestión es si están solos o están acompañados.

P. ¿La inteligencia artificial mejorará el aprendizaje o lo mermará?

R. Dependerá de que los profesores y los alumnos aprendan a utilizarla. Lo que creo que promete la inteligencia artificial es sobre todo ampliar las capacidades del profesor y las capacidades en relación con el alumno. Es un poco como dicen los maestros de yudo. No se trata de oponerte de forma bruta a esa fuerza que es la inteligencia artificial, sino de utilizarla a tu favor.

P. Usted descarta la sustitución del profesor por la IA.

R. Es inviable. Si se tratara solamente de llevar información a los alumnos o incluso algunos aprendizajes, la inteligencia artificial podría sustituir y superar a los profesores. Pero está fuera de cuestión porque no hablamos solo de eso, sino de algo más global. Que además se produce en una institución, la escuela, que también se ocupa de proporcionar cuidados. Quizá nos engaña un poco la palabra inteligencia artificial, porque en realidad lo que tenemos es capacidad de organizar muchos datos, que hay que poner a disposición de alguien para que tome decisiones. A la IA no se la puede dejar sola.

P. ¿Qué función cree que cumplirá la inteligencia artificial en los centros educativos?

R. Creo que hay tres posibles desarrollos. Uno, el profesorado no la usa, no entra en la escuela, o solo lo hace marginalmente. Pero como montones de alumnos la van a utilizar de todas formas fuera, habrá una parte que reforzará su aprendizaje con ella, que serán los de siempre, los que han nacido en la familia adecuada, como pasa con el acceso digital en general. Y tendremos mucha más desigualdad. Será como si la escuela no hubiera tocado el libro, con la diferencia de que se trata de un medio más potente. La segunda posibilidad es que la entrada de la IA se produce a medias, en unas escuelas sí y en otras no, o con parte del profesorado sí y otra parte no. En ese caso, lo que tendremos será mayor desigualdad entre escuelas, o dentro de las propias escuelas. Y la tercera posibilidad es que la escuela lo aborda, porque tiene que hacerlo, como tuvo que abordar el medio impreso. Y presta más apoyo a aquellos alumnos que tienen desventaja fuera.

P. ¿Será un asistente del profesorado?

R. Yo diría que será un asistente del profesor, porque lo puede usar para muchas de sus tareas, y un agente o un interlocutor del alumno, porque este no tendrá por qué limitarse a la única respuesta que dé el maestro. Imagina, por ejemplo, su uso para el aprendizaje de la lengua, la corrección de la ortografía, o el acceso a información no demasiado compleja. El alumno puede tener con la inteligencia artificial una interacción

bastante rica, en el sentido de bastante extensa, que no le podría dar un profesor. Porque un profesor solo puede dar atención colectiva, a todos, o muy de vez en cuando atención individual.

P. ¿Qué le parece la ley educativa, la Lomloe, que está todavía implantándose?

R. En la parte curricular, pedagógica, tengo una buena impresión, en relación con lo que había. Me parece que hay un énfasis adecuado en las competencias, hay un empujón, un decir “nos gusta”, a que se introduzca tecnología, a que se trabaje en equipo, a que cada centro tenga un proyecto efectivo, no puramente formal, a que haya codocencia, etcétera. En ese sentido, tiene una buena música. Pero luego hay que llevarlo a la práctica, las competencias son sobre todo de las comunidades autónomas, y la clave está en el centro. En el centro donde haya un buen proyecto, habrá una buena educación y donde no, no la habrá, aunque tengas un buen profesor de algo.

EL DEBATE

Estas son las seis profesiones más demandadas en 2023 a las que podrás acceder desde la FP

La Formación Profesional se ha convertido en la principal fuente de contratación

El Debate.29/05/2023

La FP aparece en el horizonte como una vía efectiva en la respuesta a las necesidades del mercado actual español. Los alumnos de Formación Profesional han crecido en medio millón en España respecto a hace diez años, convirtiéndose en la principal fuente de contratación.

CCC ha analizado, en función de las tendencias de mercado de trabajo del Observatorio de las Ocupaciones del SEPE, cuáles son las seis profesiones con mayor nivel de contratación:

1. **Gestión Administrativa:** Empleados administrativos, atención al cliente, asistentes de dirección...son los contratos más recurrentes para aquellos que estudian la FP de Técnico de Gestión Administrativa. Dentro de esta familia profesional, aparecen al alza los Técnicos Superiores en Administración y Finanzas, con más de 111.000 contratos en 2022.
2. **Cuidados Auxiliares de Enfermería (CAE):** El sector sanitario seguirá siendo un importante generador de empleo en España. Los Técnicos Auxiliares de Enfermería lograron 112.000 contratos en 2022. Aunque los puestos para auxiliares en enfermería hospitalario son los más demandados, existe un porcentaje con altos índices de empleabilidad como Técnico en Farmacia y Parafarmacia, Técnico Superior en Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear, Técnico Superior en Laboratorio Clínico y Biomédico o Técnico Superior en Higiene Bucodental.
3. **Educación Infantil:** Las personas formadas como Técnico Superior de Educación Infantil optaron a más de 67.000 contratos en 2022. La tendencia en este año parece ir al alza, siendo este uno de los perfiles más buscados en la familia de los Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Los Técnico Superior en Integración Social y Técnico en Atención de Personas en Situación de Dependencia también son muy demandados.
4. **Instalaciones Eléctricas y Automáticas:** La electricidad y la electrónica sigue siendo una de las familias profesionales con mayor proyección laboral, ante la falta de relevo generacional. Los Técnicos de Instalaciones Eléctricas firmaron miles de contratos durante los últimos doce meses, así como aquellos que se decidieron por ser Técnico en Mantenimiento Electrónico.
5. **Actividades Comerciales:** El comercio ha sido tradicionalmente un foco de generación de empleo y parece que lo seguirá siendo. Las profesionales ligadas a una FP de Actividades Comerciales gozarán, también en este 2023, un alto nivel de empleabilidad.
6. **Sistema Microinformáticos y Redes:** La actividad tecnológica seguirá liderando la creación de empleo en 2023 y los ciclos de Técnico de Sistemas Microinformáticos y Redes, Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma y Administración de Sistemas Informáticos en Red se sumarán a ello.

ELMUNDO

El informe que se ocultó hasta después del 28-M: los alumnos de Cataluña van un curso por detrás de Asturias en lectura

Cataluña es la que más puntos pierde y queda peor que Canarias. Madrid, Castilla y León y Andalucía también bajan

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Lunes, 29 mayo 2023

España es un país con una fuerte desigualdad educativa. Los alumnos en Asturias se encuentran al mismo nivel en Comprensión Lectora que los de Finlandia, mientras que los de Cataluña están sólo un poco mejor que los de Kazajistán. Entre los asturianos y los catalanes hay un curso académico de diferencia en una etapa crucial: a los 10 años, el momento en que pasan de aprender a leer a aprender leyendo. Lo dicen los datos del informe internacional PIRLS, resultados que analizan el rendimiento en lectura de los alumnos de 4º de Primaria de 57 países, que deberían haberse conocido cuando se hizo público el informe, el pasado día 16, pero que el Ministerio de Educación decidió embargar "para no interferir en el proceso electoral", según fuentes del equipo de Pilar Alegría.

En otras ocasiones se han publicado a la vez los datos internacionales y los autonómicos. En esta edición del PIRLS han participado con muestras ampliadas siete CCAA, además de Ceuta y Melilla. Asturias y Canarias decidieron saltarse el embargo decretado por el Ministerio tras ver que mejoraban los resultados, de los que podían sacar pecho durante la campaña. Navarra participaba por primera vez, pero vio que sus notas eran superiores a los de la media española (524 frente a 521). La Comunidad de Madrid, Castilla y León, Andalucía y Cataluña, que han empeorado, mantuvieron un significativo silencio: sus resultados les dejan en evidencia.

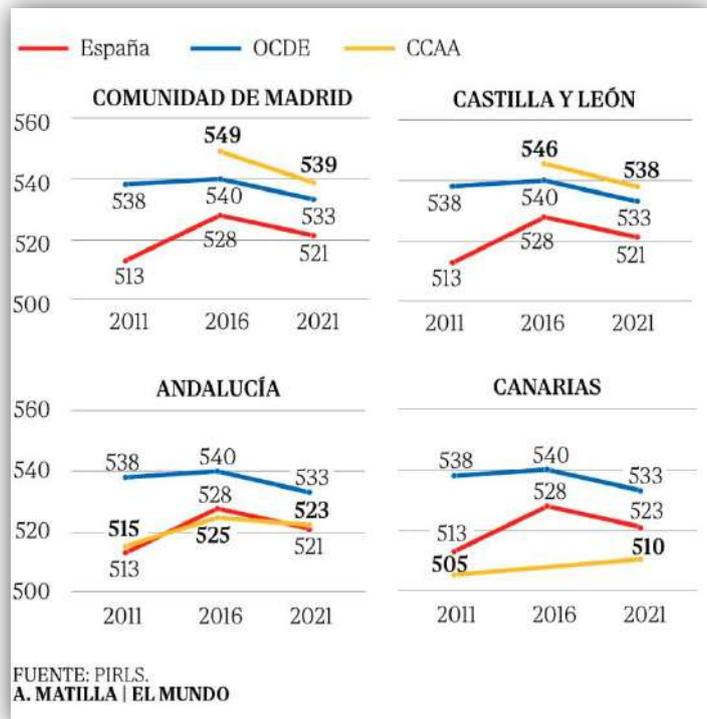
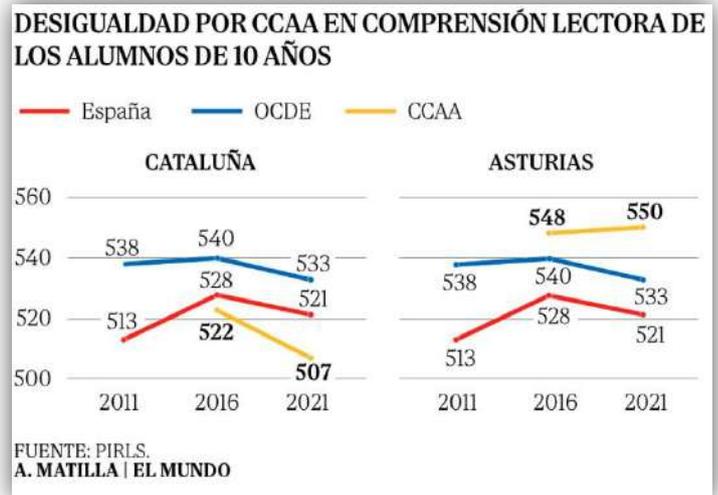
Cataluña es la región que más puntos pierde (pasa de 522 puntos que obtuvo en 2016 a 507). Su caída, de 15 puntos, es el equivalente a casi medio curso escolar de pérdida y se sitúa ya por debajo de Canarias, una región que no destaca en los rankings internacionales. La segunda que más baja en esta clasificación es Madrid (de 549 a 539, un descenso de 10 puntos), seguida de Castilla y León (de 546 a 538: ocho puntos menos) y Andalucía (de 525 a 523: dos puntos de resta).

En cambio, sacan mejores resultados que en la edición anterior de PIRLS Asturias (de 548 a 550: dos puntos más) y Canarias (de 505 que sacó en 2011 a 510: cinco puntos). Melilla ha obtenido 499 puntos y Ceuta, 498. No se puede comparar con otras ediciones del estudio porque es la primera vez que participan en la muestra ampliada, pero están un poco mejor que Turquía y peor que Albania o Israel.

"SIGNIFICATIVAMENTE POR DEBAJO"

El informe español de PIRLS, elaborado por el Ministerio de Pilar Alegría, dice que la puntuación media de España (521) se sitúa "significativamente por debajo" del promedio de los países de la OCDE (533) y de la UE (528). Añade que Asturias, Madrid y Castilla y León obtienen una puntuación media "significativamente superior a la del conjunto de España, mientras que las que quedan significativamente por debajo son Canarias, Cataluña, Melilla y Ceuta

La Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, en sus siglas en inglés), autora del PIRLS, calcula que una diferencia de 40 puntos equivale a un curso escolar. La media española perdió 7 puntos de capacidad lectora durante el Covid, pues los alumnos se sometieron al examen de PIRLS en 2021. Lucas Gortázar, responsable de Educación del *think tank* EsadeEcPol, recuerda que "el Reino



Unido (que ha tenido muy buenos resultados en este estudio) está dedicando una importante inversión pública a los programas de tutorías de refuerzo y acompañamiento escolar al alumnado con mayores dificultades".

Asocia "la baja inversión" en educación que hay en Madrid y en Cataluña con la caída en estas comunidades e insiste en que "estamos hablando, probablemente, de la inversión más rentable que los poderes públicos podrían llevar a cabo".

Además, se muestra crítico con el embargo de los datos autonómicos y advierte de que "tenemos un problema grave con la transparencia en educación en España, donde consideramos que los datos de evaluaciones 'interfieren' en una campaña electoral en vez de informar al ciudadano". "Es un problema que no depende de la ideología ni de la visión de la educación que puedan tener los responsables de los gobiernos autonómicos ni del Ministerio. Es un problema con raíces más profundas para el que no valen simplificaciones", recalca.

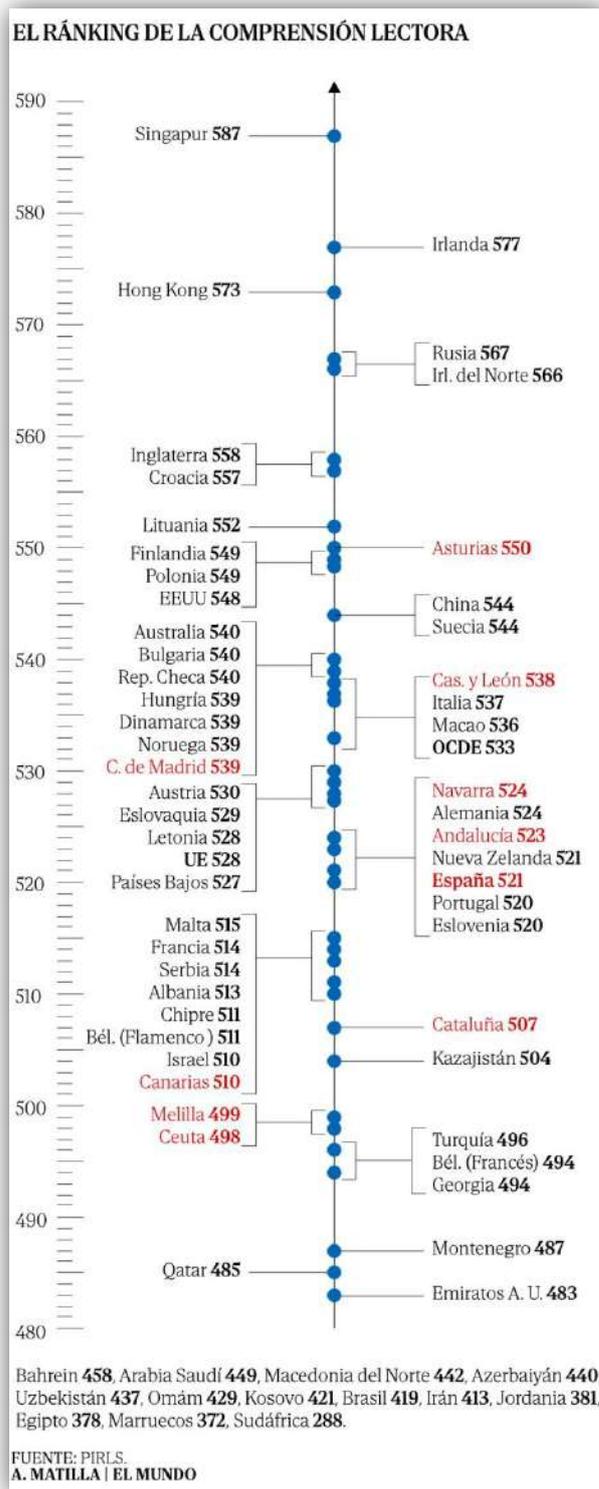
"FACTORES ADICIONALES"

"Yo creo que el resultado de Cataluña en parte es por dedicar tantos esfuerzos al tema del idioma. Esa cuestión está desviando la atención y los esfuerzos a mejorar las competencias en otros ámbitos. Cataluña tiene peor resultado del que cabría esperar por su nivel socioeconómico y Asturias está por encima del resultado que le correspondería por nivel socioeconómico", advierte Ismael Sanz, profesor de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos e investigador en la London School of Economics.

Álvaro Choi, profesor de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona, es autor de un estudio que apunta que el modelo de inmersión lingüística que se sigue en las escuelas de Cataluña estaría lastrando el rendimiento académico de los alumnos castellano-hablantes. En su opinión, estos resultados "son preocupantes y merecen un análisis sosegado". "A pesar de que caen a nivel medio para la OCDE y también para España, en Cataluña caen en una proporción mayor, y la diferencia de resultados es estadísticamente significativa respecto a la media nacional", señala, preocupado por que "los resultados catalanes sean similares o menores a los de CCAA con niveles socioeconómicos bastante más reducidos que los de Cataluña".

"Seguramente haya factores adicionales que estén afectando a los resultados del alumnado catalán. Por ejemplo, y a pesar de ser un tema tabú en Cataluña, valdría la pena evaluar el impacto del hecho de que el alumnado responda en PIRLS en una lengua distinta a la materna. Si a los 15 años de edad -en PISA- ya se ha visto que ese efecto existe, es razonable pensar que, a los 9 o 10 años de edad, que es la edad del alumnado participante en PIRLS, ese efecto pueda ser aún mayor", señala, recalcando que la cuestión lingüística "podría explicar el menor rendimiento pero no la magnitud de la caída del rendimiento del alumnado catalán entre 2016 y 2021".

Choi también critica que se hayan ocultado los datos. Cabe recordar que sólo siete de las 17 CCAA han querido participar en este estudio, que les permite tener una radiografía lo más actualizada posible de la situación en que se encuentran sus alumnos.



Llama la atención el caso del País Vasco, que tenía apalabrada para PIRLS 2021 su participación con muestra ampliada, como hizo en 2016, pero canceló última hora. Y es que sus resultados (sacó 517 puntos en aquella



ocasión, la última de todas las regiones analizadas y muy por debajo de las medias española y europea) no eran para presumir.

europapress.es

La nueva EBAU, en el aire ante la convocatoria de elecciones

Universidades y rectores reclamaron retrasar un año la nueva prueba para no "perjudicar" a los estudiantes pero Educación lo descartó

MADRID, 29 May. (EUROPA PRESS) - La implantación de la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), que estaba prevista para el curso 2023-2024 para, tras un periodo de transitoriedad, estar definitivamente implantada en junio de 2028, está en el aire después de que el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, haya anunciado la convocatoria anticipada de elecciones generales y la disolución de las Cortes.

En el proyecto de real decreto por el que se regulan las características básicas de la prueba de acceso a la Universidad para el curso 2023-2024 y se establece el procedimiento de cálculo de la calificación de acceso, publicado el pasado mes de febrero, el Ministerio de Educación y Formación Profesional eliminó la prueba de madurez y las preguntas tipo test que inicialmente tenía previstas para esta nueva prueba.

Asimismo, Educación aumentaba el tiempo de realización de los ejercicios en la nueva prueba, pasando de 90 minutos a 105 minutos, ya que, según justificaba el Departamento dirigido por Pilar Alegría, "se tiene en cuenta la lectura del ejercicio, su análisis y producción".

Otro de los cambios que incluye el proyecto de real decreto es que los alumnos, en el momento de matricularse a la prueba de acceso, elegirán entre examinarse de Historia de España o Historia de la Filosofía. Además, en las comunidades con lengua cooficial se añade un examen de lengua propia.

Con el objetivo de poner a prueba la nueva EBAU, el Ministerio realizó el pasado mes de marzo un prueba piloto en 50 centros de todas las comunidades autónomas españolas, Ceuta y Melilla, a excepción de las gobernadas por el Partido Popular y Aragón y el País Vasco. Esta prueba piloto incluía ejercicios menos memorísticos que reflejan situaciones de la vida cotidiana.

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

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

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DESCARTÓ RETRASAR LA NUEVA EBAU

A pesar de la petición de las universidades españolas de una moratoria de un año para realizar los nuevos exámenes, el Ministerio de Educación y Formación Profesional descartó retrasar un año la nueva EBAU, según informaron a Europa Press fuentes de este Departamento. Los responsables de las pruebas de acceso a la Universidad de las 17 comunidades autónomas advirtieron hace dos semanas de que es "inviabile" realizar las nuevas pruebas de la EBAU para 2024 y exigieron al Ministerio de Educación y Formación Profesional una moratoria de un año, petición que el Departamento que dirige Pilar Alegría descartó rotundamente. Tras reunirse los responsables de estos exámenes de todo el país manifestaron "unánimemente" que las pruebas de acceso "son un elemento fundamental para el futuro universitario de miles de estudiantes" y destacaron 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 subrayaron 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 lo que consideran que "no hay tiempo material para que los centros organicen adecuadamente una programación docente para el curso 2022-2024 ni para que impartan con garantías la formación previa del estudiantado".

En la misma línea, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) advirtió de que es "imprescindible" retrasar el comienzo del periodo de implantación del nuevo modelo hasta 2025. "No es realista afirmar que existe suficiente tiempo para poner en marcha dicho modelo en 2024 y se perjudicará gravemente

al estudiantado que este curso esté matriculado en primero de bachillerato", manifestó CRUE. La institución considera que el texto normativo propuesto por Educación "todavía resulta insuficiente para regular con la completitud, la seguridad y el rigor que sería necesario unas pruebas cuya repercusión social, relevancia y consecuencias sobre el futuro académico y profesional del estudiantado no necesitan ser subrayadas".

LA EBAU COMENZARÁ ESTE AÑO EL 5 DE JUNIO EN ESPAÑA

La convocatoria anticipada de elecciones no afectará a la prueba de acceso a la Universidad prevista para este año, que arrancará el 5 de junio en España, siendo los alumnos de Cantabria, la Comunidad de Madrid, la Región de Murcia y La Rioja los primeros en examinarse, según la recopilación realizada por Europa Press. En Cantabria, Murcia y La Rioja los exámenes se realizarán el 5, 6 y 7 de junio, mientras que en la Comunidad de Madrid las pruebas se alargarán un día más, hasta el 8 de junio. De este modo, Madrid, junto con las Islas Canarias, son las únicas comunidades en las que la EBAU durará cuatro días, ya que en el resto de regiones se realizará en tres días.

Por el contrario, los alumnos andaluces serán los últimos en examinarse de la prueba de acceso a la universidad, que se realizará entre el 13 y el 15 de junio en Andalucía. En Ceuta y Melilla las pruebas se convocan los mismos días que en la región andaluza. Los segundos alumnos en examinarse serán los de Aragón, Asturias, Baleares, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia y Navarra. En estas siete comunidades autónomas las pruebas están convocadas para los días 6, 7 y 8 de junio.

Posteriormente será el turno de los estudiantes de Canarias, Castilla y León, Cataluña y el País Vasco, que comenzarán sus pruebas el 7 de junio y las terminarán el 9 de junio, a excepción de los Canarios que tendrán su último examen el 10 de junio. Por su parte, los alumnos de Castilla-La Mancha realizarán sus exámenes de acceso a la Universidad los días 12, 13 y 14 de junio

el Periódico de Catalunya

Catalunya se desploma en comprensión lectora y se sitúa a la cola de España

Los estudiantes catalanes de cuarto de primaria bajan 15 puntos respecto a 2016, último estudio PIRLS

La puntuación española está en 522, mientras Catalunya se queda en 507, solo por encima de Melilla y Ceuta

Helena López. Barcelona 29 de mayo de 2023

Si los datos españoles presentados hace 15 días eran malos, los catalanes hechos públicos este lunes son todavía más alarmantes. La comprensión lectora de los estudiantes catalanes que cursaban cuarto de primaria en el 2021 baja 15 puntos respecto a los resultados de 2016, último estudio PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), y se sitúa muy por debajo de la (ya mala) media española. Mientras el global de España obtiene una puntuación de 522 puntos (10 puntos por debajo del promedio de la OCDE, en 532), en Catalunya esta cifra baja hasta 507, solo por encima de Melilla (498) y Ceuta (496).

Con una puntuación de 507 puntos, Catalunya obtiene peor nota que territorios como Canarias (510), y se sitúa bochornosamente por debajo de Asturias (que lidera el ránking español con 550) o Madrid (539). Datos que no han sorprendido en la 'conselleria'; que, admiten, eran "muy conscientes de la situación". Y es que estos malos resultados -que ya mostraron toda su crudeza en las últimas competencias básicas- son ya "históricos" y "vienen de mucho antes de la pandemia", reconocen.

Bajando al detalle, la comparativa catalana con el PIRLS 2016 denota un aumento del alumnado en la franja baja (del 20,2% al 24,8%) y una disminución de la franja alta (del 5,4 al 2,4%), mientras la franja media se mantiene estable.

Irlanda, a la cabeza

En el "proceso de integración y evaluación del contenido", uno de los muchos ítems que el completo estudio evalúa, encabeza la lista internacional Irlanda (582), Inglaterra (561) y Croacia (561). En la parte baja quedan Francia (510) y Bélgica (492). La puntuación media de España en esta cuestión es de 520 puntos, una vez más por debajo del promedio OCDE (534) y de la UE (528). Las comunidades con mejores rendimientos en este proceso vuelven a ser Asturias (550), Comunidad de Madrid (538) y Castilla y León (537), y las de rendimientos más bajos, otra vez se los lleva Catalunya (505), Melilla (498) y Ceuta (494). La escala de PIRLS varía entre los 400 puntos (el nivel más bajo) y los 600 (el más alto).

El covid no lo explica todo

Los autores del PIRLS señalan que la bajada de nivel académico "podría ser consecuencia del impacto que la pandemia ha tenido sobre el normal funcionamiento de los centros escolares y, en consecuencia, sobre el proceso de aprendizaje; pero son necesarios análisis más profundos para corroborar esta hipótesis y extraer conclusiones consistentes".

Los nuevos currículums incluyen 30 minutos diarios dedicados a la lectura en Primaria



El estudio sugiere una correlación entre el tiempo en el que permanecieron 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. Aunque, en el caso de Catalunya, donde la caída ha sido de 15 puntos, más del doble que la española, solo 5 puntos se explicarían por el cierre de los centros escolares durante 45 días lectivos.

De hecho, pese a sus malos resultados en el estudio, España fue de los países de la OCDE que menos días cerraron las puertas físicas de los centros (Letonia los cerró durante 221 días lectivos).

Solo el 16% de las familias catalanas disponen de más de 200 libros en casa

El estudio subraya también lo tantas veces apuntado: el nivel educativo de los padres, madres o tutores legales tiene una importante influencia en los resultados de lectura. El informe destaca que Catalunya no está entre los territorios que tienen más libros disponibles en casa: solo un 16% de las familias responde que tiene más de 200 libros en casa. Un curso de diferencia entre ricos y pobres

Desde la Fundació Bofill ponen la lupa en que la diferencia en los resultados entre los niños y niñas con más y menos vulnerables se mantiene en torno a 50 puntos en Catalunya; una diferencia que significa más de un curso de escolarización. "La desigualdad en los resultados por razones socioeconómicas en Catalunya es inferior que en otros países, pero no se ha reducido en los últimos cinco años", denuncian con preocupación desde la fundación, que insisten también en que las vacaciones de verano son a la vez un momento de riesgo del incremento de la pérdida de aprendizajes, pero también pueden ser una oportunidad para empezar a cambiar los malos resultados, con proyectos como Aliança Educació 360.

La reacción del Departament

Ante unos datos tan malos, el Departament ha explicado este lunes su "estrategia de respuesta", que recoge siete medidas. Medidas que no son nuevas, ninguna, porque, insisten, al ser ya conocedores de la situación "ya llevaban tiempo trabajando en ellas". La primera medida es la elaboración de una 'guía' que sirva de "modelo claro de biblioteca escolar para los centros", algo que hoy por hoy no tienen, lo que ha llevado al cierre o abandono de muchas de ellas con los resultados como los hechos públicos hoyo. El segundo, estrechamente ligado al primero, es el plan piloto en 50 centros para 'rescatar' bibliotecas abandonadas. El tercero: situar la lectura "en el centro del currículum" (en primaria eso se traduce en 30 minutos diarios de lectura y, en secundaria, un 'espacio' semanal para todos los cursos). Esta tercera medida, recogida ya en el currículum, pero que, a partir de ahora, se hará, vía Inspección, "un control de que se esté llevando a cabo", señalan desde la 'conselleria'.

El resto de medidas de la estrategia son: un programa de "dinamización del sistema en red", la dotación a los centros de un 'software' "moderno e intensivo", un programa de "fomento del hábito lector en familia" y, por último, "recursos extras PMOE para los centros de alta y máxima complejidad, que pasa de 500 a 750 centros (una media ya anunciada en anteriores ocasiones).

NIUS

La 'inflación' de los sobresalientes: cada vez hay más alumnos con notas altas en Bachillerato pero no en Selectividad

Diego Lillo/Marta Aguirregomezcorta. Madrid. 29/05/2023

Las comunidades que tienen la nota media de sus alumnos más alta en Bachillerato se repiten año a año desde 2015, con incremento paulatino de esta calificación. El curso pasado, la nota más alta la consiguieron los alumnos de Canarias, que obtuvieron en junio un 8,3 en Bachillerato. Le siguieron Andalucía, Murcia y Extremadura, con 8,2 cada una de ellas, y Asturias, con un 8, según las *Estadísticas de las Pruebas de Acceso a la Universidad*, elaborado por el Ministerio de Universidades.

Canarias ha visto como la nota media de sus alumnos en Bachillerato ha ido subiendo cada vez más desde 2015. Aquel año y el siguiente, 2016, obtuvieron un 7,6. En 2017 y 2018, un 7,9; en 2019, un 8; en 2020, un 7,9; en 2021, un 8,2, y 2022, un 8,3.

Lo mismo ha ocurrido en Andalucía, donde los estudiantes sacaron de media un 7,6 en 2015 y 2016. Desde entonces, la calificación fue escalando puestos: en 2017 y 2018, 7,8; en 2019 y 2020, 7,9, y en 2021, 8,3.

Situación idéntica a la de Murcia, donde en 2015 sus estudiantes sacaron de media en Bachillerato 7,6, igual que en 2016; 7,7, en 2017; 7,8, en 2018; 7,9 en 2019 y 2020, y 8,2 en 2021.

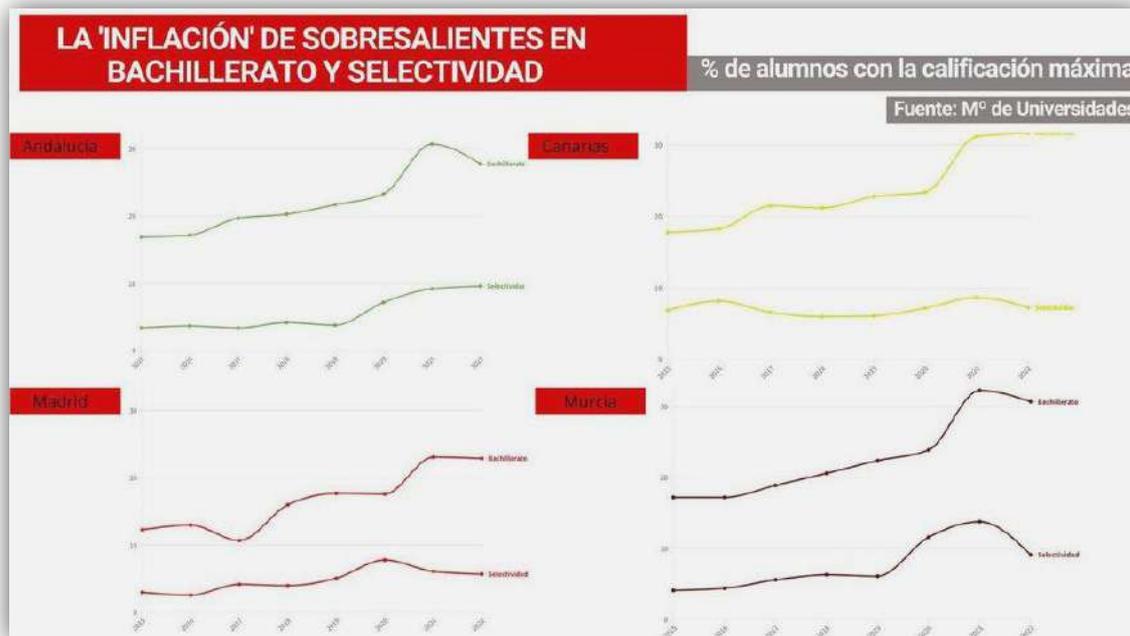
Nota media en la fase general de Selectividad

Lo cierto es que en estas comunidades la nota media obtenida por los alumnos en la convocatoria de la fase general de Selectividad, de la que todos se examinan (Lengua, Historia, Lengua extranjera, y una asignatura troncal de modalidad), se ha mantenido más o menos estable, con incrementos notables también en algunas

de ellas. En Canarias, en 2015 fue un 6,9 y en 2022, un 6,7. En Andalucía, ha pasado en siete años de 6,4 a 7 mientras que en Murcia pasó de 6,5 a 6,9.

Pero si hay un incremento extraordinario en estas comunidades ha sido en el porcentaje de alumnos que han obtenido sobresaliente en Bachillerato desde 2015 a 2022. En Canarias pasó del 15% al 28,1% en estos siete años; en Andalucía, del 14,7% al 25,2%, y en Murcia, del 14,9% al 27,7%.

En el examen de Selectividad también ha habido una subida en los porcentajes de alumnos con un 9 o más en la fase general en estos años, pero el incremento ha sido más moderado, y, sobre todo, muy alejado de los obtenidos en las calificaciones de Bachillerato. Canarias pasó de un 5,9% de alumnos con nota de sobresaliente en 2015 a un 6,7%; Andalucía, de un 3% a un 8,9%, mientras que en Murcia, de un 3,6% a un 8,2%.



EL PAIS

La habilidad lectora de los niños cae en Madrid, Cataluña y Castilla y León más que en el conjunto de España

El alumnado catalán pierde 17 puntos y queda cerca de los resultados de Melilla. Madrid pierde 10 puntos, y Castilla y León, 8. Andalucía retrocede siete puntos, el mismo descenso que experimenta el promedio español
IGNACIO ZAFRA. Valencia 29 MAY 2023

El nivel lector de los niños de cuarto de primaria, de 9 y 10 años, medido en la evaluación internacional PIRLS ha retrocedido en España siete puntos, según se anunció hace 15 días. Pero todavía ha caído más en Castilla y León, donde ha bajado 8 puntos, en Madrid, donde ha descendido 10, y sobre todo en Cataluña —donde la evaluación se realiza en catalán—, que ha perdido 17. En Andalucía el descenso ha sido el mismo que el del promedio español (7). La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), la entidad que organiza la prueba, calcula que 40 puntos en comprensión lectora vienen a equivaler a un curso escolar, por lo que 13 puntos vienen a ser un trimestre.

El empeoramiento de la comprensión lectora ha sido generalizado, aunque ha tenido excepciones, en esta última edición de PIRLS, que se celebra cada cinco años desde 2001, y en la que han participado 57 países.

En el caso de España, siete comunidades autónomas solicitaron que se hiciera una ampliación de la muestra para tener información propia sobre el desempeño lector. Los resultados se difundieron a escala internacional el 16 de mayo, en plena campaña electoral en España. El ministerio optó por no publicar los resultados de las autonomías, con el argumento de no interferir en la campaña. Pero los territorios que consideraron que habían salido bien parados, o que al menos no les había ido mal, decidieron hacerlos públicos. Fueron Asturias (que obtuvo un gran resultado, subiendo dos puntos respecto a la edición anterior de PIRLS), Navarra (que participaba por primera vez en la prueba), y Canarias (que, al no haber solicitado una muestra propia en la pasada edición, solo podía compararse con la de 2011, respecto a la cual mostraba un aumento de cinco puntos). Los ejecutivos autonómicos de Madrid, Castilla y León, Andalucía y Cataluña han optado, en cambio,



por esperar a que pasaran las elecciones autonómicas y locales de este domingo para difundir unos resultados que, en distinto grado, no les son favorables.

En el conjunto de España, el nivel lector de los niños pasó de 528 puntos a 521, un descenso que la IEA considera estadísticamente significativo, pero que no fue tan pronunciado como el de la mayoría de países europeos con datos comparables (la pandemia provocó el retraso de los exámenes en algunos de los Estados participantes, que evaluaron a su alumnado medio año más tarde, ya en quinto de primaria).

Señales de alarma en Madrid y Cataluña

En Madrid, que en 2016 aparecía como la comunidad autónoma con mejores resultados de las que participaban en el estudio, con un punto más que Asturias, ha retrocedido 10, hasta quedar en 539. A pesar del descenso, si la región fuera un país, dicha puntuación la situaría en el puesto 17, empatada con Hungría, Dinamarca y Noruega, y por encima del promedio de la OCDE (533 puntos) y de la UE (528). Aunque se enmarca en la caída global por la lectura que se ha producido en el marco de la pandemia, con el cierre escolar decretado en 2020 y los confinamientos que se sucedieron durante el curso siguiente, en Madrid el dato se suma a otras señales de alarma, como la que emitió el informe PISA (en el que se evalúa al alumnado al término de la Educación Secundaria Obligatoria) de 2018, que ya registró un descenso de 46 puntos en lectura. Un informe sobre el sistema bilingüe, en castellano e inglés, implantado en la región, basado en encuestas a 1.724 docentes de primaria y secundaria, cuyas conclusiones avanzó este sábado EL PAÍS, señala que el profesorado cree de forma muy mayoritaria que el modelo bilingüe está perjudicando el dominio del español de los estudiantes.

El descalabro es todavía mayor en Cataluña, y se suma también a otras alarmas, como las evaluaciones propias que realiza la Generalitat, sobre el impacto de la pandemia en el alumnado catalán. Para calibrar bien la situación en la que se encuentra Cataluña vale la pena hacer un pequeño inciso: PIRLS analiza en esta edición por primera vez, con ampliaciones de muestras, el nivel de comprensión lectora en Ceuta y Melilla, que por sus particulares características socioculturales siempre aparecen muy por debajo de la media española en los índices educativos. Ceuta ha obtenido en la prueba 498 puntos y Melilla, 499. Y Cataluña, 507. Los niños catalanes están un curso por detrás de los de Madrid, y un curso y un trimestre por detrás de los de Asturias. Si apareciese en la clasificación general, Cataluña se situaría en el puesto 38 de los países desarrollados, entre Israel (510) y Kazajistán (504). Solo una región perteneciente al mundo desarrollado, la Bélgica francófona queda peor (494).

Castilla y León y Andalucía

Castilla y León, una de las comunidades españolas situadas normalmente en la parte alta de los indicadores educativos, ha perdido ocho puntos, uno más que el conjunto de España. Pese a ello, sigue figurando en los primeros puestos tanto de las regiones españolas como de los países participantes en PIRLS, con 538 puntos, uno menos que Madrid.

Andalucía pierde, por su parte, siete puntos, pasando de 538 a 533. Su caso también tiene rasgos particulares. La comunidad autónoma empezó con un nivel alto, sobre todo teniendo en cuenta otros indicadores educativos, cuando participó por primera vez en PIRLS, en 2011. Obtuvo entonces 540 puntos, 25 más que el promedio español. En 2016 tuvo, sin embargo, un aumento de dos puntos, muy inferior al del conjunto de España, que fue de 15. Y en la edición actual retrocede lo mismo que la media española, y permanece 12 puntos por encima del promedio nacional.

Índice de desigualdad

La evaluación internacional que lleva a cabo la IEA, una organización internacional integrada por agencias oficiales, y organismos públicos y privados dedicados a la investigación educativa, con sedes en Países Bajos y Alemania y un especial protagonismo del Boston College, ofrece información de otro tipo que permite conocer mejor los sistemas educativos. Uno de los datos hace referencia al grado de desigualdad, y, en concreto, a cuánto varían los resultados en comprensión lectora en función del nivel socioeconómico y cultural de los hogares donde viven los niños. España figura en dicha clasificación como un país comparativamente igualitario: la variación de rendimiento entre el tercio de niños de mayor estatus y el tercio de menor nivel es del 12,7%, lo que sitúa a España entre Dinamarca (12,9%) y Noruega (11,5%), y con un porcentaje que representa casi la mitad que el austriaco (25,4%).

A escala autonómica, como en otros estudios, Madrid aparece como el territorio más desigual (con una variación del 15,3%, entre la República Checa y Croacia). Y Canarias, como el más igualitario (la variación es solo del 7%, inferior incluso al 9% de Letonia, que es el país europeo donde la diferencia es menor). Entre ambas comunidades autónomas figuran Asturias (15%), Andalucía (14,8%), Melilla (13,5%), Castilla y León (13,2%), y ya por debajo del promedio estatal, Cataluña (11,2%), Navarra (10,9%) y Ceuta (10,3%).

España se queda sin alumnos de Primaria excelentes en comprensión lectora

Asturias es la única comunidad con un 11 por ciento de alumnos avanzados, el mismo porcentaje que la OCDE
 JOSEFINA G. STEGMANN. 30/05/202328

El estudio internacional PIRLS (del inglés, Progress in International Reading Literacy Study), que evalúa la comprensión lectora de los alumnos 4º de Primaria ha puesto de manifiesto malas noticias para España. No solo que nuestro país cuenta con solo tres comunidades por encima de la media de la UE y de la OCDE (Asturias, Madrid y Castilla y León), sino también que se queda sin estudiantes excelentes.

El informe, dado a conocer la semana pasada por el organismo que lo elabora y que Educación decidió publicar ayer, un día después de las elecciones, avisa de que nuestro país tiene pocos alumnos en el nivel «avanzado». La única excepción es la líder indiscutida de esta edición de PIRLS, Asturias, que saca un 11 por ciento de alumnado con nivel avanzado, el mismo porcentaje que el promedio el de la OCDE.

Por su parte, la Comunidad de Madrid tiene un 8 por ciento –igual que el promedio de la UE–; Castilla y León, un 7 por ciento; Navarra, un 6 por ciento; Andalucía un 5; y Canarias un 4. Las tres últimas son Melilla, Cataluña y Ceuta con un 3 por ciento las dos primeras y un 2 la tercera.

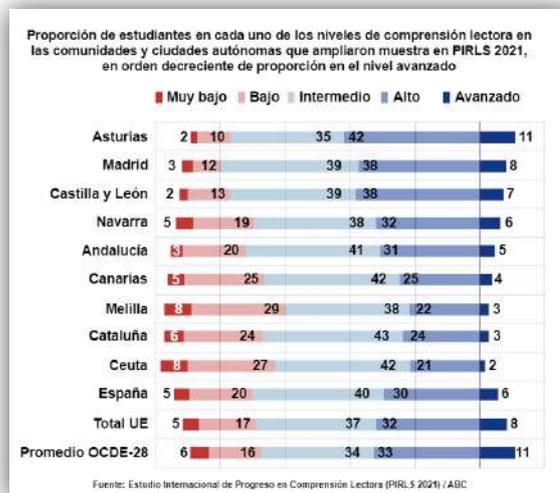
La posición de España es del 6 por ciento, muy por debajo de la UE y de la OCDE (como ya se señaló, de un 8 y un 11 por ciento, respectivamente). España comparte este porcentaje con países como Portugal, Chipre y Países Bajos. El porcentaje de la media de la UE la tienen también Letonia, Alemania, Israel, Italia, Eslovaquia y Malta. Mientras que la media de la OCDE la tienen Nueva Zelanda, República Checa, Dinamarca y Noruega. En la cima, con un significativo 27 por ciento de alumnos avanzados está Irlanda, seguida de Irlanda del Norte (23 por ciento); Inglaterra (18 por ciento); Estados Unidos (18 por ciento); Bulgaria y Croacia (ambas con un 16 por ciento); Suecia con 15 y Finlandia, Australia, Lituania y Polonia con 14.

Nivel más bajo

Si se atiende al porcentaje de alumnado en el nivel muy bajo, se puede ver que los países con una situación más favorable (es decir, con porcentajes más bajos) son Croacia (2 por ciento), Irlanda (2 por ciento) y Polonia (3 por ciento), mientras que la más desfavorable se encontraría en la Bélgica francófona (11 por ciento), Israel (12 por ciento) y Turquía (14), apunta el informe.

El porcentaje en España (5 por ciento) es ligeramente inferior al del promedio OCDE (6 por ciento) y similar al del total de la UE (5 por ciento), y es significativamente más favorable que el de países con una puntuación media similar: Nueva Zelanda (10 por ciento) y Alemania (6 por ciento).

En cuanto a las comunidades y ciudades autónomas, los porcentajes más bajos se dan en Asturias (2 por ciento), Castilla y León (3) y Madrid (3), mientras que los más elevados son los de Cataluña (6), Ceuta (8) y Melilla (8).



europapress.es

Familias y colegios reclaman que, tras las próximas elecciones generales, "se saque la política de las aulas"

MADRID, 29 May. (EUROPA PRESS) - Familias de estudiantes y colegios privados y concertados esperan que, tras las elecciones generales convocadas por el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, el próximo 23 de julio y ante el comienzo de una nueva Legislatura, "se saque la política de las aulas".

"Las familias buscamos que la política salga de las aulas y que las aulas se llenen de educación", ha manifestado este lunes en declaraciones a Europa Press la presidenta de la Confederación de Padres y Madres de Alumnos (COFAPA), Begoña Ladrón de Guevara, tras el anuncio del adelanto electoral. Durante esta Legislatura, las familias han "echado de menos poder haber hablado más, haber avanzado más en



educación y haber buscado momentos de encuentro para trabajar en pro de la educación". Por ello, reclaman que tras las elecciones se empiece "un periodo de debate, de diálogo, de encuentro" entre todos los agentes que forman parte de la educación para conseguir una educación "mejor y en beneficio de todos". "Es necesario volver a poner a las familias en el centro y es necesaria la libertad de las familias a poder elegir la educación que quieren para sus hijos", ha sentenciado la presidenta de COFAPA.

En la misma línea, el presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), Alfonso Aguiló, ha pedido que la nueva Legislatura dé paso "a un tiempo en el que se saque la política de las aulas". Desde CECE también apuestan por que en esta nueva etapa "no se legislen contra nadie" y se "eliminen los aspectos más lesivos" de la Ley de Educación (LOMLOE), conocida como 'Ley Celaá'. Asimismo, la organización desea no entrar "en debates estériles y polarizantes". "Nadie sobra para mejorar la educación y es importante que pueda haber proyectos educativos muy plurales y debidamente financiados", ha agregado el presidente de CECE.

UNA LEGISLATURA "COMPLEJA" MARCADA POR LA LA 'LEY CELAÁ'

En este contexto, el secretario General de Escuelas Católicas, Pedro Huerta, ha valorado la Legislatura del Gobierno de Coalición del PSOE y Unidas Podemos: "Ha sido una Legislatura compleja, con toda la tramitación de la LOMLOE por la forma en que se hizo y, sobre todo en plena pandemia, supuso mucho ruido de todo tipo. Ha sido complicado".

Para el secretario General de Escuelas Católicas, el diálogo en esta Legislatura "no ha sido fluido como en otras ocasiones" ya que, a su juicio, "ha habido bastante falta de consenso en el sector con respecto a la red concertada". "Se ha echado de menos la falta diálogo", ha insistido. Esta falta de diálogo ha supuesto para Escuelas Católicas "unas dificultades extraordinarias" que, según ha apuntado Pedro Huerta a Europa Press, "se suman a lapolitización de la educación y de determinados principios que siguen poniendo en cuestión la coexistencia de las redes pública y concertada". "Nos gustaría que se mejorarán los aspectos dentro de la LOMLOE que son más lesivos para la coexistencia de la red pública y privada", ha reivindicado el secretario General de la organización que, no obstante, ha defendido que una derogación de la 'Ley Celaá' "complicaría mucho más la situación" por lo que una nueva ley educativa no es, en sus palabras, "el mejor escenario".

Entre los elementos que hace falta afrontar, Huerta ha destacado que hay que "hacer un estudio del puesto escolar, mejorar la financiación del módulo de concierto y afrontar determinadas situaciones que no están garantizando la gratuidad de la educación para toda la población".

Por último, el secretario General de Escuelas Católicas ha pedido a los partidos políticos que "realmente exista un consenso que permita poder contar en España con un Pacto Educativo": "Resolvería muchas de las dificultades que hay en materia de educación. Siempre pedimos esto pero nunca llega y ningún gobierno lo acaba de afrontar".

EL DEBATE

Familia y escuela, una alianza necesaria

Una «cultura familiar» enfatiza la autoconfianza y eleva las expectativas educativas del niño o adolescente en su proceso de formación

Eugenio Nasarre 30/05/2023

Acaba de publicarse el libro *La alianza familia-escuela y su impacto educativo* (Narcea ed. y U. Camilo José Cela), en el que un grupo de profesores, coordinados por la catedrática Mónica Fontana, analizan las investigaciones realizadas en los últimos tiempos sobre las complejas relaciones entre familia y escuela y su influencia en la formación de los hijos, las verdades y los mitos de la transmisión generacional del éxito académico, incluida la cada vez más importante contribución de los abuelos, y los desafíos –verdaderamente cruciales– del uso de las tecnologías de la información en el ámbito educativo.

El término «alianza» para plantear las relaciones familia-escuela me parece sumamente acertado. Una alianza es un pacto o unión entre dos o más sujetos para la consecución de un mismo fin. ¿Cuáles son los requisitos de una verdadera alianza, que sea fecunda? Respondería que cuatro son los fundamentales. En primer lugar, su carácter estable o duradero. Para que dé frutos, una alianza no puede ser una colaboración coyuntural y efímera. La estabilidad requiere que los sujetos que se alían sean «instituciones fuertes», lo que les capacita a emprender ese arte particularmente difícil cual es la educación. La escuela no es –decía gráficamente el profesor Domingo Moratalla– una «estación de gasolina», a la que vas a repostar y cuya relación concluye cuando el depósito se ha llenado. La escuela debe ser una institución con personalidad propia, que se plasma en un proyecto educativo reconocible, con el que se identifican los miembros de la comunidad escolar, y que se dota de reglas para el mejor cumplimiento de sus fines.

En segundo lugar, la fijación de las funciones o roles que corresponden a cada uno de los sujetos partícipes de la alianza. Son funciones que normalmente deben ser diferentes y complementarias. En nuestro caso –y queda muy claro en los estudios desarrollados en el libro–, la familia es un agente educativo que no debe

superponerse a la escuela; a cada uno de ellos le corresponde tareas diferentes, en cuya conjunción estriba el éxito de la alianza. Esto implica siempre —dice la profesora Fontana— que «los padres lo sean de sus hijos y no de sus alumnos y que los profesores lo sean de sus alumnos y no de sus hijos. El respeto a la autonomía de roles junto con la conciencia del ideal al que están llamados formarán los cimientos de lo que podríamos llamar las condiciones básicas para la educación en etapa escolar».

En tercer lugar, debe basarse en la lealtad y la confianza mutuas, sin las cuales la alianza sencillamente no puede funcionar. Por eso, la libertad de elección de centro educativo es uno de los factores que favorece esa imprescindible relación de confianza. Cuanto más amplia sea la posibilidad de elección mayores facilidades habrá para generarse ese clima de lealtad y de confianza compartidas. Mas la libertad de elección presupone el requisito aludido anteriormente: cada escuela debe poseer su fisonomía propia que ofrece a la sociedad, porque los proyectos educativos no tienen que ser necesariamente idénticos.

Y el cuarto requisito es el más decisivo y complejo: la razón de ser de la alianza o el fin de la misma, que no es otro que «guiar el desarrollo dinámico por el cual uno se forma a sí mismo para ser un hombre» (Maritain), que es a lo que cabalmente llamamos educación. Familia y escuela se encuentran con un *tertium* (el hijo y discípulo) que es el verdadero protagonista de ese itinerario de elevación en conocimientos y virtudes con la meta de alcanzar la plenitud humana (o maduración), con la razón y la libertad como los pilares que la sustentan. Pero educar no es domesticar. Por eso es un proceso azaroso, erizado de dificultades y de incertidumbres, y sin garantías de la consecución del ideal pretendido. De ahí que la alianza haya de ser intensa, continuada, volcada a servir las necesidades del educando en cada una de las etapas de su desarrollo personal (biológico y psíquico).

Los estudios que componen el libro abordan cuestiones que resultan claves para ayudar a una formación integral. Apuntaré brevemente tres. La primera se refiere a las estrategias que conducen a la mejora del rendimiento académico de los alumnos, esto es, a incrementar el bagaje de conocimientos para una idónea instalación del joven en el mundo. En este punto cabe destacar la incidencia positiva de una común visión de los padres en cuanto a las «actitudes, creencias y valores» como principios rectores del proceso formativo. En segundo lugar, a la vista de los cambios experimentados en la realidad familiar, el creciente y positivo papel de los abuelos en la «transmisión intergeneracional» de las orientaciones básicas educativas. Una «cultura familiar» enfatiza la autoconfianza y eleva las expectativas educativas del niño o adolescente en su proceso de formación. Y, por último, el mundo nuevo que se nos presenta ante la invasión de las tecnologías en la realidad circundante del educando (uso de la informática, redes sociales, inteligencia artificial). Es el gran desafío, respecto del cual, si no hubiera ya suficientes razones, haría imperiosa la más estrecha alianza familia-escuela al servicio del interés del menor (hijo y pupilo).

Eugenio Nasarre es expresidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados

EL PAIS

Y tras las elecciones, el Ayuntamiento de Madrid publica los datos: 10.000 niños se quedan sin plaza pública en las escuelas infantiles

Almeida, recién elegido alcalde de capital con mayoría absoluta, postpuso publicar las listas de admitidos y excluidos hasta después de las elecciones para evitar “un aluvión de reclamaciones”

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 30 MAY 2023

Casi 10.000 niños de 0 a 3 años se han quedado sin plaza pública en las escuelas infantiles de Madrid para el curso 2023-2024. El Ayuntamiento ha publicado este lunes las listas provisionales con los alumnos admitidos y no admitidos en cada uno de los centros de la ciudad, apenas 24 horas después de las elecciones y una semana más tarde de lo previsto. José Luis Martínez-Almeida, recién elegido alcalde de capital con mayoría absoluta, postpuso sacar las listas hasta el 29 de mayo, con un periodo de reclamaciones del 30 de mayo al 1 de junio. Así lo anunciaba un mensaje en la web municipal, sin explicaciones del motivo. Al menos al principio. Primero un portavoz habló de fallo técnico, pero horas más tarde admitió el porqué real: evitar “un aluvión de reclamaciones” a seis días de que los madrileños acudieran a las urnas.

Ahora, en plena resaca electoral, las familias que habían solicitado plaza en algún centro público tendrán que valorar dos opciones: o prescindir de la escuela infantil —lo que repercute en la conciliación, cuando, por ejemplo, ambos progenitores trabajan o se trata una familia monoparental— o matricular a sus hijos en una privada, con el sobrecoste que eso conlleva. Para este curso, 13.225 familias han solicitado plaza en la modalidad ordinaria y 158 en necesidades especiales, según de un portavoz del área de Familias, Igualdad y Bienestar Social del Ejecutivo municipal, que indica que el número de plazas el curso 2023-2024 “será de 8.507, 439 más que al comienzo del anterior”. En total, 3.018 alumnos figuran como admitidos en modalidad ordinaria y 118 en educación especial, por lo que quedan en lista de espera 10.006 niños, 9.966 niños en modalidad ordinaria y 40 con necesidades especiales. Casi el 75% de todos los solicitantes.

María Carmen Morillas, presidenta de la FAPA Giner de los Ríos, dice por teléfono que los datos que maneja el Ayuntamiento no se corresponden con los que incluyen los documentos publicados en la web municipal. Según



sus cálculos —tras la suma de quienes han conseguido plaza y los que no, distrito a distrito y centro a centro—, los números son mucho mayores: 27.634 que no han conseguido plaza, frente a 3.073 que sí lo han hecho. Casi un 90% de las familias solicitantes se habría quedado fuera. Estas cifras, además, elevarían el número de solicitudes a las de 30.707, muy por encima de las 13.225 que señala el Consistorio.

“Y esto sin contar los excluidos que, ascienden a 421”, indica Morillas. “La probabilidad de conseguir plaza es una auténtica lotería. Hay distritos en los que solo existe una escuela infantil municipal para toda la población”, añade. Pone el ejemplo del distrito Fuencarral-El Pardo, con la cifra más alta de no admitidos: 3.090. Tan solo 257 han sido los afortunados que han obtenido plaza.

También el distrito de Latina, donde hubo 1.548 solicitudes, pero solo 172 alumnos han sido admitidos, un 11,1% del total, según los documentos municipales publicados. Eso significa que 1.376 niños se han quedado fuera, el 88,8%. En el documento con las listas de esta zona, se encuentran centros como El Manantial, en el barrio de Lucero, donde 71 familias han pedido plaza en la etapa de 2 a 3 años y solo un par de niños han conseguido entrar. A un radio de menos de 700 metros de distancia de la escuela infantil pública, hay al menos siete privadas. En Latina (237.048 habitantes), según la página web municipal, hay cuatro escuelas públicas de 0 a 3 años. Los precios en muchos de los centros privados se calculan por horas —cuatro, seis u ocho, por ejemplo— y pueden ascender a los 500 euros mensuales.

5.259 nuevas plazas para 2024

“El aumento de las listas de espera en los últimos años es atribuible a una mayor demanda que se explica por la necesidad de solicitar plaza en la red municipal para poder acceder a la beca infantil (ayudas mensuales para escuelas privadas)”, señala el portavoz del área de Familia. Y añade que todos los no admitidos pueden solicitar la prestación, de 100 a 350 euros mensuales, para escuelas privadas. “En el actual curso 2022-2023 se han solicitado 4.130 becas que están siendo tramitadas”, indica.

El ministerio de Educación, en los últimos tres años ha transferido a las comunidades autónomas 670 millones de euros, procedentes de los fondos europeos, para la creación de plazas gratuitas y públicas de 0 a 3 años. Las regiones tienen hasta septiembre de 2024 para haberlas creado. En el caso de la Comunidad de Madrid, entre 2021 y 2023 deben ser 5.259 nuevas plazas, para lo que recibirá en total 53.619.989 euros. De ese monto, este año el Gobierno regional dispondrá de 10.841.122 euros para la creación 1.753 plazas. Hasta ahora, la comunidad ha certificado 2.372 de ellas, según un portavoz del ministerio.

Tras el periodo de tres días abierto para reclamaciones, las listas definitivas de admitidos se publicarán el 21 de junio. Pero el problema de las plazas públicas en el Ayuntamiento no es nuevo. El 24 de mayo de 2022, sí se publicaron las listas provisionales de niños de 0 a 3 años admitidos para este curso. Entonces, 12.555 familias solicitaron plaza en las 74 escuelas municipales y solo 4.312 la consiguieron y 8.243 alumnos quedaron fuera.

EFE Agencia EFE

El 57 % de los alumnos de FP Dual de Grado Superior logran un empleo al año acabar

EFE Madrid. 30/05/2023

El 57 % del alumnado de Formación Profesional de Grado Superior en la modalidad dual, que combina el aula con la empresa, logra un empleo al año de acabar sus estudios y supera en salario y estabilidad a los que cursaron la FP ordinaria. Son datos de la última radiografía de la Formación Profesional que ha elaborado el observatorio de CaixaBank Dualiza -en colaboración con Orkestra Instituto Vasco de Competitividad-, en donde se compara la FP Dual con la FP normal para analizar variables como la inserción laboral, retribución monetaria y condiciones de trabajo.

Sus resultados reflejan que la modalidad dual supone una puerta de entrada al mercado laboral mejor que otras opciones educativas en todos los niveles, siendo más destacables los datos en grados superiores, donde el 57 % de los estudiantes habían conseguido empleo al año de finalizar sus estudios, frente al 42 de FP no dual.

Por familias profesionales, las diferencias son notables, especialmente en las STEM (científicas y tecnológicas), donde el 40 % de quienes estudiaron grados medios en modalidad dual de Electricidad y Electrónica, Fabricación Mecánica, Informática y Comunicaciones e Instalación y Mantenimiento encontraron empleo recién titulados frente al 29 de quienes hicieron la FP ordinaria.

En cuanto a estabilidad en el empleo, los titulados de FP Dual gozan en mayor medida de empleos a jornada completa que los no duales. Al año de finalizar los estudios el porcentaje de titulados de grado superior con jornada completa era del 76 % frente al 63 de los no duales.

El peso de la experiencia laboral

Todos estos resultados denotan un importante "efecto" de la experiencia laboral adquirida durante los estudios y el consiguiente desarrollo de competencias que son valorados por el mercado laboral.

Por otra parte, a pesar de los beneficios generales de la modalidad dual en la inserción laboral respecto a la no dual, tales beneficios no llegan en igual medida a las mujeres que a los hombres y, especialmente, en lo que respecta a la calidad del empleo.

"Además de las desigualdades de género que son transversales en el mercado laboral, está claro que no basta cursar FP Dual sino la familia profesional cursada es clave para que las condiciones de las mujeres se aproximen más a las de los hombres", añade el análisis.

Un factor adicional importante a la hora de explicar las diferencias entre la inserción laboral dual versus la no dual es la familia profesional. Los beneficios de la modalidad dual en tasa de afiliación a la Seguridad Social y bases de cotización son más evidentes en las familias STEM, Industriales y TIC.

La nueva ley orgánica de Formación Profesional generaliza la enseñanza dual, es decir, combina la formación de los estudiantes con prácticas remuneradas en empresas, lo que les permitirá acumular experiencia laboral desde el principio. La norma, que contó con el aval de la patronal y de los sindicatos, entró en vigor en marzo pasado.

La Voz de Galicia

Los alumnos de cuarto de la ESO tendrán una optativa de inteligencia artificial y los de primero de bachillerato de tecnologías inteligentes

Las materias no exigen elegir ningún itinerario formativo; la asignatura de secundaria tendrá un enfoque práctico y de usuario

ELISA ÁLVAREZ. SANTIAGO 30 may 2023

Que la inteligencia artificial (IA) ha irrumpido en la vida de todos los ciudadanos es indudable, por lo que la Consellería de Educación considera que es pertinente introducirla en el currículo educativo de secundaria. A partir del próximo curso los estudiantes tendrán dos optativas sobre esta temática: Inteligencia artificial para a sociedade, que se impartirá en cuarto de la ESO con una carga lectiva de tres sesiones semanales, y Tecnoloxías intelixentes, en primero de bachillerato, y con cuatro clases semanales. En ambos casos son materias que se ofrecerán a todo el alumnado, ya que no es necesario haber elegido ningún itinerario formativo.

El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, presentó estas dos asignaturas acompañado por los miembros del grupo de trabajo que elaboraron los contenidos, algunos pioneros en España. La materia de cuarto de la ESO tendrá cuatro bloques: Qué es la inteligencia artificial, el impacto de la IA, fundamentos de la IA y finalmente tecnologías transversales en la inteligencia artificial.

La asignatura de primero de bachillerato abordará en cinco bloques la programación para la IA, conceptos claves de la inteligencia artificial, visión artificial, procesado del lenguaje natural y aprendizaje automático. «Seremos los primeros en España en impartir muchos de los contenidos», explicaba Juan Francisco Puentes Calvo, catedrático de FP del IES Fernando Wirtz, especializado en inteligencia artificial.

Francisco Javier Bellas, catedrático de la Universidade de A Coruña, fue el encargado de detallar el contenido de la materia de ESO, que tendrá un enfoque de usuario y muy práctico, abordando la ética en el campo de la inteligencia artificial, la sostenibilidad, la robótica autónoma, la realidad virtual o el famoso ChatGPT entre otros. ¿En qué institutos se impartirán? Eso ya dependerá de los propios centros educativos y de la disponibilidad de docentes que puedan asumir estas materias a partir del próximo curso.

El conselleiro recordó que las tres universidades gallegas implantaron este curso un grado de Inteligencia Artificial y también hizo hincapié en la designación de A Coruña como sede de la Agencia Española de Supervisión de la Inteligencia Artificial.

Al final de la presentación, el robot Nao, en una conexión, respondió a algunas preguntas sobre la importancia de la IA y de su conocimiento en el aula. El conselleiro de Educación también quiso conocer su opinión sobre los mejores grupos musicales de los 80 en el panorama español, y aunque al principio le costó, finalmente Nao se decantó por algunos de los más importantes, como Mecano, La Guardia o Duncan Dhu.



¿Por qué estudiamos? Para tener un futuro laboral mejor

El 54% de los jóvenes reconoce que habría elegido otro tipo de formación, si tuviese su futuro asegurado económicamente

CELESTE LÓPEZ. MADRID. 31/05/2023

Seguro que la gran mayoría de los estudiantes que afrontan en los próximos días a las pruebas de la EVAU se enfrentan a las mismas dudas, ¿qué estudio?, ¿qué quiero?, ¿para qué? Las respuestas son muy diversas, dependiendo de la persona. Pero no se engañen, escogerán pensando en su futuro laboral, preferiblemente en ámbitos que les gusten. Lo de estudiar por el gusto de aprender, de formarse, abrir la mente es secundario. Quizá en el futuro.

Esta es la conclusión del sondeo de la tercera Encuesta Flash." ¿Por qué estudiamos?", cuyo objetivo es conocer las razones de la elección de sus estudios de los jóvenes cuando faltan pocos días para la EVAU.

Según este trabajo, las razones ligadas al futuro laboral concentran las principales motivaciones de los jóvenes hacia el estudio: poder dedicarse a lo que les gusta (el 29%) y tener más oportunidades de empleo (el 23%) son respuestas que representan una importancia mayor que las relacionadas con el interés por aprender, formarse o cambiar el mundo.

En coherencia con lo anterior, la vocación (el 26%) y las oportunidades profesionales (el 21%) son los motivos fundamentales en la elección de sus estudios, señala este trabajo de la Fundación SM en base a la respuesta de 1.600 jóvenes de entre 15 y 29 años de España, México, Brasil y Chile.

Al 77 % de los y las jóvenes le apasiona lo que estudia. Sin embargo, algo más de la mitad (el 54 %) reconoce que habría elegido otro tipo de formación, si tuviese su futuro asegurado económicamente.

La clase social condiciona la elección de los estudios. Los jóvenes con menores recursos escogen en mayor proporción itinerarios formativos por la facilidad de obtener un título; y, en consecuencia, son los que sienten menos pasión por lo que estudian.

Los jóvenes perciben un sistema educativo que prioriza ante todo la productividad y la adquisición de competencias profesionales. Los objetivos relacionados con el compromiso con el medioambiente y la justicia social tendrían una importancia menor.

La mitad de los y las jóvenes opina que los sistemas educativos se están adaptando lo suficiente a los cambios en el mercado laboral para preparar a los estudiantes para los trabajos del futuro. No obstante, el 78 % afirma que la formación profesional se adapta más rápidamente que la formación universitaria a las demandas del mercado laboral. Un porcentaje que desciende significativamente (al 66 %) en los jóvenes de 18 a 20 años.

A la mitad de los jóvenes les preocupa haber elegido una profesión que en el futuro vaya a ser sustituida por la tecnología.

El 75 % opina que la falta de vocación de los docentes impacta negativamente en los estudiantes. Una opinión más extendida entre los mayores de 21 años.

Sin embargo, tres de cada cinco jóvenes afirman que los docentes han fomentado su interés por aprender y valoran positivamente las actualizaciones metodológicas que están realizando para atender a las necesidades del alumnado. Los jóvenes españoles, en relación con el resto de los países considerados, son los que se muestran más críticos sobre ambas cuestiones.

El trabajo señala que cuatro de cada cinco jóvenes entienden que la sociedad da más importancia a tener un título que a ser una persona formada. En línea con esta "percepción social", una mayoría de jóvenes (el 61 %) afirma que tener una serie de conocimientos o habilidades no sirve de nada si no se puede demostrar con una titulación académica.

El 71 % opina que la educación pública debería situarse al margen de la racionalidad económica (un porcentaje que desciende, curiosamente, al 57 % en el caso de los menores de edad). Sin embargo, casi en la misma proporción (el 74 %), los y las jóvenes afirman que la oferta de plazas académicas debería estar supeditada a las necesidades del mercado laboral.

La gran mayoría (el 82 %) demanda una educación más enfocada al desarrollo de habilidades prácticas y aplicables en el mundo laboral, pero reconocen que el estigma sobre la formación profesional sigue estando vigente, pues no llegan a la mitad (el 45 %) los que consideran que este tipo de formación tiene el mismo reconocimiento que la formación universitaria.

europapress.es

Los estudiantes suspenden al Gobierno en materia educativa: "Las políticas educativas han sido totalmente fracasadas"

MADRID, 31 May. (EUROPA PRESS) - Organizaciones estudiantiles han realizado una valoración "muy negativa" de la Legislatura del Gobierno de coalición de PSOE y Unidas Podemos en materia educativa. "Todas las políticas educativas de este Gobierno han sido totalmente fracasadas. No se han revertido los recortes educativos ni las privatizaciones e incluso se ha avanzado en leyes que promueven todavía más la privatización", ha señalado en declaraciones a Europa Press la secretaria General del Sindicato de Estudiantes, Coral Latorre.

La organización de estudiantes ha hecho balance de esta Legislatura después de que el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, haya anunciado el adelanto de las elecciones generales para el 23 de julio tras los resultados de los comicios autonómicos y municipales. Entre las leyes aprobadas por el Ejecutivo que no han contado con el apoyo del Sindicato de Estudiantes, Latorre ha destacado la Ley de Formación Profesional o la nueva Ley de Universidades porque "promueven todavía más la privatización". "Lo que nos hemos encontrado en estos cuatro años han sido medidas cosméticas que no han revertido la situación de fondo que vive la educación pública", ha subrayado la secretaria General del Sindicato de Estudiantes, destacando que, tras esta Legislatura, las ratios "siguen siendo totalmente elevadas", la Universidad "continúa cerrada a cal y canto a los hijos de las familias humildes" y la política de becas "sigue siendo nefasta".

Precisamente, la organización considera que "el golpe y la debacle" electoral del PSOE y Unidas Podemos en las elecciones municipales y autonómicas "responde a que ese tipo de políticas no han cambiado". "Ha habido mucha propaganda en muchos aspectos, pero la realidad es que la juventud y los estudiantes continuamos siendo los grandes afectados de las crisis económicas, de las crisis sociales y consideramos que nos queda una sensación muy amarga con este Gobierno", ha criticado Latorre. "¿Cómo es posible que no se haya avanzado en poner en marcha una asignatura de educación sexual o que no se haya tomado ninguna de las medidas que proponíamos en cuanto a salud mental?", se ha preguntado. Por ello, la secretaria General del Sindicato de Estudiantes ha advertido de que "si se quiere cambiar la vida de los estudiantes, mejorar la educación pública y defender los servicios sociales se tienen que hacer políticas que vayan a la raíz de los problemas".

Por su parte, el Frente de Estudiantes aboga por que en la nueva Legislatura se suspenda la Ley de Convivencia Universitaria y exige el "cese de la criminalización de las protestas estudiantiles". Ante esta situación, la organización ha reclamado, en declaraciones a Europa Press, que en la nueva Legislatura la educación atienda a los "intereses formativos" de los alumnos y "no a los de las empresas" y pide una laboralización de las prácticas que "no implique que los becarios cubran puestos estructurales que deberían pertenecer a un trabajador".

El Frente de Estudiantes también defiende un sistema educativo "público, gratuito y de calidad" al servicio de la comunidad educativa en particular y de la sociedad en general, así como una educación "en igualdad que no se quede relegada a charlas puntuales, sino que disponga de una serie de mecanismos y herramientas tanto dentro como fuera de los centros educativos para garantizar que no haya cabida a la discriminación en ningún espacio". "Con el Gobierno actual, la reforma ha venido a apuntalar un modelo educativo y social que responde a los intereses empresariales, y esto se agudizará aún más con un posible gobierno de corte liberal-conservador. Ante esta coyuntura, nosotros seguimos defendiendo la necesidad de reavivar el movimiento estudiantil como única respuesta posible a la falta de voz y decisión que tenemos actualmente", sentencia la organización estudiantil.

EL PAÍS

El Gobierno mantiene la nueva Selectividad para 2024, pero deja la aprobación del decreto para después de elecciones

El calendario marcado por la ley orgánica de Educación obliga a que la nueva EVAU empiece a aplicarse el curso que viene, recuerda el ministerio

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 31 MAY 2023

El Gobierno mantiene la introducción de la nueva Selectividad para junio de 2024, y así se lo han trasladado este miércoles a los rectores, según han confirmado a EL PAÍS fuentes conocedoras de la decisión. Los ministerios de Educación y el de Universidades señalan que no existe alternativa, puesto que el calendario de la ley orgánica de Educación, la Lomloe, así lo establece. La nueva Evaluación de Acceso a la Universidad (EVAU) debe empezar a aplicarse al término del primer curso en que la Lomloe empiece a aplicarse en segundo de Bachillerato. Es decir, cuando acabe el curso que arrancará en septiembre.

Al mismo tiempo, sin embargo, el Gobierno considera que debe ser el nuevo Ejecutivo que salga de las elecciones generales del 23 de julio el que apruebe el decreto que regulará la nueva EVAU. Por ello, la tramitación va a continuar en lo que queda (está previsto que el borrador sea analizado por el Consejo de Estado), pero una vez concluya se paralizará y no será aprobado antes de los comicios.



La decisión mantiene el horizonte previsto hasta ahora, pero evita a los ministerios de Educación y de Universidad la polémica y el posible desgaste que implicaría aprobar el decreto de la nueva Selectividad justo antes de las elecciones. Hace unas semanas, los rectores ya pidieron retrasar la aprobación de la norma.

El cambio de la EVAU pretende hacer coherentes los ejercicios con el nuevo currículo más basado en competencias derivado de la Lomloe. Según se vio en las pruebas piloto que el Gobierno, los nuevos exámenes toman más ejemplos del mundo real y tienen preguntas que se interrelacionan. El objetivo del Ministerio de Educación sigue siendo que tanto el decreto general de la nueva EVAU, como la orden que concrete la prueba de 2024 y los modelos de ejercicios se conozcan a principios del próximo curso para que estudiantes y profesorado tengan tiempo para conocerlo bien.

EL MUNDO

El Gobierno paraliza la nueva Selectividad para no generar incertidumbre en el nuevo escenario político

Alegría deja el texto "guardado en un cajón" para que lo apruebe quien llegue a la Moncloa. El sistema se había modificado ya anteriormente

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 31 mayo 2023

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha tomado este miércoles la decisión de paralizar la aprobación del decreto que regula la nueva Selectividad, que iba a celebrarse por primera vez en junio del año que viene. Fuentes de su departamento han explicado que se trata de "un gesto de responsabilidad" para no generar incertidumbre ante un "Gobierno disuelto" tras el adelanto electoral de Pedro Sánchez. El nuevo modelo ha generado muchas críticas y, aunque se había modificado el planteamiento inicial (la polémica prueba de madurez que fusionaba asignaturas y un conjunto de preguntas tipo test), los rectores no terminaban de ver los nuevos cambios.

Esta mañana se ha producido una reunión entre el Ministerio y una representación de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) donde el equipo de Alegría ha explicado que la nueva Selectividad "no se aplaza", como habían pedido las 50 universidades públicas españolas, tal y como adelantó EL MUNDO. Lo que hacen es dejarlo "guardado en un cajón, terminado para que el nuevo Gobierno, sea PSOE o sea PP, pueda aprobarlo en el primer Consejo de Ministros de la nueva legislatura, si así lo considera".

Las fuentes del Ministerio consultadas explican que "no se puede aplazar el decreto porque la Lomloe obliga a que se aplique la nueva Selectividad en el curso que entra en vigor 2º de Bachillerato", que es 2023/2024; es decir, el curso que viene.

En otras palabras, gobierne quien gobierne tras la debacle del 28-M debería regular un nuevo sistema de acceso a la universidad, con su decreto correspondiente, si quiere cumplir la legalidad. Si lo hace el PSOE, aprobarán el decreto que ya estaba prácticamente terminado, a la espera del informe del Consejo de Estado. Si lo hace el PP, tendrán que empezar de nuevo, porque este partido ha prometido hacer una prueba única en toda España para reducir las desigualdades existentes entre regiones.

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, pidió el pasado lunes un informe a los servicios jurídicos del Ministerio para ver si podían aprobar este borrador de real decreto en las actuales circunstancias y estos servicios le han recomendado no hacerlo. La intención de Alegría, en todo caso, era seguir adelante con el decreto a pesar de las críticas que ha suscitado.

La norma ha estado gafada desde el principio. El Gobierno presentó un primer borrador hace un año que suponía una «reducción considerable» de contenidos, según las quejas de profesores de Lengua, la RAE, el Institut d'Estudis Catalans o los filósofos. Las asignaturas de Lengua Castellana, Lengua Extranjera, Lengua Cooficial, Historia de España e Historia de la Filosofía se juntaban en una «prueba de madurez» que incluía muchas preguntas de tipo test o para responder en un máximo de dos párrafos. El examen fue considerado "una broma" por buena parte del profesorado.

LA PRUEBA DE MADUREZ

Ante las críticas, Alegría accedió en diciembre a aplazar la fase de implantación definitiva de la prueba, de junio 2027 a junio 2028, pero dejó la fase transitoria como estaba planeada inicialmente, comenzando en junio de 2024 el primero de los nuevos exámenes. Eso sí, suprimió esta polémica prueba de madurez, que se quedó en el aire.

Después el texto ha seguido cambiando y ya no queda ni rastro de esa prueba de madurez ni del peculiar formato test. Alegría cedió y volvió casi totalmente al sistema actual, pero con problemas añadidos. Por ejemplo, se ampliaba la duración de la prueba, lo que provocaba alargar el periodo de exámenes a más de una semana, con las consiguientes trabas organizativas. Además, al ponerse más garantías para los estudiantes en la revisión, esto iba a generar más dificultades para los profesores que corrigen.

También estaba en entredicho la composición de los tribunales calificadoros, donde se imponía que, además de profesores universitarios, hubiera un 40% de funcionarios de instituto especialistas de cada asignatura en un momento en que no hay funcionarios en todas las asignaturas. Este redactado podría llevar a que los alumnos «impugnaran en los tribunales» el examen cuando no se cumplían todos los requisitos regulados.

Las vicerrectoras encargadas de este asunto han expresado su malestar por que el Ministerio no hubiera contado con ellas en la negociación y se hubieran ignorado todos estos detalles. La Crue, por su parte, adoptó un papel pusilánime, evitando pronunciarse. 50 campus públicos redactaron una carta en la que advirtieron que era imposible comenzar en el curso 2023/24, como aparece en el borrador del real decreto, y ya empezaban a estudiar tomar medidas más contundentes.

TAREAS PENDIENTES

También se cae la Ley de Enseñanzas Artísticas, que iba a aprobarse en la Comisión de Educación del Congreso esta semana. "Habrá que empezar de cero la próxima legislatura, gobierne quien gobierne", dicen en el Ministerio, donde el lunes tenían dudas sobre si se podían aprobar los decretos pendientes como el de la Selectividad o era mejor esperar. Ahora ya lo tienen claro: no los sacarán.

También se queda en un cajón la reforma de la carrera docente para mejorar la calidad de los profesores, la medida más importante de todas las educativas y la primera que debía haber acometido el Ministerio de Educación.

EL DEBATE

El creador de ChatGPT y otros 300 desarrolladores avisan de que la IA plantea un «riesgo de extinción»

Firman una carta que también suscriben los directores ejecutivos de Google DeepMind o Geoffrey Hinton, el 'padrino de la IA'

Miguel Ruiz de Arcaute. Madrid 31/05/ 2023

Continúan los llamamientos a regular la inteligencia artificial (IA) por parte de algunos de sus principales impulsores. Este martes, un grupo de más de 300 expertos e investigadores de la industria, incluyendo a Sam Altman, el creador de ChatGPT que lleva semanas de gira mundial para reclamar un órgano que ponga límites a su desarrollo, han publicado una carta en la que avisan que la IA plantea un «riesgo de extinción» comparable al de una gran pandemia o una guerra nuclear. Y piden, por ello, más implicación de las instituciones para acotarla.

La misiva cuenta, entre otros, con las rúbricas de los directores ejecutivos de Google DeepMind, Demis Hassabis; Anthropic, Dario Amodei; y el propio Sam Altman (CEO de OpenAI, desarrolladora de ChatGPT). También la suscriben los informáticos Geoffrey Hinton, apodado 'el padrino de la IA' y quien dejó recientemente su empleo en Google para alertar sobre esta tecnología, y Yoshua Bengio. Ambos fueron distinguidos en 2018 con el Premio Turing, conocido popularmente como el 'Nobel de la informática', por su trabajo en el campo de la IA.

Precisamente Hinton alertó a principios de mayo en una entrevista a *The New York Times* que, además del riesgo de que internet se vea inundada de textos, fotos y vídeos falsos y de que reemplace a muchos trabajadores, la IA podría terminar también suponiendo una amenaza para la humanidad.

No firma la carta en esta ocasión Elon Musk, quien sí suscribió sin embargo en marzo un escrito junto a otros 1.000 firmantes en el que se pedía una moratoria de seis meses en su desarrollo.

Reuniones y comparecencias

Este mes, Altman, Hassabis y Amodei se reunieron con el presidente de Estados Unidos, Joe Biden, y la vicepresidenta, Kamala Harris, para hablar sobre la regulación de la AI. Por su parte, el CEO de OpenAI compareció ante el Senado y advirtió de que los riesgos de esta tecnología eran lo suficientemente serios como para justificar la intervención del Gobierno antes de iniciar una gira por más de 70 países para trasladar ese mismo mensaje a los distintos gobiernos.

El debate en torno a la IA se ha agudizado en los últimos meses a cuenta del lanzamiento de ChatGPT y el gran salto cualitativo que han dado las herramientas que la utilizan.

europapress.es

CSIF advierte de que la paralización de la nueva EBAU es "una muestra más de la inestabilidad" del sistema educativo

MADRID, 1 Jun. (EUROPA PRESS) - La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha advertido de que la paralización de la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) es "una muestra más de la inestabilidad" del sistema educativo español. Así lo ha manifestado este miércoles el



responsable de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez, en declaraciones difundidas a los medios después de que el Ministerio de Educación y Formación Profesional haya decidido paralizar la aprobación del real decreto de la nueva EBAU, cuya implantación iba a comenzar en el curso 2023- 2024, ante el adelanto electoral.

El Departamento que dirige Pilar Alegría, según han informado a Europa Press fuentes de este Ministerio, ha decidido paralizar la aprobación del decreto por "responsabilidad", al entender que es "más lógico" que lo saque adelante el nuevo Gobierno, sea el que sea. "Nos parece inmoral que nuestro alumnado de Segundo de Bachillerato comience el curso escolar sin saber cómo va a ser la prueba de 2024 que le permita acceder a la Universidad", ha sentenciado Gutiérrez. El sindicato ha recordado que ya avisó de que esta prueba "nacía sin el consenso necesario" y criticó las "diferencias de criterio entre comunidades autónomas". "La educación necesita un pacto de Estado que establezca y mejore nuestro sistema educativo. Pedimos altura de miras a los políticos para que dejen en paz de sus cuitas políticas a la sociedad española", concluye el responsable de Educación de CSIF.

ESTUDIANTES RECLAMAN EL FIN DE LA EBAU POR SER "INJUSTA, ARBITRARIA Y PERPETUAR UNA UNIVERSIDAD PARA LA ÉLITE"

El Sindicato de Estudiantes, ante el comienzo de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) que arranca este 5 de junio en algunos puntos de España, ha reclamado el fin de esta prueba por tratarse de unos exámenes "injustos, arbitrarios y que perpetúan una Universidad para la élite". "Se acerca el mes de junio y con ello la pesadilla que las pruebas de la EBAU suponen para decenas de miles de estudiantes", señala la organización en un comunicado, recogido por Europa Press.

Con esta prueba de acceso a la Universidad, el Sindicato de Estudiantes advierte de que los jóvenes se juegan "todo en una calificación numérica -que depende de muchos factores y no tiene en cuenta ninguna consideración académica previa- y unas notas de corte demenciales para conseguir una plaza".

Asimismo, critica que algunas notas son "totalmente imposibles de conseguir" para la mayoría de estudiantes que cursan en un centro público, como un 13,8 para Matemáticas en la UCM, un 13,6 en Traducción e Interpretación en la UPO, un 13,4 en Medicina en la UMH o un 12,6 para el doble Grado en Educación Infantil y Primaria en la USC. "¿Cómo vamos a alcanzar semejantes notas si nuestros centros no tienen medios ni condiciones, las ratios están por las nubes y sufrimos falta de profesores?", se pregunta la entidad.

Por ello, la organización estudiantil defiende que la EBAU "no es necesaria" y la califica de "criba injusta que supone la expulsión de miles de estudiantes de familias trabajadoras de las facultades" y que "pretende ocultar la falta de plazas y de inversión en la Universidad pública". "Convierten la educación superior en unos juegos del hambre donde los estudiantes tenemos que competir entre nosotros para esconder la privatización y una falta de inversión real", alerta el sindicato.

Para el Sindicato de Estudiantes el problema de la EBAU "no es que no esté lo suficientemente centralizada o que falte flexibilidad a la hora de corregir los exámenes", sino que la problemática "es de fondo y no se arregla ampliando el tiempo de los exámenes de 90 a 105 minutos, haciendo pruebas más reflexivas o añadiendo una tercera revisión". "La solución pasa por eliminar definitivamente estas pruebas y creando las decenas de miles de plazas públicas necesarias para que todas y todos podamos estudiar. Existe el talento académico y hay muchas necesidades sociales por cubrir", sentencia

THE CONVERSATION

Ni altas ni bajas capacidades: apostemos por la enseñanza personalizada

Javier Tourón. Catedrático Emérito de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Ex Vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo (experto en Altas capacidades y desarrollo del talento; tecnología educativa), UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Las personas, los estudiantes, no son de alta capacidad: tienen capacidad en diverso grado, como ocurre en otros aspectos menos esquivos como el peso, la talla o cualquier otra condición física.

Tanto ignorarlo como pretender hacer categorías basadas en medidas del tipo que fuere es perder el foco. Considerar la "alta capacidad" como una variable dicotómica ("unos son" y otros "no son") es darle la espalda a la investigación, o considerarlas como un rasgo o atributo del que algunos gozan, un cierto "cromosoma de oro", como dice el experto estadounidense Joseph Renzulli.

No es así. Basta mirar alrededor para comprobar que las personas tienen más o menos capacidad en ámbitos bien diversos y que, precisamente por ello, ante sí está la tarea de su desarrollo personal. Nadie nace pianista, ni ganador del Tour de Francia ni físico espacial.

Más bien habría que decir que las personas tienen capacidades que han de convertir en talentos si se dan las circunstancias personales y ambientales adecuadas. La familia, la escuela, la sociedad son los entornos principalmente responsables de facilitar o dificultar este despliegue.

Capacidad, entorno y trabajo

Varias investigaciones señalan que los talentos emergen y crecen evolutivamente, y para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia. Los que trabajan con jóvenes deben ver los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, y no como algo fijo e inmutable.

Si el talento no se expresa de manera espontánea, sino como una combinación de capacidad, entorno y trabajo, la identificación se vuelve imprescindible si pretendemos que los más capaces conviertan su potencial en rendimiento, en el ámbito que fuere.

Pero ¿qué debemos identificar? ¿Quién debe hacerlo?

Dimensiones relevantes

Debemos identificar todas las dimensiones que sean relevantes para el aprendizaje y desarrollo personal: áreas de interés, capacidades, conocimientos, competencias, preferencias de aprendizaje, estilos de expresión, habilidades del más diverso tipo... El lector interesado se puede acercar a la web de Renzulli Learning.

Asimismo son de utilidad las escalas y cuestionarios desarrollados al efecto que están disponibles en internet. Cualquier profesor puede sacar partido a estas herramientas que le ayudarán a configurar un “retrato para el aprendizaje” de cada uno de sus alumnos.

Estamos trabajando actualmente en la validación de otras escalas para padres y profesores que tienen propósito similar.

Con este tipo de instrumentos los profesores de cualquier nivel educativo pueden tener información precisa sobre los aspectos intelectuales, académicos, creativos, sociales, artísticos, etc. de cada alumno para organizar el plan de desarrollo curricular de cada uno de manera personalizada.

Hay otros aspectos también de importancia, como los psicológicos, que deben llevar a cabo profesionales cualificados técnicamente para ello.

Velocidades diversas

Todo el mundo sabe que la diversidad existe, aunque nos empeñemos en esconderla en clases o aulas en las que el profesor es el agente principal de la acción.

La escuela está organizada sobre un supuesto que es insostenible pedagógicamente: que todos los alumnos de la misma edad tienen las mismas necesidades educativas; o si se quiere decir de otro modo, que todos los alumnos aprenderán del mismo modo a partir de la velocidad de desarrollo del currículo por parte del profesor (que se orientará al alumno medio, ese que no existe).

Pero las diferencias de capacidad y las otras dimensiones señaladas producen de inmediato velocidades de aprendizaje sensiblemente diferentes. Además, un currículo básicamente igual para todos los estudiantes de la misma edad provocará, de hecho, que para algunos tenga poco nivel de reto e interés y para otros demasiado. Tan mala es una cosa como la otra: poco reto produce abandono y pereza intelectual; demasiado reto provoca frustración y sensación de incompetencia.

Aprendizaje personalizado

La investigación señala que el reto debe adaptarse a la capacidad y velocidad de aprendizaje en un “ajuste óptimo” (*optimal match*), que es distinto para cada alumno en razón de sus condiciones personales.

Hay un modelo que permite llegar a ese nivel de ajuste que se llama “evaluación diagnóstica seguida de instrucción prescriptiva” (DTPI según sus siglas en inglés), y que se basa en principios del aprendizaje personalizado para lograr el dominio de lo aprendido, entre otros.

Los enlaces a lecturas complementarias a estas consideraciones ayudarán al lector a decidir si está, o no, dispuesto a reconocer que el talento es el resultado de acciones pedagógicas concretas que es preciso llevar a cabo.

Si seguimos haciendo cambios nominales o burocráticos en las leyes educativas solo conseguiremos el hartazgo, justificado, de los profesores y, como consecuencia, que el talento se siga perdiendo, muchas veces antes de llegar a emerger.

Guía rápida para escribir y hablar correctamente de inteligencia artificial (con todas las letras)

Alexandra Santamaría Urbieto. Associate professor, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Elena Alcalde Peñalver. Profesora Titular de Universidad de Filología Inglesa, Universidad de Alcalá

Peter Bannister. Investigador, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja



En el año 2022, la Fundación del Español Urgente (FundéuRAE) otorgó el título de palabra del año a la expresión compleja “inteligencia artificial” (IA).

Si buscamos su definición en el diccionario, encontraremos que este término se refiere a la “disciplina científica que se ocupa de crear programas informáticos que ejecutan operaciones comparables a las que realiza la mente humana, como el aprendizaje o el razonamiento lógico”.

Tal es la importancia que la Real Academia de la Lengua Española otorga a esta expresión, y a todo lo que tenga que ver con ella y el idioma español, que el pasado 21 de mayo de 2023 la catedrática en inteligencia artificial Asunción Gómez-Pérez ingresó en la RAE para ocupar la silla ‘Q’.

La necesidad de contar con una experta en este campo en una institución de tal magnitud da muestra de lo que está por venir.

Otro de los esfuerzos realizados por la RAE en materia de inteligencia artificial y lengua española se ha materializado en el proyecto Lengua Española e Inteligencia Artificial (LEIA). Esta iniciativa no solo nos advierte de los posibles retos que la información generada por aplicaciones como ChatGPT puede proporcionar en materia de corrección lingüística, sino también aboga por “cuidar el uso del español en los medios tecnológicos”.

De ahí que sea necesario realizar un breve repaso lingüístico a algunos elementos clave que hemos de tener en cuenta a la hora de utilizar sistemas que basen su uso en la inteligencia artificial.

¿Por qué nos gusta tanto robar del inglés?

Los ríos de tinta digital que han inundado los medios del mundo entero acerca de este fenómeno en los últimos meses han generado una oleada de palabras prácticamente desconocidas que hemos de descifrar.

En muchos casos, nos encontramos ante términos “robados” del inglés (extranjerismos crudos) e infiltrados en frases escritas perfectamente en español que se pretende que comprendamos a la perfección por arte de magia.

Pero esto no es nada nuevo ni mucho menos exclusivo del mundo de la inteligencia artificial. Aunque el uso de los neologismos, o una nueva expresión en una lengua, puede darse “por prestigio, por ignorancia o por vacío semántico”, es importante no caer en la tendencia de utilizar anglicismos innecesarios (algo que nos gusta demasiado).

Por lo que, a continuación, ofrecemos unos consejos prácticos para escribir –y hablar– de la inteligencia artificial sin asesinar el idioma en el intento.

Diez palabras clave

No solo es cuestión de que tomemos medidas para adaptarnos a los retos profesionales que puede suponer la avalancha de la inteligencia artificial, sino que también es el momento de poder hablar de ello con propiedad estemos donde estemos.

1. *Generative Artificial Intelligence (GenAI)*: inteligencia artificial generativa (IAG).
2. *Large Language Models*: modelos de lenguaje masivos.
3. *Prompt / Prompt Engineering / Prompt Engineer*: comando / ingeniería de comandos / ingenieros de comandos. (Es la cuarta de las acepciones de la palabra comando en el diccionario de la RAE).
4. *Natural Language Processing (NLP)*: procesamiento del lenguaje natural (PLN).
5. *AI Hallucination*: alucinación de inteligencia artificial.
6. *Tokenization*: cifrado de datos.
7. *Machine Learning*: aprendizaje automático.
8. *Deepfake*: ultrafalso.
9. *Algorithmic Bias*: sesgo algorítmico.
10. *Deep Learning*: aprendizaje profundo.

Puede que en la lista anterior piense que falta el neologismo chatbot, pero lo cierto es que la Fundéu, ya en el año 2019, lo reconoció como un neologismo válido, por lo que no se debe escribir ni entre comillas ni en cursiva.

Una cosa es saber qué significan los términos que arriba se incluyen y otra, muy diferente, es saber cómo se escriben. ¿Se escriben las siglas en mayúscula? ¿Debo emplear la cursiva? ¿Las comillas? ¡Vaya jaleo!

La pluma vale más que la espada

Basta con darse un paseo por el kiosco digital para leer titulares como los siguientes:

“Una interfaz cerebro-ordenador con inteligencia artificial permite andar a un parapléjico”

“China y Estados Unidos, potencias de una Inteligencia Artificial aún sin regular”

Aunque las siglas “IA” se escriben en mayúscula, su desarrollo siempre se debe escribir en minúscula. Lo mismo ocurre, por ejemplo, con PLN y su desarrollo “procesamiento del lenguaje natural”.

Muchos de los términos y expresiones arriba mencionados (aprendizaje profundo, modelos de lenguaje masivos) tienden a escribirse con mayúscula inicial. El uso de la mayúscula, en estos casos, no está justificado, de ahí que deban escribirse en minúscula.

En aquellos casos en los que sea necesario incluir el término en inglés (o en cualquier otra lengua) porque no existe un equivalente aceptado o validado, la Fundéu lo tiene claro y nos avisa de que estas deben escribirse en letra cursiva o entre comillas si no se dispone de cursivas.

No debemos olvidar que, al tratarse de expresiones y términos nuevos, tenemos que luchar por no incorporarlos tal cual al español. Adaptarlos, buscar equivalencias y detenernos un minuto a la hora de incluirlos en un texto, así como pensar en el uso que conviene hacer, en cada caso, de las mayúsculas, las minúsculas, la cursiva o las comillas.

¿Qué dice ChatGPT?

A modo de ejemplo, le preguntamos a ChatGPT cómo escribiría inteligencia artificial y su respuesta fue la siguiente:

“La forma más común de escribir ‘inteligencia artificial’ es en minúscula, ya que se trata de un concepto genérico y no de un nombre propio. Sin embargo, dependiendo del contexto, también puede encontrarse en mayúscula inicial, especialmente si se utiliza al comienzo de una oración o en títulos. En resumen, la forma recomendada sería ‘inteligencia artificial’ en minúscula, a menos que haya una razón específica para utilizar mayúscula inicial”.

Como podemos observar, conviene no hacer demasiado caso a los chatbots en cuanto a cómo escribir los términos de moda y recurrir, siempre que tengamos dudas, a fuentes oficiales y fiables como la RAE o la Fundéu. Aunque la inteligencia artificial sea ya ineludible, no dejemos que nos diga cómo escribir.

MAGISTERIO

“No existen dos cerebros iguales”

Elena Gallardo ha protagonizado el think tank educativo 'Neuroeducación: ¿Cómo aprende el cerebro de un niño?' organizado por la Asociación de Empresarios de Sur de España (Cesur).

REDACCIÓN Viernes, 26 de mayo de 2023

“El contexto y sociedad actual en la que vivimos está haciendo que dejemos de sembrar, entrenar e incluso de atender a la atención y la memoria. Funciones básicas del cerebro”. La profesora de Neurociencia Elena Gallardo ha abordado cómo se desarrolla el cerebro humano en el think tank educativo titulado “Neuroeducación: ¿Cómo aprende el cerebro de un niño?”, un encuentro organizado por la Asociación de Empresarios de Sur de España (Cesur) a través de su marca para las acciones de Responsabilidad Social CEYS, Círculo de Economía y Sociedad.

En su conferencia, Gallardo ha explicado cómo el cerebro de una persona sigue desarrollándose hasta alcanzar aproximadamente los 21 años. “Son muchos los factores que intervienen en esta maduración y que tienen mucho que ver con la interacción del individuo con su entorno, en casa, escuela y cualquier otro ambiente. Esto es extensivo a la interacción con su propio entorno interior, consigo mismo”, ha asegurado la profesora quien también ha comentado que “En función de dicha interacción y experiencias vitales, el cerebro se irá moldeando hasta lograr las funciones propias de cada individuo. No existen dos cerebros iguales”.

Dentro de esta maduración, intervienen algunos procesos como la poda sináptica, automatización y lateralización. “Para que el cerebro sea mucho más eficiente, debe automatizar algunas funciones cognitivas y también motoras. Es como aprender a conducir”, ha explicado Elena. Asimismo, el número de conexiones cerebrales o conexiones sinápticas también va a modificarse en función de las necesidades del individuo, “algo que no se necesita o se utiliza, está ocupando un lugar innecesario en nuestro cerebro. Esto guarda relación con la frase *“Use it or Dit”*, ha matizado la profesora en Neurociencia.

Ante la pregunta ¿Qué podemos hacer los padres para contribuir en la adecuada maduración del cerebro de nuestros hijos?, la profesora ha respondido que es necesario “proveerles experiencias. Que experimenten, que jueguen, se ensucien, se caigan, que estén en contacto con la naturaleza, ...”. Elena Gallardo ha incidido sobre el concepto Red Neuronal por Defecto (RND) “que es la actividad de pensamiento basal de nuestro cerebro que alimenta los pensamientos negativos (sesgo negativo). Es casi una actividad de rumiación y, aunque en niños es menos frecuente (en adolescentes ya se expresa más), puede acentuarse en momentos de estrés y ansiedad”.

Finalmente, nos emplaza a sembrar la concentración en los niños, alimentar el pensamiento profundo y despertar su curiosidad, todo ello con fundamento en la neurociencia.



Tras la conferencia, se ha abierto un tiempo de debate que ha dirigido el periodista y consultor en comunicación Andrés Mellado, director de Extradigital Andalucía.

El 78% de los profesores está preocupado por el impacto de la IA en el aprendizaje

Pese a que la mitad de los profesores de Secundaria a nivel mundial cree que el potencial de la inteligencia artificial supera los riesgos, el 78% comparte su preocupación por su impacto negativo en el aprendizaje, incluida la percepción de que limitará la creatividad y el valor de la escritura como habilidad.

REDACCIÓN Martes, 30 de mayo de 2023

Son conclusiones del informe del instituto de investigación de la consultora tecnológica Capgemini, basado en las respuestas de 1.800 profesores de Secundaria, 4.500 padres de alumnos y 900 estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años de Asia, Europa y Norteamérica. El estudio, realizado entre marzo-abril de 2023, refleja que los sistemas educativos de todo el mundo ya están tomando medidas para dar cabida o excluir las herramientas de IA –como el ChatGPT– de las actividades cotidianas de los alumnos. De esta forma, casi la mitad (48%) de los profesores encuestados afirma que sus centros han bloqueado o restringido el uso de estas herramientas de una forma u otra.

Otros pioneros en el uso de estas nuevas tecnologías han sido menos restrictivos en su planteamiento: el 19% afirma que se han permitido estas herramientas para casos de uso específicos y el 18% señala que aún está evaluando su aplicabilidad y utilidad en el aula. En general, más de la mitad (56%) de los profesores de secundaria coincide en que es necesario adaptar los planes de estudio y las evaluaciones para tener en cuenta el uso que hacen los alumnos de los contenidos generados por IA, y una proporción similar (52%) cree que estas herramientas cambiarán la profesión docente para mejor.

Equilibrio entre los riesgos y los beneficios

Aunque muchos ven el potencial de la inteligencia artificial, el 78% de los profesores de secundaria aún comparte su preocupación por el impacto negativo en los resultados de aprendizaje de los alumnos, incluida la percepción de que disminuirá el valor de la escritura como habilidad (66%) y limitará la creatividad de los alumnos (66%). A pesar de estas inquietudes, la mitad de los profesores afirma que el potencial de la IA como herramienta educativa supera los riesgos.

Entre los beneficios, los profesores incluyen su empleo para enseñar a interactuar con modelos de IA y comprenderlos (60%), para ayudar en los ejercicios de pensamiento crítico (56%) y para sugerir correcciones en los trabajos de los alumnos (52%), entre otros. El sentimiento hacia la IA varía significativamente por países: los docentes de Estados Unidos, Reino Unido, Alemania y Finlandia reconocen la importancia y el potencial de la IA generativa, mucho más que los de Singapur, Japón o Francia.

Por otro lado, casi dos tercios de los profesores (64%) están convencidos de la relevancia de desarrollar las competencias digitales de los alumnos con el objetivo de que estén preparados para el trabajo; y la mayoría (82%) coincide en que la educación obligatoria en competencias digitales sería beneficiosa para el alumnado.

Los colegios del País Vasco tendrán más autonomía sobre las horas de cada materia, con más optativas

Los colegios e institutos vascos tendrán más autonomía para decidir la carga horaria de cada materia o ámbito, partiendo de un horario mínimo de referencia, además de tener los alumnos más optativas entre las que elegir.

EFE Miércoles, 31 de mayo de 2023

Así figura en los tres decretos que fijan el currículo (los planes de estudio y los criterios) de la Educación Infantil, Educación Básica (que incluye Educación Primaria y ESO) y Bachillerato en Euskadi, aprobados por el Consejo de Gobierno. La idea es consolidar el cambio que se inició en la educación vasca en 2015 para avanzar hacia un aprendizaje por ámbitos, en vez de por materias. Esta educación por ámbitos busca impartir de manera conjunta los aprendizajes de diversas materias, de manera que el alumno no tenga que recibir un día, por ejemplo, seis clases de materias diferentes de seis profesores distintos. Para llevarla a la práctica se da autonomía pedagógica y de gestión a los centros educativos. Por ello, serán los centros educativos los que, partiendo del horario mínimo de referencia que los decretos establecen para cada ámbito o para cada materia, tendrán libertad para definir la carga horaria que consideren para cada una.

En el caso de la enseñanza organizada por ámbitos son los centros los que establecen los ámbitos a impartir y las materias que componen cada ámbito. En todas las etapas se hace hincapié en la competencia comunicativa y lingüística del alumnado desde una perspectiva plurilingüe, promoviendo el uso del euskera. También con autonomía, ya que los centros educativos concretarán los objetivos respecto al aprendizaje de las lenguas en su proyecto lingüístico. Este se elabora en cada centro teniendo como referencia el perfil de salida

(qué competencias tiene que lograr el alumnado al terminar cada ciclo) y a partir de un análisis de la situación de partida y del entorno sociolingüístico del centro.

Otra de las características de este nuevo desarrollo curricular es la oferta de materias optativas que propone para las etapas de ESO y Bachillerato, lo que permitirá al alumnado escoger mejor su itinerario académico. Asimismo, se prestará atención al bienestar emocional del alumnado y para ello el currículo de Bachillerato recupera la figura del tutor, estableciendo una hora semanal de tutoría educativa. En esa misma línea, en la ESO se introduce la materia optativa «Bienestar físico y emocional».

Novedades en Infantil y ESO

Estas son las principales características y novedades de los nuevos currículos, por etapas educativas: En Educación Infantil se presta especial atención a la acogida afectiva de niños, teniendo en cuenta que en esta etapa se produce el primer contacto de éstos fuera del entorno familiar. Además, se promueve el contacto con la naturaleza y el conocimiento del entorno.

En Primaria, en su primer ciclo, también se pone atención en la transición de Infantil a Primaria. Por este motivo, en el primer ciclo de Primaria se ha alargado el tiempo del área de la Educación Física y se promueve también un mayor tiempo de recreo. Además, se promueve la organización de las áreas por ámbitos, con una visión global. Así, se crea el área de «Conocimiento del medio natural, social y cultural», a partir de la fusión de Ciencias de la Naturaleza y de Ciencias Sociales.

El área de «Valores cívicos y éticos» se impartirá en sexto curso de Primaria y por coherencia tiene continuidad en primero de ESO. En Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se promueve la organización de las materias por ámbitos para 1º y 2º de la ESO: Por ejemplo, se impartirá materia de Ciencias Naturales (engloba Biología, Geología, Física y Química). Además, la materia «Tecnología y digitalización», se impartirá en 2º y 3º de ESO.

En la ESO habrá una amplia oferta de materias optativas en todos los cursos: Segunda lengua extranjera; Filosofía aplicada al desarrollo personal y social (en 4º), Digitalización, Tecnología, Cultura científica, Salud física y emocional o Expresión artística, entre otros. Para la titulación en ESO, será el equipo docente el que decida si el alumno con materias no superadas obtiene el título, en función de su desarrollo competencial.

Modalidades de Bachillerato

En el Bachillerato habrá cuatro modalidades: Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; General y Artes. Todas las modalidades de Bachillerato incluyen unas materias comunes: en 1º Educación física, Filosofía, Lengua castellana, Lengua vasca, Lengua extranjera, y, como novedad, Tutoría; y en 2º curso, Historia de la Filosofía, Historia de España, Lengua castellana y literatura, Lengua vasca y literatura, Lengua Extranjera, y como novedad, Tutoría.

También el Bachillerato cuenta con muchas materias optativas, entre las que se encuentran: Segunda lengua extranjera; Historia de Euskal Herria; Anatomía aplicada; Fotografía; Pintura; Técnicas de laboratorio; Antropología social, Comunicación oral en lengua extranjera, Actividad física, ocio y salud. Aquí, el alumnado podrá sacar el título con una asignatura no superada, siempre a propuesta del equipo docente y cumpliendo algunos requisitos -como no haber abandonado la materia, es decir, que haya realizado todas las pruebas de la misma-.

Estos nuevos currículos se implementan ya en este curso 2022-23 en los cursos impares de cada etapa, y se extenderán al resto de niveles el próximo curso 2023-24.



Suecia rehará su estrategia de digitalización en infantil y primaria para basarla en evidencias científicas

Hace unos días, la ministra de Escuela, Lotta Edholm, decidió paralizar la Estrategia Sueca de digitalización que debería ponerse en marcha desde este año y hasta 2027. Lo hará hasta que la Agencia encargada de desarrollarla no ponga sobre la mesa un documento que se base en lo que la ciencia conoce sobre el impacto del uso de los dispositivos en niñas y niños.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 26/05/2023

Lotta Edholm es la ministra de Escuelas en Suecia y es, cuando menos, escéptica con la estrategia de digitalización que lleva años en marcha en su país. Una estrategia que supuso la entrada de los dispositivos digitales de manera más o menos acelerada y masiva en las aulas de todo el país y que traído consigo, al menos, según informan diferentes medios de comunicación del país escandinavo, el abandono por parte de no pocos docentes de los libros de texto y de la escritura a mano.



A finales de 2022 Edholm recibió de la Agencia Nacional Sueca para la Educación el plan que tendría que ponerse en marcha desde este 2023 y hasta 2027. Una vez leído, la ministra ha optado por todo lo contrario, dar el cerrojazo a continuar ahondando en la digitalización de las aulas de su país, al menos, hasta no haber consultado diferentes fuentes de información en relación a la evidencia científica en relación a los posibles efectos que dicho proyecto pueda tener en la infancia sueca.

Según informan diferentes medios de comunicación del país escandinavo, la ministra devolvió el documento a la Agencia Nacional y pidió la opinión de cerca de 60 organismos dedicados a la investigación en diferentes campos. Uno de ellos es el Instituto Karolinska, dedicado en parte al estudio de neurodesarrollo.

Fuentes de dicha institución han confirmado a este periódico que se hizo esta consulta y que todas las organizaciones llegaron a la misma conclusión: "Toda la investigación del cerebro en niños muestra que no se benefician de la enseñanza basada en pantallas".

En declaraciones a diferentes medios, la ministra Edholm ha valorado que la digitalización de las escuelas se ha hecho demasiado de prisa y sin tener en cuenta los impactos en la infancia sueca.

La nueva estrategia se había planteado dos objetivos generales que deberían desarrollarse mediante siete subobjetivos más. El primero de los objetivos es que "todos los niños y estudiantes desarrollan la competencia digital para poder participar activamente en los estudios, la vida social y laboral con el objetivo de contribuir a una sociedad sostenible y democrática". El segundo: "Incrementar la calidad de la enseñanza, la equivalencia y el cumplimiento de objetivos mediante el uso de las posibilidades de digitalización en las distintas partes del sistema escolar".

El texto define las líneas generales que, de haber pasado el filtro del Ministerio sueco, se habría objetivado en un plan de acción para poder aterrizar los diferentes subobjetivos en políticas concretas. Entre siete subobjetivos están que los estudiantes desarrollen la competencia digital como parte y requisito previo para el aprendizaje permanente o la de usar recursos de aprendizaje digital y una comprensión básica de cómo funcionan. También pretendían conseguir que el profesorado y otro personal educativo utilice los recursos de aprendizaje digital "para desarrollar la enseñanza y estimular el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños y estudiantes".

Desde el Instituto Karolinska emitieron un informe bastante crítico. Según esta institución, la estrategia de la Agencia preveía una serie de efectos positivos de la digitalización pero esta "no está basada en evidencia, es decir, no se basa en conocimiento científico". En el mismo documento, el instituto asegura que la Agencia Nacional Sueca para la Educación "no parece ser consciente de que la investigación ha señalado el hecho de que la digitalización de las escuelas tiene importantes consecuencias negativas para la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes".

Finalmente, el Instituto Karolinska asegura que la Agencia Nacional no ofrece estrategias concretas a los centros educativos para implementar la digitalización de las aulas cuando, aseguran, dicha institución "debe ser consciente de que muchas escuelas (especialmente en áreas vulnerables) tienen grandes dificultades para encontrar docentes competentes y que muy pocos docentes han recibido capacitación sobre cómo usar las ayudas digitales".

Anna Jolonch: "Debemos hacer hincapié en el liderazgo pedagógico de los centros"

Anna Jolonch es directora del centro de liderazgo educativo LID Barcelona, doctora en Ciencias de la Educación y profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB) y del Centro de Liderazgo Educativo (CEL) del Instituto de Educación de Londres (UCL).

Ana Basanta. 29/05/2023

En esta entrevista, Jolonch destaca la necesidad de invertir en el profesorado para mejorar el sistema educativo y el aprendizaje del alumnado, y defiende que este cuidado a la docencia debe ir acompañado de una reducción de la carga burocrática y un aumento de otros profesionales en los centros.

Hay desigualdades sociales y desigualdades educativas. A menudo se relacionan con los recursos económicos, ¿crees que es reducirlo demasiado y que existen más factores a tener en cuenta?

Las desigualdades sociales existen y son una realidad, y en Cataluña es flagrante. Que tengamos casi un 30% de pobreza infantil, nos sitúa en las escuelas en una situación de partida de mucha dificultad. Las desigualdades sociales existen y la escuela no puede combatir sola contra estas desigualdades, debe haber políticas para combatir esta situación de pobreza. Ahora bien, ¿qué hacer desde la escuela? La escuela no puede crear más desigualdades, que entonces son ya desigualdades educativas.

¿Qué hacer para reducir las desigualdades educativas?

Es cierto que el alumnado llega con una mochila de casa. Yo, cuando hago formaciones a los docentes, digo que debemos trabajar con el material que nos llega. Tienes que responder a todos y la amplia diversidad que

hay en un aula, y que todo el mundo tenga oportunidades, y aquí es donde tenemos el gran reto porque hay diversidad de talentos, y quizás no siempre contemplamos la diversidad de talentos que hay .

Creo en la excelencia, la capacidad que todo el mundo pueda exceler, que todo el mundo pueda crecer, desarrollarse, que estos niños ahora y hoy tengan un futuro digno y oportunidades de futuro pasa por que la escuela les ofrezca. Los aspectos sociales, económicos y culturales están ahí, y hace más de 50 años que se estudia cómo son determinantes, como hace el informe Coleman o las teorías de la reproducción social de Bourdieu. Ahora bien, ¿qué oportunidades estamos ofreciendo desde la escuela?

¿En qué se ha adelantado en ese tiempo?

En la investigación educativa que se ha hecho y se hace en Cataluña, los discursos que se hacen están muy enfocados a estas desigualdades sociales, económicas, culturales... Y, en ocasiones, no hemos hecho hincapié de la misma manera en que se puede hacer desde la escuela. Desde la pedagogía, no hemos hecho suficiente investigación. ¿Por qué centros educativos muy parecidos, con el mismo nivel de complejidad, con una población de nivel socioeconómico similar, tienen resultados unos de fracaso muy elevado y otros no? ¿De qué depende? Hay un efecto-centro, y aquí es donde debemos hacer hincapié, en la pedagogía y en el liderazgo pedagógico de los centros, que es en lo que nos dedicamos a LID Barcelona, al liderazgo educativo.

¿Cuáles son los ejes del liderazgo educativo de LID?

Hacemos formaciones e investigación, en alianza con la Universidad de Londres y muy pronto con otras universidades. Estamos intentando introducir el discurso de la importancia de la pedagogía y liderazgo pedagógico en los centros. Queremos contribuir a capacitar y empoderar a las figuras de las direcciones del centro y los equipos directivos, pero también decimos que el liderazgo pedagógico está en todos los niveles del sistema y del centro, porque desde las políticas educativas también se está haciendo liderazgo pedagógico. Trabajar de forma conjunta es muy importante, no sólo desde un equipo directivo, sino desde lo que ocurre en las aulas, y el docente es el líder del aula.

Además, ponemos el aprendizaje de los alumnos en el centro, puesto que también deben ser líderes de su propio proceso de aprendizaje. Esto es lo que un docente debe poder desvelar, que el alumno tenga el deseo y las ganas de aprender.

¿Estaríamos diciendo que, en general, centros que obtienen buenos resultados dependen más del equipo docente que de las políticas educativas?

Desde la investigación educativa, lo que sabemos es que la calidad de un sistema educativo, o sea, la calidad del aprendizaje del alumnado en un sistema educativo, es equivalente a la calidad del profesorado. Por eso, en países como Finlandia, ¿en qué se ha invertido más? En educación, en el profesorado, en las políticas educativas, en capacitar, en la excelencia del propio docente, porque de ello depende el aprendizaje del alumno.

En los resultados de aprendizaje del alumno, el primer factor es la calidad del docente y el segundo es el liderazgo en el centro. De hecho, son las direcciones de centro, porque una buena dirección sabe que lo que más influye en la mejora del aprendizaje de los alumnos es influir en la calidad del profesorado; esto es, en el desarrollo profesional y la capacitación de su equipo.

Aquí tenemos la LEC (Ley de Educación de Cataluña) desde hace 15 años, pero no se ha desarrollado suficientemente, y no tenemos unas direcciones de centro suficientemente empoderadas, ni una autonomía real que permita responder a la realidad socioeconómica de cada centro . Existe un tercer pilar de la LEC, la evaluación que no se ha desarrollado, tenemos un déficit de evaluación educativa de las políticas educativas, el profesorado, los centros. Debe haber una agencia de evaluación, independiente, que evalúe lo que ocurre dentro de un centro educativo, más autonomía y rendición de cuentas.

¿Cómo debe ser esta evaluación?

Debe tener voluntad de evaluar para mejorar, para poner el aprendizaje de alumnos en el centro, para implementar mejoras en los centros, para ofrecer nuevas propuestas. La evaluación a los docentes está ligada a la formación permanente de los docentes. La carrera docente siempre debería tener alguna actualización. La carrera docente es otro aspecto que no se ha desarrollado suficientemente, porque tampoco se asocia al rendimiento, o sea, no se evalúa el rendimiento del profesorado. Se debería poder evaluar, y entonces debería actuar también en consecuencia.

¿Cómo podría evaluarse el rendimiento del profesorado?

Estableciendo, al igual que evaluamos al alumnado, un sistema de evaluación para el profesorado. La OCDE tiene muchísimas recomendaciones, y Paulo Santiago, que es uno de los grandes expertos en evaluación de sistemas a nivel europeo. Los informes de la OCDE recomiendan una evaluación que no sea tanto desde la perspectiva punitiva, sino desde la perspectiva de mejoras.

Yo he tenido la suerte de conocer otros sistemas educativos. Hice el doctorado en París, estuve viviendo en Londres... ¿Qué ocurre en Gran Bretaña? Pondré un ejemplo. Yo estaba en una escuela de la periferia de Londres con alta complejidad, muchísima inmigración y mucha diversidad. Los problemas no los teníamos tanto con las familias inmigradas como con las autóctonas, por temas de alcoholismo y toxicomanías. La dirección del centro dio un vuelco en ese centro y se mejoraron mucho los resultados educativos. Aparte de



implicar muchísimo a las familias, puso los apoyos necesarios al profesorado. Había, por ejemplo, una docente de matemáticas que tenía dificultades, hicieron conjuntamente un plan de mejora y le pusieron un referente de matemáticas que le ayudaba. La directora me explicaba que al cabo de un tiempo era la mejor profesora que nunca han tenido. Allí tienen unos programas de rendimiento y acompañamiento que abren oportunidades de mejora.

Hablamos mucho de dar oportunidades al alumnado, pero no se dan oportunidades al profesorado, y es igual de importante. Si a los profesores no se les acompaña y no se les da la formación que necesitan, el apoyo, la capacitación, no saldrán adelante. Por eso, programas nuevos como el de la residencia inicial docente, son tan importantes, porque estamos introduciendo una nueva cultura docente, la de la colaboración.

¿Está llegando la codocencia?

Sí, cada vez más. También estamos introduciendo la observación en el aula, pero todavía estamos en la cola de Europa. Cuando miremos indicadores de fracaso, deberíamos mirar también la dimensión más pedagógica: qué apoyo, qué ayuda y qué acompañamiento tienen los docentes. El rol central de las políticas educativas debería ser éste: capacitar, apoyar, acompañar, ofrecer. Que ellos puedan decidir y hacer. Y mucha más autonomía pedagógica en los centros.

¿Deberíamos normalizar esta supervisión o acompañamiento al profesorado?

Hay que saber hacer, una observación mal hecha puede ser lo peor que puedas hacer. Debe haber un protocolo, un método, una preparación previa, y es mejor que empieces con voluntarios, no imponiéndolo. Si eres un buen maestro, debe gustarte aprender. ¿Qué ocurre? Que no tenemos la cultura colaborativa, no tenemos cultura de trabajar en base a las evidencias y la indagación. La profesora Louise Stoll, que es una catedrática del Instituto de Educación de Londres, es una de las personas que más ha trabajado las comunidades profesionales de aprendizaje y dice que para que los alumnos aprendan, los maestros deben aprender. Después, existen diferentes ejes y dimensiones para ser una escuela que aprende en el marco de una nueva cultura de colaboración de los docentes.

Es necesario promover una cultura de indagación, de investigación y de colaboración entre los docentes. Hemos puesto el foco en el sistema de innovación educativa, y el foco no debe ser en innovar, sino en mejorar.

¿Se ha puesto demasiado el foco en la innovación?

El foco no debe ser innovar. La profesora Viviane Robinson lo explica en su libro '¿Cambiar la escuela o mejorarla?'. Es un título provocador. Muchas veces hemos cambiado por cambiar. Hemos cambiado incluso los muebles, las sillas, dejado de trabajar con libros de texto. ¿Sabemos o no si se ha mejorado? Porque esto pide hacer un seguimiento del impacto. ¿Qué evidencias tienes? ¿Cómo has recogido las evidencias en el inicio? Tienes que tener muy claro el final, en el que quieres impactar, qué es lo que quieres mejorar, dónde quieres llegar, porque quizás hemos cambiado todos los muebles de sitio y seguimos con los mismos resultados o peor. Las evidencias en investigación educativa nos informan. Después, cada centro es una realidad, cada contexto es una realidad y es necesario adaptarlo a mi centro.

¿Se estudian bien los datos?

Tenemos muchos datos en las escuelas, pero a veces no se sabe cómo trabajarlos. Hay muchos métodos, como las lesson study, que se traducirían como estudio de la lección o la clase. Se basa en programar conjuntamente una clase con una persona que lo imparte y otras que observen. Después, evaluamos cómo ha ido, otro día otra da la clase, y otro otra. Estuve en Londres en una clase de tercero de primaria en la que éramos siete personas observando, y no se alteró el funcionamiento del aula, porque están acostumbrados y porque saben cómo hacerlo para observar. No debes estar de pie allí tomando notas, sino que se sientas en las sillas en el mismo nivel que los niños, te pones en un rincón y observas. Luego, se le hace un feedback al docente de cómo ha ido. Y él no se siente juzgado.

¿Tenemos miedo a que nos juzguen?

Tenemos una cultura no tanto de investigación y aprendizaje, sino de juicio de valores en los claustros. A veces, es como una tertulia en la que todo el mundo opina, y todo son opiniones subjetivas confrontadas. Y en qué te basas, ¿en qué fundamentas tu argumentación? ¿Estás argumentando o es una opinión? Como trabajamos en base a hechos, datos y evidencias, es una de las líneas del liderazgo pedagógico que trabajamos desde LID Barcelona.

¿La inversión tecnológica ha dejado de lado el acompañamiento al profesorado?

No sé si se ha invertido suficientemente en pedagogía. Se ha invertido mucho en la tecnología, pero seguramente no lo suficiente en la pedagogía. Y, además, en una tecnología que probablemente, en unos años, será caduca.

¿Los equipos docentes se sienten solos porque no ven continuidad del proyecto?

Contamos todavía con un sistema educativo muy centralizado y muy burocratizado, y la burocratización, los kilos de papeles, es equivalente a kilos de ineficacia, a pérdida de tiempo. Es terrible la cantidad de burocracia que existe en nuestro sistema educativo, y las direcciones de centro se dedican mucho al trabajo burocrático y

administrativo en vez del liderazgo pedagógico que deberían poder ejercer. Y estamos pagando, que nos cuesta carísimo, horas de dirección de centro a realizar trabajo administrativo porque no tienen un apoyo administrativo. Hay un exceso de demanda de burocracia, y el modelo educativo en Cataluña y el resto del estado debería descentralizarse mucho más.

¿Qué importancia tienen en el aprendizaje y en la igualdad las actividades extraescolares?

Es uno de los mayores factores de desigualdad. No todo el mundo puede hacer música, danza, actividades culturales o de ocio... Mucha gente no tiene acceso a esta educación y, en cambio, sabemos que es un factor de éxito enorme y es un factor de educación. Falta mayor igualdad de acceso, porque hemos mejorado mucho en la igualdad de acceso a la escolaridad obligatoria, pero no el ocio. Y el ocio, además, es un factor clave para educar con valores, con ciudadanía. La educación debe ser, no sólo encontrar un trabajo, debe ser educar a personas con ciertos valores para que puedan trabajar por el bien común.

Pienso en el discurso de la UNESCO que dice que debemos transformar la educación porque debemos transformar el mundo, porque es evidente que nuestro mundo no está funcionando. Europa está en guerra; tenemos la guerra aquí, a sus puertas, en Ucrania. Están pasando muchas cosas, la sequía que tenemos en Cataluña, el cambio climático... Hay una serie de urgencias que como sociedad deben trabajarse desde la educación. Y esto, en el mundo del ocio, se hace muy bien. Desde estas extraescolares, también se realiza una contribución muy importante a la sociedad. Pienso que la educación debe ser esto, esa educación a la ciudadanía y valorar mucho más los distintos talentos. El aprendizaje servicio, por ejemplo, valora unos talentos que a veces no valoras con otras formas de aprendizaje. Es una metodología que debe tenerse en cuenta porque educa el servicio y al mismo tiempo aprender. Qué importante que es ese aprender juntos.

De hecho, hay aspectos que hace décadas no se trataban en escuelas, como el reciclaje. Desde que se habla de ello, en muchas familias se recicla y se tiene más sensibilidad a raíz de los hijos e hijas que lo han aprendido en la escuela.

Esto es importante porque es hacer entrar el mundo real en las aulas y, además, problemas muy graves como el abandono escolar, tienen mucho que ver con que los alumnos encuentren un sentido real a lo que hacen en las aulas, que lo que yo estoy aprendiendo aquí tiene unos efectos reales en el centro, y en mi familia, mi barrio, mi ciudad... Por tanto, si un alumno le encuentra sentido al reciclaje, o cuando aprende cosas sobre el cambio climático, las aprende por después poder, con un aprendizaje servicio, por ejemplo, salir a limpiar un río o un bosque. Son unos aprendizajes consolidados de por vida. Y se puede aprender mucho de ciencias sociales y de medio ambiente, con unas metodologías de este tipo, porque el gran reto para combatir el fracaso y el abandono es desvelar en el alumno el deseo de aprender y eso pasa por dar un sentido a lo que ocurre en las aulas. Ésta es la misión principal del docente.

En general, ¿se orienta bien al alumnado?

Soy profesora del máster de secundaria en la universidad y, a veces, me encuentro con estudiantes del máster que dicen que les llegan alumnos que no quieren aprender nada, que quizás están en un ciclo de FP, pero que no se les ha orientado bien porque no saben lo que quieren. El trabajo como docente también es motivarles, orientarles y ayudarles, forma parte de la profesión de enseñante. Otra cosa es que la orientación también debería hacerse antes de llegar a la FP. Uno de los problemas de la FP y nuestro sistema es que no ha habido una buena orientación.

¿Existe una polarización entre docentes que defienden el aspecto emocional y docentes que priorizan dar clase? ¿Se podría encontrar un punto intermedio?

Debería estar integrado con lo que estás trabajando. Cada vez se está introduciendo más. Y cada vez se introducen más técnicas de 10 minutos de silencio, 10 minutos de meditación, espacio de lectura, espacio libre. Después están las tutorías, las orientaciones, todos estos espacios son importantísimos para trabajar la convivencia y el bienestar. Sin bienestar emocional, el alumno no puede aprender. Ahora, también diré, y aquí reanudo algunos discursos de expertos reconocidos como Jaume Funes, cuidado con la psicologización y la patologización, porque ahora parece que todo sea salud mental y emocional, y hay problemáticas con los adolescentes muy graves, como las anorexias o las toxicomanías, que a veces no tienen respuesta en la educación emocional, sino que también interviene la educación moral y con valores, los jóvenes necesitan adultos referentes que les escuchen y les acompañen para encontrar un sentido a su propia vida.

¿Qué importancia tienen las restaurativas cuando existe un conflicto, para evitar que éste se convierta en una crisis? Donde se está implantando, ¿tiene resultados positivos?

El docente debe saber que es educador de personas. Debemos contemplar que estamos educando y formando personas. Cómo hacerlo, debe trabajarlo cada equipo, dependiendo de su contexto y de su realidad. Hay espacios poco cuidados, como el comedor o los patios, donde pasan las cosas. Hay monitores que no sé si se les valora suficientemente por todo lo que hacen y ayudan, o si tienen el reconocimiento de lo que están haciendo en los patios escolares. Los monitores deben estar bien formados también, deben resolver los conflictos y saber cómo responder en una situación. Y el profesorado, y esto también tiene que ver con la selección del profesorado, ¿qué selección hacemos? ¿Cómo lo hacemos en contextos de mayor complejidad y de mayor vulnerabilidad, que es donde también a veces hay más situaciones difíciles? En estos contextos, deben ir los mejores y mejor preparados y desgraciadamente no son éstos los criterios.



A veces en estos espacios existen graves problemas, como de acoso. ¿Cómo se puede trabajar esto?

Necesitamos más recursos en los centros, al igual que con la inclusiva. Debemos tener otros profesionales que no sean sólo el maestro o el docente. He hablado de los monitores, pero existe una reivindicación también de que haya más psicólogos, integradores y educadores dentro de los centros. Necesitamos invertir en educación, si nos lo creemos, y no puede resolverlo todo el profesorado. Se debe trabajar de forma complementaria, colaborativa e interdisciplinar con otras figuras profesionales. En otros países, en infantil y primaria siempre existe en el aula un docente y un asistente.

¿Se debe preguntar más a los adolescentes qué necesitan?

En general, en la adolescencia, la juventud y la infancia no les escuchamos lo suficiente. Si la escuela es la escuela de la democracia, la democracia no se aprende en los libros, o no se aprende de los griegos. La democracia se aprende trabajando en las escuelas con participación. Si una escuela trabaja la participación, debe tener espacios donde los delegados de curso puedan hablar y exponer. Hay centros en los que esto se está haciendo bien y cada vez hay más participación del alumnado.

La escuela no es sólo un servicio que me dan, sino que trabajamos conjuntamente. Y la participación de las familias en los centros es también fundamental.

Existen centros de máxima complejidad que concentran alumnado con necesidades especiales. Si conocemos el problema y la solución pasa por que haya más equilibrio entre centros educativos, ¿por qué no se hace?

Me remito al Pacto contra la Segregación Escolar. Creo que se hizo una muy buena política, y la síndica ha publicado un informe en este sentido, en el que se ve que hemos mejorado, pero necesitamos más Pacto porque no se ha podido implementar todo lo que el Pacto decía. Nos *ha permitido dar un salto cualitativo*.

¿Existe polarización entre la escuela pública y la concertada?

En los últimos años en la escuela concertada se ha incrementado la escolarización de alumnado socialmente vulnerable en los centros en un 103%. ¿Cuál es –según dice el último informe de la síndica– el gran reto del pacto? Hacer que sea una realidad la gratuidad escolar. Hay discursos con intereses y muy ideológicos a favor de la escuela pública, acusando a la escuela concertada. No toda la escuela concertada es lo mismo, hay escuelas concertadas de alta complejidad, un ejemplo de éxito aquí cerca es la Escola Pia de Sant Antoni. Se deben dar más ayudas para que la escuela concertada pueda hacer una buena acogida y se debe dar más ayudas al alumnado vulnerable. En los centros educativos debe haber diversidad, no desigualdades, y es bueno que las familias puedan elegir. Ahora, que unas tengan que pagar y otras no, no es bueno porque eso es lo que después crea la concentración muchas veces.

En los centros de alta complejidad de la concertada, las familias en situación de vulnerabilidad no pagan, por eso no salen a veces. No se han cumplido con los compromisos de financiación de los centros del Pacto. Entonces, la anomalía no es la concertada, la anomalía es que no sea gratuita. La concertada sólo ha recibido dos tercios de lo que decía el Pacto. ¿Cómo lo hacemos para que todo el mundo tenga las mismas oportunidades? Yo creo que aquí debe haber más ayudas a la escolarización y más ayudas para que haya una gratuidad real.

¿Crees que existe como un discurso permanente en contra de la concertada?

Por ciertos sectores, sí, porque tenemos un sistema educativo que en vez de hablar de pedagogía y de hablar del aprendizaje de los alumnos, detrás tiene intereses ideológicos, corporativos, partidistas... Creo que tenemos demasiados profetas de calamidades. Los sindicatos aquí, en muchas ocasiones, tampoco han hecho ningún favor. Necesitamos más pacto, mayor consenso, más políticas transparentes y más investigación educativa con transparencia de datos. Sumar y buscar juntos nuevas oportunidades para todo el alumnado y no ideologizar tanto los debates.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Los intérpretes de lengua de signos contra la precarización de su profesión

Noel Corregidor. 26-05-2023

«La situación es insostenible». Quien verbaliza este grito unánime en el sector es la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos (FILSE). Las demandas de estos trabajadores, aparentemente, parecen sencillas. Que la empresa que presta el servicio externalizado por la Comunidad de Madrid (Al Alba ESE Granada Almería S.L) cumpla con las condiciones del pliego, esto es, que sean considerados trabajadores de los centros educativos con contratos indefinidos a 30 horas.

Demandan que la Consejería de Educación se implique

«La empresa, la actual y anteriores, sólo buscan sacar el máximo beneficio económico de la gestión del servicio», indica Javier Amor, presidente del Comité de empresa de los intérpretes de Lengua de Signos en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Actualmente, los intérpretes tienen contratos fijos-discontinuos y la empresa los despide en verano para ahorrarse dinero.

«Incumplen lo recogido en la memoria económica de la Consejería de Educación, incumplen la normativa recogida en el convenio y esperan a que sea un juez quién les obligue a rectificar», prosigue Amor. El plazo medio para resolver en un juzgado este tipo de cuestiones es de 5 años, un tiempo que hace que sus demandas caigan en saco roto. «Desde el 2018 ha habido tres empresas gestionando el servicio», señala, y por ello, el presidente del Comité reclama a la Comunidad de Madrid que «no mire para otro lado» y haga cumplir a la empresa.

«¿A dónde está yendo ese dinero presupuestado para el pago de las vacaciones?», se preguntan desde Comisiones Obreras, sindicato que también apoya la huelga de los profesionales. La secretaria general de FE-CCOO en Madrid, Isabel Galvín, critica que la Comunidad no considere el servicio de intérpretes de lengua de signos como «esencial para garantizar la educación» de los alumnos sordos. «La manera en la que lo están gestionando promueve la rotación y precariedad en la plantilla y eso afecta a la calidad de la educación», critica Galvín.

Una profesión demasiado tiempo maltratada

Macarena es intérprete en un instituto público y ha secundado la huelga. Prefiere aparecer en el reportaje con un pseudónimo porque «este mundo es muy pequeño» y teme verse afectada en un futuro con una nueva empresa. Considera que la profesión lleva «demasiado tiempo maltratada», con contratos precarios y condiciones laborales alejadas de los requisitos de formación de su profesión y de su realidad en los centros. «Nos aplican el Convenio de Discapacidad en lugar del Convenio de Enseñanza o el Convenio Laboral de la Comunidad de Madrid y todo porque el de discapacidad es mucho más barato», señala.

Tiene claro que «la huelga es muy necesaria» y se considera afortunada de haber podido realizarla ya que «los servicios mínimos que ha impuesto la Comunidad de Madrid han sido abusivos». Javier Amor lo reafirma. «Han sido del 50%, cuando en la mayoría de los centros solo hay un intérprete, lo cual imposibilita el derecho efectivo a la huelga», denuncia. En el caso de Macarena, en su instituto hay varios intérpretes, lo que les ha permitido ir rotándose para hacer la huelga.

«Han puesto esos servicios mínimos diciendo que somos un servicio esencial», prosigue Macarena, «pero cuando en plena pandemia nos hicieron un ERTE a toda la plantilla y dejaron al alumnado sordo sin intérpretes desde marzo hasta final de curso, ahí parece que no éramos importantes». A su juicio, la Consejería ha impuesto esos servicios mínimos para evitar que fueran a su puerta a protestar.

La precarización de las condiciones laborales

A las puertas de la sede de la Consejería de Educación, no obstante, sí se concentraron numerosos intérpretes para reclamar mejoras laborales. Desde FILSE, que acudieron a apoyar la convocatoria, comentan que «los trabajadores no podían aguantar más» y, por tanto, han dado «un paso adelante» para reivindicar sus derechos laborales. «Trabajas nueve meses y te echan al paro. Hay personas que no tienen derecho al paro, ¿qué hacen?», se preguntan. Reivindican la unidad en la lucha entre personas sordas y oyentes. «Si las intérpretes tienen buenas condiciones eso repercutirá en una mejor calidad de la educación de las personas sordas», remarcan.

Amor critica que han recibido todo tipo de presiones y obstáculos para evitar que los trabajadores se sumaran al paro. Estima que un 75% del personal no podía hacer huelga. «Hemos denunciado estos servicios mínimos de cara a futuras huelgas ya que vamos a convocar más paros durante el mes de junio», advierte. Aún así, se muestra satisfecho del seguimiento del 90% de los intérpretes que sí podían hacer huelga.

Un problema enquistado

«Cuatro han sido las empresas que han gestionado el servicio de intérpretes, y las cuatro han recibido demandas de los trabajadores por impagos o por no reconocerles aquello que se recoge en los pliegos de la licitación, el reconocimiento como personal de Centro Educativo», indica desde CC.OO. Macarena tiene claro que la Consejería, que es la que ofrece el servicio, debe controlar que los pliegos se cumplan al 100% «para que el servicio sea de calidad y las profesionales tengamos unas condiciones, que sin ser las mejores, sean algo más dignas».

En otras regiones del país los intérpretes de lengua de signos se enfrentan a una problemática similar. «Es estructural», lamenta Amor, «los políticos se llenan la boca aprobando leyes en favor de la inclusión de las personas con discapacidad, pero en la realidad no asumen la responsabilidad que ello conlleva». La mayor parte de las Comunidades Autónomas tienen el servicio externalizado, «lo deseable sería seguir los pasos de Galicia o País Vasco donde las intérpretes son personal de la administración pública», comenta Amor; y además no aplican los convenios colectivos que tienen el personal de los centros educativos públicos. «En Cataluña aplican el Convenio de servicios de ocio y en otras regiones el de Discapacidad», denuncia Amor y lo



sintetiza en una frase. «No les interesa escuchar nuestras reivindicaciones». Hasta el momento, ni la empresa, ni la Comunidad se han puesto en contacto con ellos.

Tanto Javier como Macarena recuerdan que son trabajadores en centros ordinarios, no en centros especiales como recoge el Convenio al que están adscritos. Por consiguiente, su trabajo depende de la organización del centro educativo. «No podemos cogernos vacaciones cuando queramos, porque dejamos a la persona sorda sin intérprete», ejemplifica Amor. Su trabajo requiere de periodos de descanso, debido al esfuerzo que supone la labor de la interpretación simultánea y es fundamental que dispongan de los materiales y documentación que el profesor va a tratar para poder preparar bien su trabajo. «Hablamos en primera persona siempre», explica Macarena, «por ser la voz de la persona sorda y las manos de la persona oyente».

Los intérpretes son una pieza fundamental en el proceso educativo de los alumnos sordos y con discapacidad auditiva, por ello, reclaman que se les reconozca y se valore su labor. Macarena concluye reivindicando que se cuide mejor laboralmente a los intérpretes. «La educación es un pilar fundamental en el desarrollo de cualquier persona; en el caso de las personas sordas, los intérpretes somos el punto de unión, el canal para que sea útil esa educación y su desarrollo sea como el de cualquier persona. Merecemos unas condiciones dignas», zanja.

Leer, leer, leer...y comprender OPINIÓN

«Comprensión lectora. ¿Ha bajado el nivel desde la pandemia? ¿O es que se lee menos? ¿Solo "se comprende" lo que muestran ciertas (no todas) las imágenes? ¿Qué hacer desde dentro (y desde fuera) de las aulas?»

Jesús Jiménez. 26-05-2023

El último Informe PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ha puesto de manifiesto algo que era «esperable» por el previsible impacto que podría tener la pandemia COVID19 en los sistemas educativos. En la mayoría de los casi sesenta países estudiados se aprecia una bajada de la comprensión lectora en el alumnado de 9—10 años de edad. En España, el descenso (de 528 puntos en 2016 a 521 puntos en 2021) el descenso es menos brusco que en otros de nuestro entorno, pero aún así no deja de ser significativo y, hasta cierto punto, preocupante. Los estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, en sus siglas en inglés) son bien reconocidos y, al igual que los de PISA, no deberían echarse en saco roto ni quedar reducidos a unos titulares de prensa únicamente con interés informativo durante la semana en la que se hacen públicos. Es saludable chequear, en este caso cada cinco años, las habilidades en lectura de los escolares para sacar las consecuencias pertinentes en los centros y en el conjunto del sistema educativo. Aunque puedan servir de referencia, no se trata tanto de establecer simplistas (y muchas veces interesadas) comparaciones entre países y entre comunidades autónomas, donde se disponga de datos, sino de reflexionar con cautela sobre los resultados obtenidos (actuales y anteriores) en un estudio tan valioso y con reflejo directo en nuestro concreto territorio.

Plantearse que las alumnas y alumnos sean capaces de adquirir y usar la información, extraer conclusiones e interpretar e integrar las ideas de un texto debiera ser un objetivo pedagógico de primer orden. Muchas de las causas del abandono escolar y del fracaso académico de un porcentaje muy significativo de nuestro alumnado, incluso en los niveles universitarios, provienen de las deficiencias en comprensión lectora. En consecuencia, habría que tomar medidas para mejorar la situación actual, tanto dentro como fuera de las aulas.

En primer lugar, en el fomento de lectura libre. Leer, leer y leer. Fundamental. Generalmente, se produce una «curiosa» evolución personal. Según el Barómetro de Hábitos de Lectura (Ministerio de Cultura), la afición a la lectura surge en la infancia, es alto (74,5%) en la etapa (10—14 años) escolar, se va perdiendo conforme se llega a la adolescencia y baja mucho (52,4%) a los dieciocho años. Inmediatamente surgen preguntas que pueden relacionar estos datos con los proporcionados por PIRLS. ¿Hasta qué punto influye la rigidez del sistema educativo, cuyo icono central es el libro de texto, en el abandono de la literatura infantil y juvenil? ¿Cuánto se utilizan las bibliotecas (las escolares y las públicas) en actividades de animación a la lectura? ¿En qué medida las pantallas inducen a dejar aparcados los libros?

En segundo término, en la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Básico. Leer es el proceso de descifrar y comprender el significado de las palabras en un texto. Comprender, interpretar y valorar textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos (RD 157/2022) es uno de los descriptores operativos de la competencia clave de comunicación lingüística en la etapa de Primaria, base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Bien. El problema es cómo conseguirlo. La lectura no puede «pararse» en el primer ciclo ni circunscribirse solo al área de lenguaje. Se aprende a leer (bien y mejor) en un proceso continuo a lo largo de los años y, en consecuencia, habría que recordar que insistir en la lectura es tarea de todo el profesorado, independientemente del área que imparta. No puede ser que las faltas de ortografía «cuenten» en Lenguaje y se pasen por alto en Matemáticas o que los textos de los libros de texto empleen un lenguaje críptico e inapropiado para el curso al que van dirigidos. Si no se comprende y asimila lo que se lee, difícilmente se puede progresar en nuevos aprendizajes.

La comprensión lectora es un principio pedagógico de la Primaria y desde hace tiempo en todas las aulas de esa etapa debería dedicarse un tiempo diario a la lectura (LOE, art. 19). Otra cosa es que se haga y cómo se haga. Porque se habla mucho de poner el acento en las competencias clave y a la hora de la verdad casi todo va enfocado a la evaluación. Habrá que cambiar de enfoque. Dedicando tiempos a la lectura libre y a la creación de textos personales y colectivos, con flexibilidad de espacios y horarios. Leer mucho más en clase y fomentar la lectura en las familias. Y proporcionar ayudas y refuerzos a quienes lo necesiten. Reduciendo la ratio en grupos con dificultades (desconocimiento de nuestro idioma, por ejemplo) y apoyos en el aula al alumnado con necesidades. Proporcionando materiales o facilitando su adquisición a las familias en situación de desventaja social. Combinando, si se quiere, la lectura en pantalla y en libro, porque no pueden cerrarse los ojos ante la realidad actual. Abriendo las bibliotecas de los centros públicos y las bibliotecas municipales a toda la ciudadanía.

Leer para comprender y comprender lo que se lee. Esa es la reflexión a la que nos lleva el último estudio PIRLS. ¿Se comprende? A ver si tomamos nota.

Profesores afónicos, una pandemia silenciosa

Pese a que más de la mitad de los profesores tendrán problemas de voz durante su carrera, Baleares es la única comunidad autónoma que ofrece a su profesorado un servicio de logopedia y de asesoría vocal a través de un equipo específico de prevención de riesgos laborales para los docentes

Mar Ferragut Rámiz 29-05-2023

Pueden cambiar las leyes educativas y las situaciones de aprendizaje sustituir a los temas de toda la vida. Las pizarras digitales han arrinconado a las tizas, las 'tablets' se han convertido en material escolar y en las aulas se imparten contenidos como programación y pensamiento computacional. En las escuelas se suceden los cambios, pero la herramienta principal del docente sigue siendo la misma que en la Antigua Grecia: la voz. Y pese a ese papel fundamental, por lo general el personal docente no cuida ni es consciente de la importancia de la voz (hasta que la pierde).

Lo reconoce Alba Vaquer, maestra de música en un colegio de Mallorca, que desde que comenzó las clases este curso empezó a tener problemas recurrentes para hablar. Hasta que en enero llegó a un punto insostenible, de encontrarse «realmente mal» y no poder hablar. A través de una conocida se enteró de que la conselleria de Educación balear ofrece a los profesionales de los colegios e institutos públicos un servicio de logopedia.

Las sesiones con la logopeda y las formaciones impartidas por una asesora técnica vocal constituyen la «joya de la corona» del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales del Personal Docente (SPRL) del Govern balear, que es el único en España que pone a disposición de sus profesores este servicio para cuidar y tratar la voz. Rafel Castell, responsable médico de este servicio puesto en marcha en 2020, razona que es totalmente lógico ofrecer esta atención ya que, recuerda, los nódulos que causan la disfonía (cambio en el timbre habitual) y la afonía (pérdida total de la voz) son la única enfermedad profesional que tiene reconocido este colectivo.

Alba Vaquer comenzó a trabajar con la logopeda Esperança Mulet en sesiones semanales, que luego fueron espaciando. La maestra ha participado toda la vida en corales y asegura saber «colocar» la voz para cantar, pero fue Mulet quien le enseñó a «colocarla» para hablar, a eliminar los malos hábitos y a instaurar los buenos en cuanto a respiración, postura... Entre las recomendaciones de la logopeda está el calentar bien antes de hablar, asegurarse una buena hidratación de las cuerdas vocales y no perder de vista la necesidad de reposar la voz, de buscar momentos para permanecer en silencio. Mulet confirma que en general los docentes no se cuidan bien ni son conscientes de que son profesionales de la voz hablada, como los cantantes, los locutores o los actores. «Un actor habla durante dos horas ante un público en silencio y predispuesto y en un espacio con una buena acústica, y nunca se le ocurriría subir al escenario sin calentar», señala la logopeda, «mientras que un profesor habla igual durante cinco horas seguidas de clase, ante un público no tan silencioso y en un espacio que a veces no tiene la mejor de las acústicas, y sin embargo por lo general no calienta ni se prepara la voz».

¿Qué prevalencia tienen las dolencias vocales en este grupo profesional? Hay estudios que arrojan datos muy dispares, del 17 al 75%. Mulet estima que al menos la mitad del profesorado tendrá problemas de voz a lo largo de la carrera profesional. La Sociedad Española de Otorrinaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello (SEORL—CCC) difundió el pasado 16 de abril (Día Mundial de la Voz) que según una encuesta en la que participaron 700 docentes, más del 80% de estos profesionales han tenido algún problema de voz en su carrera (los de Educación Infantil son los que más acusan estas dolencias). Los profesores y maestros vinculan estas lesiones a que hablan muy alto para vencer ambientes ruidosos y mucho tiempo seguido, y además la mayoría admite que no ha acudido nunca al especialista para estas cuestiones (ni al otorrinaringólogo ni al logopeda). Según esta encuesta, un tercio de los profesionales de la enseñanza ha estado de baja por un problema de voz.

La logopeda del servicio de Prevención de Riesgos Laborales recomienda a los docentes estar atentos y actuar ante cualquier cambio que noten al hablar y aconseja acudir al especialista si están más de tres días afónicos o



si presentan disfonía más de una semana o de una manera recurrente. Si es necesario, Mulet propone también hacer una adaptación del puesto de trabajo, como espaciar las horas de clase o incluso usar un micrófono.

Trucos

Para no tener que llegar a eso, la labor de la logopeda se complementa con la de Pilar Riera, asesora técnica vocal que recorre los centros impartiendo cursillos y charlas de sensibilización. Básicamente, Riera insiste en una serie de consejos básicos (hidratarse, descansar, calentar bien antes de empezar la jornada, canturrear, hacer relajaciones...). «Hay profesores que se han acostumbrado a hablar gritando, llegan a sus casas después de clase y su familia le tiene que decir que hablen más flojo», señala la especialista, que tiene un máster en patología de la voz pero también es profesora de Secundaria y sabe de lo que habla: «Si hay mucho ruido en clase, aconsejo hablar más lento en vez de más alto», señala. Cree que esta información que ella da a los profesores (que demandan cada vez más sus cursillos) debería estar presente sí o sí en la formación inicial de los docentes.

No todas las comunidades autónomas cuentan con un servicio de prevención de riesgos laborales específico para los docentes como el de Balears, que gestiona también los accidentes profesionales, ofrece evaluaciones del estado de salud y que, durante la pandemia, cobró un papel fundamental para proteger a los docentes más vulnerables y elaborar los protocolos pertinentes ante la vuelta a las aulas. Además de destacar por su servicio de logopedia único en todo el país, a partir de septiembre también será referente al incorporar una psicóloga clínica. Según el director médico, Rafel Castell, han dado este paso al considerar fundamental atender la salud mental del colectivo y poder gestionar los conflictos psicosociales que surgen en los centros educativos, así como los casos de estrés, ansiedad, depresión o síndrome de «burn out».

Cabe recordar que según la memoria del Defensor del Profesor (figura creada por el sindicato ANPE) el curso 2020—21 atendieron a 1.690 docentes en toda España por problemas relacionados con el bienestar emocional: el 77% de los docentes presentaban ansiedad (cuatro puntos más que el curso anterior); un 11% tenía depresión y un 10% se hallaba en situación de baja laboral por estas cuestiones.

El esfuerzo y el placer en el aprendizaje **OPINIÓN**

«Aprender genera esfuerzo y dedicación, pero situar estos conceptos como valor único destierra al fracaso más absoluto a quien diseñe sus clases. Es necesario que consiga demostrar que el contenido del aprendizaje tiene utilidad para el alumnado»

Juan José Vergara Ramírez. 31-05-2023

La discusión sobre el valor del esfuerzo o la necesidad del placer a la hora de diseñar las clases es una constante a lo largo de los años. Tanto es así que, a los pocos minutos de comenzar este debate, es fácil reconocer dos bandos perfectamente marcados entre los defensores y detractores de uno y otro concepto.

Hay docentes que señalan la necesidad reconocer que el aprendizaje es fruto de un duro esfuerzo. Hay que aclarar este hecho a los aprendices de forma que se sometan a este duro proceso. Algo que les llevará a obtener unos resultados excelentes.

Por otro lado, encontramos quienes sostienen que el aprendizaje debe ser un acto de placer. Según este grupo, la preparación de tus clases debe atender especialmente a conseguir que el alumnado se divierta con el tratamiento de los nuevos contenidos.

Estos últimos dedican una parte importante del tiempo en motivar al alumnado mediante juegos y dinámicas de diverso tipo. Los primeros suelen sostener que todo aquello es una pérdida de tiempo que distrae de lo realmente relevante: el contenido a tratar.

Esta discusión se vierte sobre dos premisas que considero erróneas:

1.- El placer y el esfuerzo son conceptos contradictorios

2.- Iniciar un proyecto educativo -una sencilla clase o un complejo trimestre- debe partir con la diversión como detonante del aprendizaje

Aprender genera esfuerzo y dedicación, pero situar estos conceptos como valor único destierra al fracaso más absoluto a quien diseñe sus clases. Es necesario que consiga demostrar que el contenido del aprendizaje tiene utilidad para el alumnado.

Esto sucede cuando lo que aprendemos nos facilita la vida, nos ayuda a comprender mejor lo que nos rodea o nos refuerza en la capacidad propia para desarrollar destrezas personales y sociales. Lo que nos da la clave del diseño de nuestras clases es la conexión del contenido del aprendizaje con las vidas concretas del alumnado. Solo produce placer aquello que nos alimenta personalmente conectando aquello que aprendemos con alguna necesidad que percibimos en nosotros-as mismos-as: comprender mejor lo que sucede a nuestro alrededor, ser más hábiles socialmente, adquirir alguna habilidad -como tocar el piano, por ejemplo, etc.

Así pues, un proyecto no se inicia con la diversión de los aprendices si no con la sorpresa que produce vivir un suceso en primera persona. Tu alumnado debe comprender que aquello que quieres tratar en tus clases habla

de ellos y ellas mismas. Para ello diseñamos un detonante que conecta los contenidos escolares con sus vidas. Esto puede ser divertido o todo lo contrario. Lo que es necesario es que sea imposible no emprender el viaje que inicia el proyecto.

¡Cuántas veces queremos que el tema protagonista de nuestras clases sea trágico o problemático: las guerras, la desigualdad, la contaminación, etc! Cualquiera de estos temas conseguirá crear la Intención de emprender un proyecto en la medida que busque la relación de nuestro alumnado con ellos: ¿cómo vive un adolescente la guerra?, ¿por qué Luis nunca va de vacaciones a la playa?, ¿a qué huele tu barrio?, etc.

La clave en su diseño será que seamos capaces de preguntarnos ¿qué dice de nuestro alumnado -de sus vidas concretas- aquello que quiero tratar en mis clases? Iniciar este viaje será la aventura del aprendizaje. Una aventura imposible de evitar ya que habla de cada una de las personas que la inician.