



ÍNDICE

[Las claves de la polémica por las ratios de alumnos en los centros educativos de Madrid](#) **EL PAÍS**

[Suecia paraliza su plan de digitalización de las escuelas](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Andalucía publica las órdenes sobre los nuevos currículos de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato](#) **E. PRESS**

[Acuerdo de Educación con LAB e Interinok Hezkuntza en el marco de la nueva Ley de Educación](#) **DEIA**

[El dilema de la Formación Profesional: aumentan los alumnos, pero persiste la brecha de género](#) **EL PAÍS**

[La EBAU de 2023 comienza este lunes en España con las pruebas de Madrid, Cantabria, Murcia y La Rioja](#) **E. PRESS**

[Autocensura entre el profesorado para afrontar la ola reaccionaria en las aulas: "Se respira cierto clima de miedo"](#) **ELDIARIO.es**

[¿Qué pasa con la Ley Celaá si cambia el Gobierno?](#) **EL DEBATE**

[580.000 analfabetos](#) **EL PAÍS**

[La comprensión lectora, en peligro](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Los títulos de formación profesional con mayor empleabilidad: puesto de trabajo casi asegurado](#) **ABC**

[La Lomloe, otra reforma educativa que se asoma al abismo](#) **EL PAÍS**

[Centros de FP de Euskadi crean un Agente Virtual Inteligente para la mejora de la comprensión del euskera](#) **DEIA**

[Cuáles son las notas de corte en la universidad y por qué son tan altas](#) **EL MUNDO**

[Ansiedad en las aulas](#) **EL PAÍS**

[La Comisión Europea lanza un módulo educativo para que los jóvenes cooperen en el desarrollo de leyes](#) **E. PRESS**

[¿Qué ha salido en los exámenes de selectividad? Las preguntas de la EBAU 2023](#) **LA VANGUARDIA**

[Los funcionarios docentes denuncian "agravio" en los concursos de traslados y piden un baremo justo](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Formación profesional intermedia y atractiva](#) **EL PAÍS**

[Politécnica de Catalunya y Carlos III de Madrid, líderes en docencia, investigación e inserción, según un estudio](#) **E. PRESS**

[La carrera que nadie quiere estudiar pero tiene un 100% de probabilidades de encontrar trabajo](#) **EL DEBATE**

[Calendario escolar 2023-2024: ¿cuándo empiezan las clases de septiembre en cada comunidad autónoma?](#) **EL PAÍS**

[Los alumnos de 2 años de la Región tendrán dos horas lectivas a la semana](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Propuestas para hacer un barrio mejor](#) **LEVANTE**

[20 años del Nobel de las matemáticas](#) **EL PAÍS**

[Prueba de acceso a la universidad: historia de una desigualdad crónica](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[OEI y Educación lanzan un premio para reconocer las escuelas de Iberoamérica que difunden y conciencian sobre los ODS](#) **EUROPA PRESS**

[El 9,5% del alumnado de Primaria asegura haber sufrido acoso escolar y, el 9,2%, ciberacoso](#) **EL MUNDO**

[Vamos a la escuela caminando y sin adultos](#) **THE CONVERSATION**

[Cómo evitar que nuestro alumnado sea "huérfano digital"](#) **THE CONVERSATION**

[La digitalización en las aulas abarca mucho más que la Inteligencia Artificial](#) **MAGISTERIO**

[Permanencias y límites de edad en la enseñanza básica](#) **MAGISTERIO**

[Medicina y el doble grado de Matemáticas/Física, las notas de corte más altas](#) **MAGISTERIO**

[Docentes de Madrid, Andalucía y Cataluña, los que más concursan a plazas de otras comunidades](#) **MAGISTERIO**

[Alumnos de Alcoy crean un proyecto para «desmontar los mitos» de la Revolución del Petróleo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Las enseñanzas artísticas vuelven a quedarse fuera](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

EL PAIS

Las claves de la polémica por las ratios de alumnos en los centros educativos de Madrid

Los colegios reciben una circular para ampliar el número de alumnos de los dos primeros cursos de 20 a 22 e incertidumbre en la ESO, porque la orden no recoge ninguna bajada

VICTORIA TORRES BENAYAS. Madrid - 01 JUN 2023

El Gobierno de Madrid puso en marcha este curso una política de reducción del número de alumnos por aula en 1º del segundo ciclo de Infantil, donde se ha pasado de 25 a 20 alumnos por clase, una rebaja que el siguiente curso debía ampliarse a 2º para, de forma progresiva, alcanzar a Primaria en dos cursos. Además, la presidenta, Isabel Díaz Ayuso, había prometido en marzo ampliar esta medida el curso que viene a 1º de la ESO, donde se debía pasar de 30 a 25 alumnos. El plan de Ayuso era que "la rebaja avanzara simultáneamente desde la Infantil y Primaria y desde la ESO duplicando la velocidad del proceso".

Ahora, CC OO Madrid, que critica que se tardará 10 años en completar la bajada de la ratio, denuncia que "las promesas electorales han quedado en nada tres días después de las elecciones". Mónica García, de Más Madrid, también habla de "mentiras que salen caras a la ciudadanía", a lo que Ayuso replica: "La oposición sigue sin enterarse: ya en el proceso de admisión de alumnos las ratios están bajadas y las aulas con menos niños". Y lo reitera el consejero de Educación, Enrique Ossorio: "Sí habrá bajada de ratios el curso 23/24 en 1º y 2º de Infantil y 1º de ESO. La izquierda en Madrid no se cansa de mentir y de perder elecciones". ¿Qué está pasando realmente con las ratios en Madrid? Un lío bastante considerable.

Tres días después de las elecciones autonómicas, el miércoles, los colegios de Infantil y Primaria recibieron una circular de las Direcciones de Área Territorial (DAT), a la que ha tenido acceso este diario, en la que explican que, como "consecuencia del análisis de los datos relativos a la participación del alumnado en el proceso de admisión" y "en virtud de la resolución" de marzo en la que se dictan las instrucciones para el proceso de admisión de alumnos, se "propone un aumento de ratio del 10% para alumnos de tres años", es decir, de 20 a 22. La medida del 10% se contempla habitualmente para casos extraordinarios, aunque el sindicato sospecha que esto se convierta en la regla general para el próximo curso.

"En principio se habla de que el aumento es para casos excepcionales, pero, dada la alta demanda que se ha producido en el proceso de escolarización, que se ofertaban 3.887 plazas menos en Infantil y Primaria y que se contemplaban 258 docentes menos para estas etapas, la excepción se va a convertir en norma y no se podrá bajar la ratio. Madrid tiene este curso las aulas más masificadas de toda España y las va a seguir teniendo", vaticina Isabel Galvín, secretaria de Educación de CC OO Madrid. "Son incapaces de reconocer abiertamente que ha habido un aluvión de solicitudes en la pública y que las plazas que han ofertado no son suficientes, así que lo que hacen es ampliar las ratios por la vía de los hechos, aunque las mantengan sobre el papel, ya que no quieren aumentar los profesores ni dotar de más espacio a los centros", añade la responsable sindical.

Incertidumbre en la ESO

En cuanto a la ESO, el mismo miércoles el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) publicó la orden de regulación de Secundaria, en la que no hay ni rastro de la anunciada bajada a 25 para 1º de la ESO prometida por Ayuso. En el artículo 7 de dicha orden, se establece que "los grupos de referencia tendrán una ratio máxima de 30 alumnos". Se refiere a toda la educación Secundaria, pero el texto no contempla ni una línea más sobre reducir los grupos. De manera que sobre el papel no está claro cuál será el techo, si el que mantiene la Consejería con 25 o de 30 como mantiene la orden. En los centros educativos, ambas noticias ha caído como un mazazo y el ambiente es de "indignación, enfado y revuelo" entre los equipos directivos y entre el profesorado, ya que se sienten "engañados" por la presidenta, asegura Galvín, para quien "las mentiras tienen las patas muy cortas".

Educación niega que se esté dando marcha atrás en la política de bajada de ratios y asegura que "las bajadas en 1º y 2º de infantil y 1º de ESO se van a llevar a cabo". "Está todo publicado en las resoluciones que están colgadas en la web y han sido enviadas a los centros", afirma un portavoz de la Consejería. En cuanto a la de Infantil, en el punto 2 de la sección cuarta de la resolución, se especifica que "en los niveles de 3 y de 4 años, la oferta inicial de plazas escolares se calculará aplicando la ratio de 20 alumnos por grupo", pero que "el caso de centros que cuenten con una demanda superior de plazas escolares", si son "únicos de localidad" o no



tienen "la posibilidad de incrementar el número de unidades, las Direcciones de Área Territorial (DAT) podrán autorizar que la oferta inicial de plazas se incremente hasta un 10% en el número de alumnos por grupo".

El portavoz de Educación explica que "por ley nacional, siempre se permite un incremento de la ratio del 10%" y que también consta en la resolución del año pasado. "La diferencia es que el curso pasado esta posibilidad no se materializó y las aulas fueron efectivamente de 20 alumnos en la mayoría de los casos, pero este curso hay ya una circular enviada por las DAT a los centros para que se amplíe a 22 o más", replica Galvín.

En el caso de 1º de la ESO, Educación aclara que la cifra de "un máximo de 30 que figura en la orden se fija como carácter general" para toda la Secundaria, pero en el caso específico de 1º de la ESO, remite a una modificación del 16 marzo de la resolución inicial, en la que se incluyó a 1º de la ESO. En este texto, figura que "la oferta inicial de plazas escolares se calculará aplicando la ratio de 25 alumnos por grupo". CC OO se echa las manos a la cabeza, ya que "una orden tiene mayor rango que una resolución que, encima, es muy anterior". Para Educación, "la orden, la resolución y la modificación son compatibles".

En los institutos, el estupor y la expectación son máximas. Por un lado, tienen la orden que fija los grupos en 30, por otro, la resolución que habla de 25 y, por último, en su sistema interno de asignación de plazas, Raíces, siguen apareciendo a 25, como cuenta Rosa Rocha, presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), para quien todo esto es "realmente preocupante" porque "el proceso de admisión se revuelve el 7 de junio". Rocha detalla que el lunes 22, en plena campaña, se reunieron con el director general de Secundaria, José María Rodríguez Jiménez, quien les aseguró que la bajada se mantenía y que estaban "analizando los centros que podían tener problemas de espacio".

Al leer esta mañana la orden, Rocha se ha llevado "una sorpresa", ya que "no parecen los 25 por ningún lado", por lo que ha pedido explicaciones a Rodríguez, quien le ha reiterado que la ratio sigue establecida en 25, como figuraba en la modificación de la resolución, que los tres documentos "no son incongruentes" y que así aparecerá reflejada en las instrucciones de principios de curso. Tras esta aclaración, Rocha confía en que "no den marcha atrás" y los alumnos que empiecen la ESO lo hagan en grupos de 25. "En la pública, porque a la concertada se le ha permitido seguir a 30", recuerda la presidenta de Adimad, a quien no le sorprendería que esta orden esté así redactada como paraguas para la educación concertada, ya que la autorización de bajar la ratio no figura en ningún documento oficial sino en una comunicación interna. Según el sector de enseñanza de UGT Madrid, solo uno de cada tres concertados reducirá la ratio a 25.

el Periódico de Catalunya

Suecia paraliza su plan de digitalización de las escuelas

El país, el noveno del informe PIRLS con mejor comprensión lectora, alerta del riesgo de crear una generación de "analfabetos funcionales"

Redacción. Barcelona | 02-06-23

Suecia, que ocupa la novena posición del informe PIRLS de comprensión lectora, ese en el que Cataluña figura a la cola de España y de Europa, ha echado el freno a su plan de digitalización de las aulas, que debía acelerar este 2023. El país llevaba meses debatiendo y cuestionando el papel de los ordenadores y las pantallas en las aulas de las escuelas hasta que hace unos días, el pasado 15 de mayo, la ministra de Educación, Lotta Edholm, del Gobierno conservador de Ulf Kristersson anunció que dejaba en suspenso la estrategia de digitalización de las aulas que el pasado diciembre había aprobado la Agencia Nacional de Educación.

En un artículo publicado en diciembre en el diario sueco 'Expressen', la ministra Edholm ya apuntaba sus reticencias a los beneficios de las pantallas en las aulas. Para ella, la digitalización era "un experimento" y manifestaba su malestar por la "actitud acrítica que considera la digitalización como algo positivo, sin que importe el contenido". Edholm defendía que los libros tienen "ventajas que ninguna tablet puede sustituir".

La ministra solicitó informes a más de 60 expertos sobre la digitalización de las aulas, entre ellos el Instituto Karolinska. Fuentes de dicha institución consultadas por 'Diario de la Educación', han confirmado 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".

Edholm culpa a las pantallas del descenso del nivel de comprensión lectora entre los niños y niñas suecos registrado en el informe PIRLS, y eso a pesar de que Suecia, con sus 544 puntos, está por encima de la media europea, situada en 528 puntos. España ha obtenido una puntuación de 522 puntos en el informe de comprensión lectora, y en Catalunya esta cifra baja hasta 507.

"Crisis de lectura"

La ministra, preocupada por el descenso (en el informe PIRLS de 2016 Suecia tenía 555 puntos), ha alertado del riesgo de crear una "generación de analfabetos funcionales" y ha defendido la necesidad de tomar medidas para aumentar los niveles de comprensión lectora, según recogen estos días los medios suecos.

"El informe PIRLS es una señal de que tenemos una crisis de lectura en las escuelas suecas. En el futuro, el Gobierno quiere ver más libros de texto y menos tiempo de pantalla en la escuela", ha remachado.

En los últimos 15 años, los ordenadores han sustituido a los libros de texto en las escuelas suecas. El Gobierno ha decidido ahora impulsar un programa para reintroducir los libros. Así, destinará 60 millones de euros este 2023 y 45 millones en 2024 y 2025 para recuperar los libros. "Esto forma parte del plan para recuperar la lectura en las escuelas, a expensas del tiempo pasado ante las pantallas", ha explicado la ministra. Un libro por asignatura para cada alumno: ese es el objetivo.

Aunque Suecia no tiene datos del tiempo que pasan los estudiantes ante las pantallas en la escuela, en una reciente encuesta a 2.000 profesores, uno de cada cinco afirmaba que sus alumnos nunca o prácticamente nunca escribían a mano.

europapress.es

Andalucía publica las órdenes sobre los nuevos currículos de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato

Refuerzan la formación en matemáticas y comprensión lectora, mantienen notas numéricas "a título informativo" y suman el flamenco como optativa

SEVILLA, 2 Jun. (EUROPA PRESS) - El Boletín Oficial de la Junta de Andalucía publica este viernes 2 de junio las órdenes que desarrollan los decretos de ordenación y currículo de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato en Andalucía, desarrollados utilizando el marco autonómico que fija la Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Educación (Lomloe) y que introduce novedades como el refuerzo de las competencias en matemáticas, lengua y comprensión lectora, con 2,5 horas semanales de lectura obligatoria planificada.

Las órdenes, consultadas por Europa Press y que entran en vigor este sábado 3 de junio, detallan los nuevos currículos que se aplicarán desde el próximo curso 2023/24 para Educación Infantil, las enseñanzas obligatorias y el Bachillerato y que, según la Junta, persiguen como objetivo principal mejorar los resultados del alumnado andaluz.

Para las decisiones de promoción de curso y titulación, los nuevos decretos andaluces mantienen titulación la necesidad de alcanzar, si no hay consenso, una mayoría de dos tercios en las decisiones del equipo docente. Andalucía también mantendrá las notas numéricas "a título informativo" en Primaria y ESO para las familias. Estos dos aspectos han provocado recursos del Ministerio de Educación en otras comunidades como la Comunidad de Madrid.

DOS HORAS Y MEDIA SEMANALES DE LECTURA OBLIGATORIA

Con carácter general, la nueva estructura curricular refuerza las cargas horarias de las asignaturas instrumentales, Matemáticas, Lengua y primera Lengua Extranjera, de forma que, al acabar el Bachillerato, como mínimo, un alumno tenga a partir del próximo curso 298 horas más en el currículo, de las que 123 corresponden a Lengua, 105 a Matemáticas y 70 a la primera Lengua Extranjera. Según la Junta, ello supone que sólo en la etapa obligatoria, como mínimo, los estudiantes andaluces habrán estudiado un 7,2% más de horas de Matemáticas y un 6% más en Lengua.

Además los centros, dentro de su autonomía, pueden aumentar más horas en esas asignaturas hasta llegar a un incremento de 543 horas entre Primaria y Bachillerato y de 470 al acabar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Igualmente, el próximo curso el alumnado de Primaria y ESO tendrá 2,5 horas semanales de lectura obligatoria con carácter transversal en aquellas áreas o materias que el centro docente determine y organice con actividades dirigidas y diseñadas para el fomento de la lectura. Esta medida supone que en las etapas obligatorias se dedicará un tiempo no inferior a 30 minutos diarios de lectura planificada. En total serán 875 horas de lectura obligatoria para potenciar la comprensión lectora.

NOVEDADES

Como novedad, el alumnado de sexto curso de Primaria, en la materia de valores Cívicos y Éticos, estudiará la Constitución Española de 1978; Derechos y deberes reconocidos a los españoles; el terrorismo de ETA; el Estado de Bienestar; el respeto a los bienes públicos y el Estado de Derecho como garantía para la democracia y la libertad.

En ESO, el currículo incluye entre los nuevos contenidos la asignatura de Cultura del Flamenco, que se impartirá en tercero como optativa de oferta obligatoria, que pueden impartir profesores con atribuciones docentes en música. En primer curso será obligatoria la segunda Lengua Extranjera. En tercero también se incorpora como novedad entre las optativas Filosofía y Argumentación y en segundo de la ESO, Taller de Educación Plástica, que impartirán los docentes especialistas de Dibujo.



Tanto en la asignatura de Valores Cívicos en segundo como en Geografía e Historia en cuarto se impartirán contenidos específicos vinculados a principios democráticos, el Imperio Español, la historia de la Transición, la Constitución, la Memoria Democrática, el terrorismo de ETA y la Comunidad de Andalucía.

En Bachillerato se aumenta una hora más de Lengua y de primera Lengua Extranjera a la semana en primero y una hora más de Filosofía y de Historia de España en segundo. La segunda Lengua Extranjera pasa a ser optativa en primero de Bachillerato. También en Bachillerato los estudiantes tendrán el próximo curso una asignatura optativa menos para reforzar las materias comunes, evitar la dispersión curricular y enfocar esta etapa a la preparación de la EVAU. Sobre los contenidos, en la nueva asignatura de Educación para la Convivencia Democrática se tratará la violencia y el terrorismo de ETA y, en Historia de España de segundo de Bachillerato, la transición política española como modelo de éxito social, concordia y consenso.



Acuerdo de Educación con LAB e Interinok Hezkuntza en el marco de la nueva Ley de Educación

Según LAB el acuerdo recoge el mantenimiento de la plantilla en la red pública, la equiparación salarial en la concertada y la gratuidad del servicio educativo

NTM / Agencias. 02-06-23

El consejero de Educación, Jokin Bildarratz, ha anunciado la firma de un acuerdo con los sindicatos LAB e Interinok Hezkuntza en torno al proyecto de Ley de Educación, un pacto que, según ha destacado, supone un "espaldarazo" a este proyecto, actualmente en fase de tramitación en el Parlamento autonómico.

Bildarratz, en declaraciones a los medios de comunicación en el Parlamento Vasco, ha manifestado que este acuerdo, alcanzado este pasado jueves por la noche, es fruto de la apuesta del Departamento de Educación por el "diálogo" y de su "voluntad de acuerdo" para el desarrollo de la futura Ley de Educación.

El pacto, tal como ha explicado, supone un "espaldarazo" a la futura ley educativa, sobre la que ha indicado que "necesita de una implementación en los ámbitos laborales", en la red pública como en la concertada.

El consejero de Educación ha afirmado que su departamento "seguirá trabajando con todos los sindicatos que muestren voluntad de querer hacerlo".

LAB destaca que el acuerdo permite "mejorar" las condiciones laborales del personal educativo que recoge cuestiones como el mantenimiento de plantillas en la red pública, la equiparación salarial en la concertada y la gratuidad del servicio educativo.

El sindicato vasco ha hecho este anuncio este viernes en una comparecencia pública en Donostia en la que ha vuelto a defender la puesta en marcha de la mesa sindical para alcanzar consensos sobre las condiciones laborales y el modelo educativo.

LAB ha calificado de "incomprensible e irresponsable" la actitud de los sindicatos que no han querido participar en este foro y ha opinado que "tendrán que dar explicaciones ante los trabajadores".

La central vasca ha dicho que la "propuesta escrita" que recibió este mismo jueves recoge "contenidos muy importantes en cuanto a las condiciones laborales de los trabajadores y consigue poner una base adecuada", que se trasladará a las mesas de negociación correspondientes para su posible ratificación y entrada en vigor.

Precisa que el acuerdo "no hace referencia al tema salarial" ya que, según señala, la pérdida de poder adquisitivo afecta al personal de toda la función pública y entiende que debe ser abordado en todo el ámbito.

Mantenimiento de las plantillas en la pública

En la red educativa pública, el texto incluye el mantenimiento de plantillas en todos los sectores, la limitación de la temporalidad al 5 %, el consenso de planes de rejuvenecimiento o la euskaldunización, entre otras medidas.

Equiparación salarial de la concertada

En el caso de la red concertada, el acuerdo contempla la equiparación salarial con el personal del sector público durante los cursos 2025-2026 y 2026-2027, la puesta en marcha de un "modelo transparente" de contratación de personal o la negociación de la normativa para los procesos de publicación por consenso con la subrogación de todos los trabajadores.

El acuerdo recoge también asuntos relacionados con el modelo educativo, entre ellos, la efectiva gratuidad del servicio, el desarrollo de proyectos lingüísticos para garantizar la euskadunización o la no segregación del alumnado.

LAB asegura, no obstante, que los contenidos recogidos, junto con las reivindicaciones más concretas de cada ámbito de negociación, serán desarrollados a partir de ahora en las mesas sectoriales.

El sindicato asegura que sus representantes están legitimados para ello, ya que LAB es la primera fuerza en el sector público y también en las ikastolas, aunque advierte de que cuando sea necesario activará "la acción sindical y convocará movilizaciones".

LAB explica que el próximo 7 de junio presentará en el Parlamento Vasco sus propuestas de mejora de la Ley de Educación para incidir, por ejemplo, en la necesidad de que se recoja en la exposición de motivos "el derecho de la Comunidad Autónoma vasca a tener un sistema educativo propio" o de que se ponga "la escuela pública en el centro"

EL PAIS

El dilema de la Formación Profesional: aumentan los alumnos, pero persiste la brecha de género

Las mujeres tienen una presencia menor que la de los hombres en la FP, aunque son mayoría entre los estudiantes que se decantan por estudiar en una modalidad 'online'

NACHO MENESES. Madrid - 02 JUN 2023

La FP goza de buena salud: impulsada por una nueva ley que potenciará significativamente su carácter dual, continúa aumentando el número de matrículas, y la demanda se sitúa muy por encima de la oferta de plazas existentes en el sistema público. En los últimos cinco años, el alumnado de la Formación Profesional se ha incrementado, de media, en un 29,8 %, mientras que en su modalidad *online* lo ha hecho en un 157 % en el mismo periodo, hasta representar a casi uno de cada cuatro alumnos (23,6 %) en el curso 2021-22, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Y, sin embargo, los datos también muestran un aspecto más preocupante: la brecha de género no solo existe, sino que sigue agrandándose.

Un crecimiento, el de la Formación Profesional, que se explica por varios factores: "Se trata de estudios que destacan principalmente por ser prácticos y flexibles, y ponen en contacto al alumnado con el tejido empresarial. Además, desde la orientación académica y profesional que se ofrece en la ESO se le va otorgando una mayor importancia a la FP", afirma Josep Lluís Segú, director general de Educaweb y director del *Observatorio Educaedu de la Formación*.

No obstante, añade Segú, algunos desafíos persisten, porque, más allá de la brecha de género, "la FP continúa arrastrando un estigma de segunda opción, y queda mucho camino para equipararla en prestigio a la formación universitaria". Una percepción, eso sí, mucho más ligada a la FP de Grado Medio que a la de Grado Superior, que goza de mayor reconocimiento. Un reciente estudio sobre la percepción de la Formación Profesional de madres y padres, realizado por CaixaBank Dualiza, lo corrobora: el 77 % de las familias creen que en España hay prejuicios contra la FP, si bien únicamente el 23 % reconoce tenerlos.

Las ideas preconcebidas también fallan cuando de inserción laboral se trata: "Solo dos de cada 10 familias desean que sus hijos cursen FP, y seis de cada 10 piensa que los universitarios tienen más oportunidades de empleo. Pero, en la práctica, la inserción laboral durante los años inmediatamente posteriores a la titulación es superior en los alumnos de FP que en los graduados universitarios", recuerda Segú. Según un reciente análisis elaborado por el Centro de Conocimiento e Innovación de CaixaBank Dualiza, en colaboración con Orkestra Instituto Vasco de Competitividad, el 57 % de los titulados de grados superiores de FP dual consiguen empleo al año de terminar sus estudios (frente al 42 % de la no dual).

Una brecha de género persistente

Las mujeres siguen siendo minoría dentro de esta opción educativa, aunque esta disparidad se observa sobre todo en la FP Básica, donde representan el 29,5 % del total. En las de Grado Medio y Superior, las cifras se acercan mucho más: un 45,1 % de mujeres en la primera y un 48,9 % en la segunda, según las estadísticas que ofrece el propio Ministerio. Dentro de la FP *online*, sin embargo, la tendencia es la opuesta, siendo ellas un 65,7 % del alumnado en las titulaciones de Grado Medio, y un 61,7 % en las de Superior.

Al igual que sucede con determinados estudios universitarios, el sesgo de género es mucho más evidente al analizar distintas familias formativas, como sucede en los ciclos del ámbito de las nuevas tecnologías e industria. En Informática y Telecomunicaciones, por ejemplo, ellas solo representan el 7,9 % del Grado Medio y el 14,3 % del Superior (mientras que, en el curso 2003-2004, rondaban el 24 % en ambos). Y en Instalación y Mantenimiento o Electricidad y Electrónica, apenas constituyen el 2,3 % de los alumnos matriculados en Grado Medio y el 4,5 % del Superior. En cambio, en los grados vinculados a la salud y los cuidados, la presencia femenina aumenta y, en algunos casos, con mayorías abrumadoras: en los ciclos de Sanidad, tres de cada cuatro alumnos son mujeres, tanto para el ciclo medio como para el superior.

Una brecha que puede explicarse, en gran medida, por los estereotipos de género adquiridos. "Algunas mujeres no eligen determinados estudios porque creen que se les tachará de poco femeninas, y al revés, algunos hombres descartan determinadas profesiones por percibir las como poco masculinas", sostiene Segú. Conceptos erróneos que, según un estudio publicado en la revista *Science*, se manifiestan desde edades tempranas: a partir de los seis años, las chicas son menos propensas a asociar la inteligencia y la genialidad a

su género, y tienden a evitar actividades que requieren ser brillantes. “Los estereotipos de género son condicionantes muy importantes al elegir unos estudios. Por eso, el trabajo de los orientadores, los educadores y las familias es contribuir a que los jóvenes tomen sus decisiones de proyecto de vida profesional basándose en sus intereses y capacidades con la mayor libertad”, reflexiona el director del Observatorio Educaedu.

Las 5 titulaciones de FP que más buscan...



Grados formativos de FP buscados de forma mayoritaria por cada género, según el Observatorio Educaedu de Formación.EDUCAEDU

Para ello, reclama Segú, es necesario que la orientación académica y profesional se inicie en etapas más tempranas del itinerario formativo de los alumnos, como es la Educación Primaria. Pero también se puede luchar contra los estereotipos “dando visibilidad a los logros de las tituladas de FP en las familias donde la presencia de mujeres es muy inferior a la de los hombres; u ofreciendo incentivos como becas y ayudas para favorecer que más mujeres jóvenes elijan la FP”. Las desigualdades entre sexos afectan no solo a la elección de estudios, sino que alcanzan “a su acceso al empleo, la promoción laboral, la remuneración y otros aspectos relacionados con la vida profesional”, según se recoge en el estudio de Educaedu.

En España (y según se recoge en el *Observatorio Educaedu de la Formación*), la perspectiva de género en la FP se ha ido incorporando gradualmente en los últimos años, gracias al desarrollo de programas específicos para promover la igualdad de sexos en la formación y a la implantación de medidas para eliminar los estereotipos anteriormente mencionados.

Las titulaciones de FP más demandadas

Aunque del análisis llevado a cabo dentro del observatorio (entre las búsquedas realizadas por los usuarios del grupo Educaedu), se aprecia una preferencia por la formación presencial, esta tendencia varía según el tipo de estudios: así, por ejemplo, en los másteres, la mayoría de las búsquedas se decantaban por programas *online* (desde el cuarto trimestre de 2021 y a lo largo de 2022). En cursos no reglados la mayoría opta por la presencialidad y, en los grados universitarios, el interés parece poco a poco volver también hacia la presencialidad, tras dos años de fluctuaciones.

Entre las ventajas de la formación a distancia (y, dentro de ella, la FP online), los expertos señalan una mayor flexibilidad que permite a los estudiantes poder conciliar mejor el estudio con su vida personal e incluso profesional, si ya están trabajando. Pero también el hecho de que “cualquier alumno, resida donde resida, puede acceder entre la amplísima oferta de titulaciones de FP disponibles, sin estar condicionado por la oferta de grados disponible en los centros próximos a su domicilio”, señala Segú. En cualquier caso, conviene tener en cuenta que los estudios de esta modalidad requieren de un mayor nivel de compromiso y resiliencia por parte del estudiantado, “ya que no tendrán el apoyo presencial permanente de los profesores ni el soporte emocional que representa formar parte de un grupo clase”, añade. Por eso, si se quiere cursar un ciclo formativo *online*, conviene tener estos factores presentes a la hora de elegir un centro:

- La propuesta de tutorización y acompañamiento que tienen a disposición del alumnado.
- Asegúrate de que los contenidos y las metodologías de enseñanza están diseñadas específicamente para la modalidad a distancia.
- Comprueba el nivel de personalización de esos contenidos y metodologías, y si son ajustables al nivel de comprensión de cada uno y a su manejo digital.
- Existencia de programas *onboarding* (de mentorización) para los estudiantes nuevos.

- Comprueba a qué tipo de prácticas en empresa tendrás acceso. Asegúrate de que el centro proporcionará prácticas viables y de calidad en organizaciones dentro de tu territorio.

Dentro de los ciclos de FP presenciales, los más buscados son los de técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería y en Farmacia y Parafarmacia; técnicos superiores en Marketing y Publicidad y en Educación Infantil; técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas y técnico superior en Integración Social. En la FP *online* destacan los ciclos de Cuidados Auxiliares de Enfermería y de Farmacia y Parafarmacia; técnico superior en Educación Infantil; técnico superior en Desarrollo de Aplicaciones Web y técnico en Gestión Administrativa.

europapress.es

La EBAU de 2023 comienza este lunes en España con las pruebas de Madrid, Cantabria, Murcia y La Rioja

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

MADRID, 4 Jun. (EUROPA PRESS) –

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

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

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

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

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

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

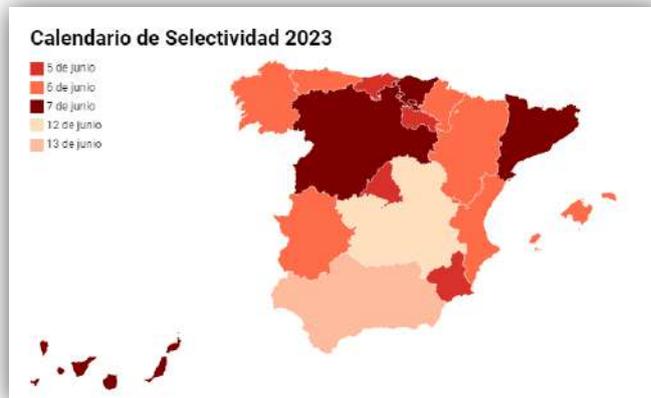
El año pasado superaron con éxito estas pruebas, a las que se presentan cada año más de 200.000 estudiantes, el 96,06 por ciento de los alumnos que se examinaron en toda España.

La orden del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre la próxima EBAU, que será la última del anterior modelo educativo, publicada en el Boletín Oficial del Estado, establece que debe celebrarse antes del próximo 16 de junio y los resultados provisionales serán publicados antes del 30 de junio.

CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA

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

Los primeros alumnos de España en examinarse en la convocatoria extraordinaria serán los navarros, que están convocados para estas pruebas entre el 28 y el 30 de junio. Les seguirán los alumnos murcianos, cuya convocatoria será los días 3, 4 y 5 de julio. Entre el 4 y el 6 de julio se examinarán de la convocatoria extraordinaria de la EBAU los estudiantes de Aragón, Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y la Comunidad de Madrid.





Un día más tarde, entre el 5 y el 7 de julio, se examinarán los alumnos en Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, el País Vasco y La Rioja. Tras ellos, realizarán sus exámenes de la convocatoria extraordinaria de la prueba de acceso a la Universidad los jóvenes de Andalucía y Galicia los días 11, 12 y 13 de julio. Por último, en Cataluña esta convocatoria tendrá lugar durante los días 5, 6 y 7 de septiembre, por lo que los alumnos catalanes serán los únicos que se examinarán este mes.

LA PRUEBA CONTINUARÁ CON EL FORMATO DE LA PANDEMIA

La convocatoria de exámenes de la EBAU de este curso 2022-2023 continuará con el formato de la pandemia, con más opciones de respuesta que en los exámenes previos a la Covid-19 y preguntas tipo test. El Ministerio de Educación y FP y el de Universidades justifican que el alumnado que realizará la prueba de acceso a la Universidad este verano "ha cursado gran parte de su escolarización con restricciones y ha tenido que sortear dificultades que deben seguir teniéndose en cuenta a la hora de diseñar esta prueba".

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

Así, las pruebas del próximo curso, según establece la orden publicada en el BOE, contendrá preguntas abiertas y semiabiertas que requerirán del alumnado capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez. Además de estos tipos de preguntas, se podrán utilizar también preguntas de opción múltiple, siempre que en cada una de las pruebas la puntuación asignada al total de preguntas abiertas y semiabiertas alcance como mínimo el 50%.

Las preguntas de opción múltiple tendrán "una sola respuesta correcta inequívoca y que no exigen construcción por parte del alumnado, ya que este se limitará a elegir una de entre las opciones propuestas". Por su parte, las semiabiertas serán preguntas "con respuesta correcta inequívoca y que exigen construcción por parte del alumnado", una construcción que "será breve, por ejemplo, un número que da respuesta a un problema matemático, o una palabra que complete una frase o dé respuesta a una cuestión, siempre que no se facilite un listado de posibles respuestas".

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

eldiario.es

Autocensura entre el profesorado para afrontar la ola reaccionaria en las aulas: "Se respira cierto clima de miedo"

La entrada de un discurso ultraconservador en los centros educativos provoca que algunos docentes teman a las reacciones de las familias ante charlas de temática feminista, LGTBI y educación sexual: "La ultraderecha empieza a participar en las asociaciones de padres"

Laura Galaup. 04/06/2023

Los resultados electorales del pasado domingo no han azotado únicamente el tablero político, también ha desestabilizado a algunos sectores profesionales, a la espera de conocer qué papel va a tener Vox en algunos gobiernos autonómicos. "Hay un clima muy tenso y de preocupación". Así resume Rafael Martínez, secretario de Educación Pública de Comisiones Obreras (CCOO) de la Comunitat Valenciana, el ambiente que se ha respirado esta semana en las aulas valencianas.

En esa comunidad, el PP necesita el apoyo del partido liderado por Santiago Abascal para volver a la Presidencia de la Generalitat ocho años después. El líder autonómico de la formación ultraderechista, Carlos Flores, ya ha anunciado que los populares tendrán que pagar un peaje por el apoyo de sus 13 diputados en la votación de la investidura. Ni harán "regalos" ni aceptarán "chantajes".

"Vox ha tenido una acción bastante concreta para que el profesorado esté en alerta", indica Martínez, sobre la actuación del partido de extrema derecha desde que tiene representación en las instituciones parlamentarias. El señalamiento y la denuncia pública a los docentes "ha ido haciendo mella hasta el punto de que el profesorado se plantea tener cuidado con determinados temas porque saben que hay padres y madres que se presentan en los centros educativos exigiendo explicaciones". Estas quejas de las familias, algo que "antes no era una práctica común", se han ido extendiendo en los centros, añade el portavoz autonómico de CCOO.

Veto parental propuesto por el centro

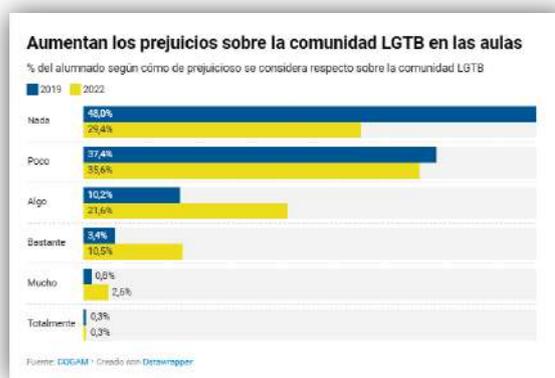
La sensación de autocensura entre el profesorado no ha aterrizado en las aulas únicamente por la influencia que Vox pueda tener en gobiernos autonómicos. Los docentes consultados explican que lleva ya varios años presente, coincidiendo con la irrupción de un discurso reaccionario entre un sector minoritario de los alumnos,

pero que suele tener voz e influencia en las clases. “Se respira cierto clima de miedo por la reacción de las familias a ciertas actividades”, reconoce Alicia, orientadora de un instituto público de la zona sur de la Comunidad de Madrid. Entre sus compañeros, dice, constata algo de temor a que clases sobre sexualidad y diversidad LGBTI se perciban entre los padres “como un adoctrinamiento o una cuestión ideológica” y no como asuntos de Derechos Humanos.

Por ahora, al programar estas charlas no se ha encontrado con numerosas ocasiones en las que algunas familias quieran desmarcar a sus hijos de talleres de este tipo. “Nos ha pasado en dos ocasiones”, indica. En esos casos, y para evitar problemas con las familias, se ha acordado que los niños no acudiesen amparados en la excusa y el pretexto de que estaban enfermos. Son casos muy reducidos teniendo en cuenta el volumen del centro, al que acuden diariamente mil alumnos.

En otros centros, como en el Instituto de Educación Secundaria (IES) Arquitecto Ventura Rodríguez, ha sido el equipo de orientación el que ha optado por incluir en este tipo de actividades un veto parental. Como desveló elDiario.es, este centro, situado en Boadilla del Monte, el segundo municipio con más renta per cápita de la Comunidad de Madrid y en el que arrasa la derecha –Vox y el PP acumularon el 75% del voto en las elecciones autonómicas–, ofertó a los padres vetar la presencia de sus hijos en una charla contra el acoso y sobre diversidad e igualdad de género que formaba parte del currículo.

La formación vetada fue impartida por el colectivo Cogam. Esta asociación que, además de brindar talleres educativos realiza estudios sobre la situación de la LGBTIfobia en las aulas, alertó en 2022 de que el nivel de prejuicios entre el alumnado “ha ido aumentando” en los últimos tres años. Según la medición elaborada por esta organización, se ha reducido el porcentaje de estudiantes que Cogam identifica como ‘nada prejuiciosos’, pasando del 48% en 2019 al 29,38% en 2022; mientras ha aumentado en diez puntos el parámetro de estudiantes ‘algo prejuiciosos’ –del 10,2% al 21,6%– y en siete el de ‘bastante prejuiciosos’ –del 3,4% al 10,45%–. Los datos se limitan únicamente a la Comunidad de Madrid.



“Nos hemos encontrado con situaciones un poco violentas”

Otra investigación académica, acotada a los institutos de Secundaria de la provincia de Valencia, concluye que “la mayor parte del alumnado (79,28%) manifiesta una actitud positiva ante la orientación sexual y no se consideran personas homófobas”. Sin embargo, en el día a día las conductas amparadas por LGBTIfobia tienen más presencia en las aulas. “Cuatro de cada diez alumnos han sido testigos de alguna o muchas discriminaciones hacia alumnado homosexual en su instituto”, según el análisis publicado en en 2022 en la *Revista de Estudios Socioeducativos*, editada por la Universidad de Cádiz.

“Nos hemos encontrado con situaciones un poco violentas”, explica Sara Guilló, técnica de Educación de Cogam. En su labor diaria, los técnicos de esta organización han afrontado dificultades al impartir formaciones sobre diversidad sexual e igualdad. Cuenta cómo se tuvieron que marchar de un centro, sin impartir el taller, debido al “nivel de agresividad con el que reaccionó el alumnado”.

Discusiones en grupos de WhatsApp de padres

En esa misma línea, Martínez relata las quejas, e incluso coacciones, que reciben algunos de sus compañeros. “Me llaman directores y docentes a los que los padres les exigen que les hablen en español y no en valenciano”, subraya. Y también describe actitudes y comportamientos homófobos. “Esto que le estás diciendo a los niños les va a llevar a ser maricones”: este es otro de los comentarios que le han transmitido al portavoz autonómico de CCOO alguno de sus compañeros.

La presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA), María Capellán, confirma que algunas formaciones sobre asuntos que han entrado en la agenda ultraconservadora –feminismo o sexualidad– generan polémica y enfrentamientos en los chats de WhatsApp de las familias. “Hay un sector de padres que son muy reacios a tratar ciertos temas, como las clases de educación sexual”, apunta.

Este debate ha llegado a los grupos de padres. En un caso cercano a Capellán, una madre puso el siguiente mensaje: “No se puede consentir, les van a dar una charla para enseñarles cosas que no deben saber. Los que opinéis como yo, ponédmelo por privado para quejarnos”. El efecto fue el contrario al esperado y promovido por la progenitora impulsora del veto. La mayor parte de padres se posicionaron a favor de esa formación. Aún así, la presidenta de CEAPA lamenta que grupos minoritarios se erijan “en defensores de la verdad absoluta sin preguntar al resto de padres si comparten” su decisión.

Esta tendencia también ha sido advertida por el portavoz de CCOO en la Comunitat Valenciana, que ha detectado que “la extrema derecha está empezando a participar en AMPAS [asociaciones de padres y



madres]”, sobre todo, en esa región, y en particular en Alicante, para reivindicar cuestiones vinculadas al castellano.

El temor al señalamiento también está presente. Una profesora del colegio La Salle en Palma llegó a recibir amenazas de muerte tras un enfrentamiento con unos alumnos por la presencia de la bandera de España coincidiendo con el Mundial de Fútbol de Qatar. El claustro había acordado antes del comienzo del campeonato colocar la insignia únicamente los días en que hubiera partido y ese día el combinado español no disputaba ningún encuentro, por lo que la maestra pidió que se retirase. El conflicto fue escalando. Salió de las aulas, saltó a la agenda de los medios y al Parlamento balear. Asimismo, *lobbies* ultraconservadores como HazteOír y Abogados Cristianos han perseguido contenidos educativos que incluyen educación sexual o temática LGTBI.

Autocensura por el “miedo” a debates sobre la bandera de España

El conflicto de La Salle impactó en el instituto público en el que da clase Pedro, ubicado en Ibiza. Algunos alumnos optaron por desmarcarse de las instrucciones dadas por el centro. “Se dijo que no se podían traer banderas, pero tenías todos los días polémicas por las banderas. Y cuando se te ocurría decir que no podían traerlas, alguno se violentaba y te decía que su padre le había dicho que no se la podías quitar”, recuerda este docente, que confirma que en su entorno existe autocensura por el “miedo a este tipo de debates” en las clases y a la reacción de las familias.

“Siempre hay algún alumno que el 8 de marzo [Día Internacional de la Mujer] tiene un comportamiento fuera de lugar y está el miedo a que vengan a decirte que estás adoctrinando. Mucha gente decide que da su temario y no se mete en esas cosas”, apunta Pedro. En Arriendas (Asturias), Mercedes también se siente cuestionada por sus alumnos al abordar temas feministas y defiende que entre sus compañeros hay dos formas de afrontar la ola reaccionaria que está impulsada por un sector del alumnado, unos “se comprometen” y otros “esquivan el problema”.

Ante frecuentes mensajes antifeministas, transfobos y homófobos, Pedro reconoce que ha llegado un momento en el que “obvia” algunos de los asuntos que generan polémica porque no puede “estar” peleándose con “sus alumnos todos los días”. En el instituto de Javier, en la Comunidad de Madrid, “la norma no escrita” consiste en “no entrar al trapo” y no afrontar estos debates. “Estás para enseñar tu materia y no para discutir de política con nadie”, apunta, aunque reconoce que hay unos límites. “Si hay exaltaciones filofascistas, les llamo la atención”, apunta el profesor.

“Cosas raras en la cabeza”

Desde algunos sindicatos ratifican la tendencia advertida por los docentes entrevistados, fuentes de CGT Andalucía sostienen que los profesores están “desamparados” por el aumento de “comportamientos racistas, xenófobos, machistas y fascistas”. Esta dinámica, que consideran que ha despuntado en los últimos dos o tres años, ha provocado “miedo” entre algunos docentes. Sin embargo, sus compañeros de CSIF en la misma autonomía no tienen constancia de problemas de este tipo en centros públicos.

El profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León Enrique Javier Díez, que ha estudiado cómo se aborda en los libros de texto y en las aulas el temario vinculado a la Guerra Civil y al franquismo, advertía que “el pin parental de Vox ha conseguido que el profesorado empiece a autocensurarse para no tener problemas, para que no les denuncien”, tal y como explicó hace un mes en conversación con esta redacción.

En Baleares, el sindicato STEI ha recibido alrededor de una decena de quejas –“no llegan a 20”– y señalamiento a centros por asuntos vinculados a la bandera nacional o al castellano. “Los centros nos suelen pedir que estos casos no trasciendan para no verse en los periódicos”, indica Lluís Segura, portavoz autonómico de la organización.

Los miércoles en el instituto en el que trabaja Cristina, situado en el norte de Madrid y con alto nivel de diversidad entre sus alumnos, se celebran los ‘recreos diversos’. El contenido de alguna de esas actividades ha sido reprochado por varias familias. “Ha habido problemas en dos cursos de Secundaria”, cuenta esta docente, que está al frente de la Jefatura de Estudios del centro. Las recriminaciones se produjeron después de que se impartiesen unos talleres “muy blancos”, donde se explicaba a “niños de 12 o 14 años” que “no tienen que dar explicaciones” a sus parejas sobre “cuándo entran o salen” o sobre la ropa que llevan. “Las familias vinieron a decirle a la tutora que qué era eso de adoctrinar y que le habían metido a sus hijos unas cosas raras en la cabeza”, reseña Cristina.

El papel de la dirección del centro

En su centro han optado por reafirmar este tipo de contenidos, a pesar de algunas críticas recibidas. La jefa de estudios cuenta que su proyecto educativo trabaja “de manera transversal los Derechos Humanos y eso tiene que ver con el feminismo, el antirracismo y la libertad sexual”. Así responde a los padres que le piden explicaciones, aunque entiende que las quejas de familias pueden alterar la política educativa en otros institutos. “Si te pilla desprevenido o con poca experiencia, hay gente que entra en ese juego o se autocensura”, apunta.

De la misma manera se posiciona Alicia. Ante el temor a que los padres se quejen, en clases como las tutorías “se opta por temas más inocuos que consideran que no van a dar problemas”. Charlas sobre técnicas de estudio o convivencia se afrontan como más inofensivas que aquellas en las que se tratan contenidos sobre sexualidad y diversidad LGTBI.

Al abordar el programa educativo, el papel de la dirección de los centros es fundamental. Así lo refrenda Mar, que ha pasado por varios institutos públicos de la Comunidad de Madrid y explica la diferencia entre tener una agenda feminista en la que se organicen actividades el 8M o el 25N, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, o no tenerla y no dar importancia a esos días, ni explicar por qué son relevantes. Los docentes entrevistados advierten, además, de que se encuentran cuestionamientos de postulados feministas entre sus propios compañeros de claustro.

▣ EL DEBATE

¿Qué pasa con la Ley Celaá si cambia el Gobierno?

En septiembre, haya o no nuevo Ejecutivo, se aplicará la LOMLOE por primera vez en los cursos pares. Los centros educativos, las editoriales y las familias van a hacer un esfuerzo por adaptarse a una norma que puede no tener continuación en el tiempo

María Solano. 04/06/2023

El actual curso académico arrancó en medio del caos por los cambios de la Ley Celaá en los cursos impares. En septiembre, haya o no nuevo Gobierno, se aplicará la misma norma por primera vez en los cursos pares. Los centros educativos, las editoriales y las familias van a hacer un esfuerzo por adaptarse a una norma que puede no tener continuación en el tiempo.

La precipitada convocatoria de elecciones generales deja entrever un posible nuevo cambio en la ley educativa que se había puesto en marcha en este curso para los años pares. Hace solo unos meses, cuando comenzaba el 2022-2023, la desesperación de los centros educativos, los estudiantes, las familias y las editoriales era patente. Con las clases ya arrancadas, faltaba buena parte del material docente porque la premura de la implantación de la LOMLOE, la llamada Ley Celaá, por el apellido de la ministra promotora, y el desarrollo de la normativa que depende de ella, se había retrasado tanto que los libros de textos se prepararon durante el verano. Además, los profesores tuvieron muy pocos meses para planificar su docencia, cumplir con la abundante burocracia, adaptarse a sistemas nuevos de evaluación y contenidos diferentes, algunos muy marcados por la ideología de género. Los padres también han tenido que aprender a interpretar las calificaciones.

La situación no va a variar en septiembre, gane quien gane las elecciones del 23 de julio, puesto que, en cualquier caso, será la LOMLOE, con todo su desarrollo normativo, la que siga en vigor. A la vuelta de las vacaciones, los cursos pares se sumarán a la norma que desarrolló el equipo de Pedro Sánchez, con amplias críticas por cuestiones de calado como la facilidad para promocionar con asignaturas suspensas. Al menos, no van a sufrir el estrés que se vivió hace ahora un año, cuando los docentes y las editoriales estaban a la espera del desarrollo normativo sobre los contenidos del programa.

La cuestión es si el trabajo llevado a cabo en septiembre del curso pasado y en este va a perdurar en el tiempo o esta será una de las leyes que se derogue rápidamente si cambia el Gobierno. El Director General de Educación Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid, José Ignacio Martín Blasco, cree poco probable un giro brusco e inmediato. En primer lugar, porque, si gobernara la derecha y plantease una nueva ley, consultaría para buscar el consenso que la Educación se merece y seguiría los trámites adecuados, de modo que no se estrenaría normativa hasta dentro de dos o tres cursos académicos. En segundo lugar, porque si hay algún cambio urgente y necesario, posiblemente se jugaría de manera más eficaz con derogaciones de artículos concretos de la actual normativa.

Coincide con esta idea de cambios paulatinos Alfonso Aguiló, presidente de la patronal de colegios CECE, que considera que «en vez de derogar de inmediato la LOMLOE, es mejor corregir sus aspectos más lesivos y pensar bien una reforma de más calado, según sean los resultados de las elecciones». Como la educación está transferida a las comunidades autónomas, «los escenarios son muy diferentes en unas y otras».

Ideología de género en las asignaturas

Una de las cuestiones que más preocupación despertó tras la aprobación de la Ley Celaá es la presencia de la ideología de género en los currículos que se describen para la mayoría de las asignaturas, hasta el punto de que se establecen obligaciones como impartir clases de matemáticas «desde una perspectiva de género».

En algunas Comunidades Autónomas, como en Madrid, el desarrollo normativo de la ley con la parte del currículo que les corresponde, ha minimizado la presencia de este tipo de contenidos, centrados en el lenguaje feminista y en el borrado de estereotipos. Pero no ocurre lo mismo en toda España. En cualquier caso, como apunta Aguiló, «rehacer los programas curriculares llevará tiempo».



Educación especial

Otra de las cuestiones que más debate ha generado alrededor de la LOMLOE es la educación especial. En los artículos 73 y 74 se establece que, en caso de discrepancia sobre el tipo de educación que requiere un niño con necesidades especiales (educación especial o educación inclusiva en colegios preparados para tal efecto) se primará el régimen inclusivo. Es, de algún modo, una vía para ir dejando los centros de educación especial como residuales.

Además, hay una disposición transitoria en la ley que obliga a convertir esos espacios en «centros de recursos» para la educación especial.

De nuevo, la situación difiere entre unas comunidades autónomas y otras. En Madrid, se han utilizado los mecanismos existentes para fomentar la libre elección por parte de los padres de hijos con necesidades especiales y que puedan decantarse por la educación especial o la inclusiva según sus necesidades.

La selectividad, en el aire

La Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad es otro de los retos pendientes de solucionar. La idea establecida en la LOMLOE no termina de cuajar y las posibles modificaciones están en tierra de nadie. Se ha barajado la idea de que parte de la nota sea fruto de un test psicotécnico. Se debate mucho sobre la opción de un único examen para el conjunto de España, de modo que se minimicen las diferencias entre territorios. Y también queda por ver si en algún momento se le otorgará más peso al examen para evitar que los centros educativos puedan caer en la tentación de hinchar la nota de los estudiantes.

EL PAÍS OPINIÓN

580.000 analfabetos

A nadie se le ocurrió enseñarla a escribir: qué vergüenza como sociedad. Rosario ha sobrevivido ocultando su analfabetismo

ROSA MONTERO. 04 JUN 2023

Hace poco leí un reportaje magistral de Jacobo García en EL PAÍS. Se titula *Rosario o cómo sobrevivir al analfabetismo*, y son varias charlas con una mujer extremeña, Rosario, que es analfabeta absoluta. Mejor dicho, ya no lo es del todo, porque a sus 66 años (maldita sea, ¡pero si es más joven que yo!) está aprendiendo a leer y a escribir. Qué portentoso descubrimiento, qué viaje colosal el que ha emprendido esta mujer; ser capaz de unir e interpretar las letras es poder entrar en una profunda red de significados, en un mundo que te habla estruendosamente. El silencio textual del analfabetismo debe de ser algo muy parecido a una sordera social.

El reportaje de Jacobo García ha estado retumbando dentro de mi cabeza desde que lo leí. Porque gracias a él supe que en España aún existen 580.000 personas totalmente analfabetas, es decir, incapaces de leer el cartel de una calle o el nombre de las paradas del metro. Casi dos tercios son mujeres, una proporción semejante a la del analfabetismo mundial: de los 773 millones que hay en el planeta, ellas suman casi 500 millones.

Pero volvamos a nuestros 580.000 analfabetos, cifra que se me antoja tremendamente abultada. Escuece pensar que en este país del primer mundo seguimos arrastrando esos abismos, ¿no es así? A mí el analfabetismo total me parecía un problema superado en nuestra sociedad, un mal tan obsoleto como la peste bubónica. Hace algo más de 40 años, en los últimos setenta y primeros ochenta, acudí a varios encuentros organizados por los círculos de alfabetización, en especial en Andalucía y Extremadura, donde el analfabetismo de aquella época rozaba el 10%. Eran hombres y sobre todo mujeres de edad, gente guerrera y formidable, supervivientes de épocas muy duras. Recuerdo lo emocionantes y exigentes que eran para mí aquellas charlas, porque se trataba de personas inteligentes, maduras y complejas con las que, sin embargo, resultaba difícil comunicarse. Era como si habláramos idiomas distintos. Y es que ser analfabeto es vivir en un mundo paralelo.

Con el tiempo dejaron de llamarme para aquellos encuentros y deduje que esa lacra educativa se había ido acabando. Y es verdad que hemos mejorado mucho. En 1950 había en España un 17% de analfabetos; en 1970, un 9% (aunque en zonas como Andalucía y Extremadura el porcentaje era mayor). Hoy hay menos del 1,5%. Según la Unesco, se considera que un país está libre de analfabetismo cuando el 96% de la población mayor de 15 años está alfabetizada. Así que digamos que, para los parámetros internacionales que se manejan, nos movemos en una zona respetable. Pero ¿acaso puede considerarse respetable cualquier porcentaje de analfabetismo, por pequeño que sea? Porque en España esa cifra aparentemente mínima se traduce, como ya he dicho, en más de medio millón de personas. Una cantidad exorbitante e inadmisibles.

El texto de EL PAÍS cuenta de qué polvos de profunda y arraigada precariedad vienen estos lodos. Hija de un guardia civil, nacida en un pueblecito extremeño y menor de nueve hermanos, de pequeña Rosario trabajaba recogiendo algodón, con los dedos ensangrentados por los pinchos de la planta (llora cuando lo recuerda en el reportaje). A los 10 años la metieron en un convento de monjas que le daban cama y comida a cambio de

limpiar y que a los 12 años la entregaron como criada a una familia de Badajoz. Y a nadie se le ocurrió enseñarla a escribir: qué vergüenza como sociedad y qué fracaso. Rosario ha sobrevivido en este mundo enemigo ocultando su analfabetismo y desarrollando trucos adaptativos: memorizar los árboles y las tiendas para saber las calles, marcar rayas en un papel para calcular por cuál estación de metro iba, cosas así. Administrativos canallas le han tirado despectivamente formularios a la cara porque no era capaz de descifrarlos, y su segundo marido le hizo firmar un papel que no podía leer y le robó. Esto es muy habitual en los analfabetos: las estafas, los desprecios, los abusos; en 2019, por ejemplo, los jueces liberaron a Antonia, otra mujer extremeña y analfabeta, de un cargo de 1.200 euros que su banco le había metido desfachatamente (leído en el diario *Sur*). Qué descomunal indefensión esa ceguera al significado de las letras. Tan despojados de todo poder están, tan fuera de la visibilidad y del sistema, que incluso ignoramos su existencia.

Noticias de Navarra

La comprensión lectora, en peligro

El retroceso en comprensión lectora que refleja PIRLS no es cosa de la pandemia. En la UPNA hace años que observan carencias en los futuros maestros. El excesivo uso de pantallas en el aula o la falta de impulso a la lectura, posibles factores de esta merma.

María Olazarán. PAMPLONA 04-06-23

“Desde hace unos años notamos que los estudiantes que acceden a los grados de Maestro tienen bastantes carencias en comprensión lectora y eso nos preocupa porque van a ser las maestras y maestros del futuro”. La reflexión es de Mónica Aznárez Mauleón, doctora en Lingüística Hispánica y profesora de la Universidad Pública de Navarra y la comparte a pies juntillas su colega Isabel García del Real, que también imparte docencia en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Reconocen que falta investigación para hablar de “causas” que expliquen este retroceso, pero reconocen que existen factores que influyen en la habilidad lectora del alumnado. Entre ellos destacan el excesivo uso de las nuevas tecnologías en colegios e institutos, la dificultad para mantener la atención en el aula y el abandono de la lectura y las bibliotecas escolares. “Dicen que la literatura se está simplificando, que se rechazan libros porque no se entienden. Y no se entiende simplemente porque no está explícito en el texto. Si como sociedad no somos capaces de ver lo oculto, de leer entre líneas... nos van a poder manipular de cualquier manera”, advierte García del Real.

Los datos son preocupantes. Los resultados en comprensión lectora del alumnado de 5º de Primaria han empeorado en el último lustro. Así lo constata el informe internacional PIRLS de 2021, que apunta al cierre de los colegios como consecuencia de la pandemia como la principal causa de este retroceso. La bajada se observa en España pero también en países de la UE y de la OCDE. Los resultados de Navarra, que por primera vez se presentó con muestra propia, por lo que no tiene comparativa con 2016, son ligeramente más altos que la media estatal (524 puntos frente a 521) pero están por debajo de la media de la UE (528) y la OCDE (533). El alumnado navarro tampoco sale muy bien parado en una comparativa entre CCAA. De las siete que han participado con muestra propia ocupa la cuarta posición, lejos de Asturias (550), Madrid (539) y Castilla y León (538). Algo por debajo está Andalucía (523) mientras que Canarias (510) y Cataluña (507) ocupan las dos últimas plazas.

Papel vs pantallas: ¿Cómo influye el uso de las tecnologías?

“El informe PIRLS es un indicador más que se suma a otros que tenemos como, por ejemplo, las evaluaciones diagnósticas que se hacen todos los años en Navarra. Con PIRLS efectivamente han hecho una correlación con el número de días de cierre escolar y se observa cómo aquellos países que tuvieron un cierre más prolongado han tenido una bajada mayor en la competencia lectora”, explican estas profesoras de la UPNA, que añaden que se refieren a otra novedad presente en el informe de 2021. “Por primera vez han convivido dos modalidades de examen: papel y on line, y se constata cierta influencia en los resultados. No se puede hablar de una correlación directa porque hay países que lo han hecho sólo on line y han mejorado resultados, y otros, al contrario, han empeorado. Pero sí hay países donde se han utilizado los dos formatos y se ve que el alumnado que hizo on line tiene peores resultados que aquel que lo hizo en papel. Y este hecho lo percibimos en otros estudios”, reconoce García del Real.

La explicación puede estar en la neurociencia. “Hay estudios que evidencian que el alumnado que realiza una actividad en papel tiene un mayor aprendizaje que el que lee lo mismo en una pantalla. Dicen que la pantalla crea una sensación falsa de aprendizaje y, sin embargo, el hecho de que sea manipulativo hace que el aprendizaje sea más significativo”, afirma esta filóloga. Su colega Aznárez añade que “hay investigaciones que apuntan al hecho de que en el papel no hay distracciones. Estás sola con el papel y quizá nuestro cerebro asocia la pantalla a la multitarea”.

Otra conclusión que se extrae del informe PIRLS es la influencia del uso de las pantallas en la competencia lectoral. “Se observa muy bien con los datos de Irlanda, el mejor clasificado de Europa. Este país tiene unos resultados muy buenos y su alumnado declara que usa mucho menos tiempo las pantallas. El alumnado irlandés que logró menor puntuación es el que reportó que usaba las pantallas más tiempo en el aula (más de



media hora al día) mientras que el que usaba nada o menos de media hora al día era el que tenía más puntos”, explica esta profesora, que añade “el hecho de que exista una correlación no quiere decir que sea una causalidad pero sí que pueda influir”.

Si está demostrado que se aprende mejor en papel y se centra mejor la atención, reflexionan estas profesoras, quizá haya llegado el momento de pararse a reflexionar sobre el incremento del uso de las nuevas tecnologías en los centros escolares. ¿Cuándo es mejor usarlas y, sobre todo, para qué tipo de aprendizajes? “Las pantallas están tan presentes en el día a día de los niños y adolescentes que quizá la escuela debería encargarse de otra cosa. Utilizan tablets hasta en 1º de Primaria cuando ni tan siquiera han adquirido la lectoescritura”, remarca García del Real, que considera que el uso de las pantallas en colegios y universidades se ha disparado tras la pandemia. “El Gobierno ha hecho una gran inversión en la compra de chromebooks, pero quizá sería mejor que dedicaran el dinero a comprar libros para las bibliotecas escolares o a dotar de más recursos para trabajar mejor la lectura en el aula”, reflexiona.

Ambas reconocen las enormes posibilidades que tienen las TIC y su aplicación en las escuelas, pero creen que hay que reflexionar y replantearse para qué vamos a utilizarlas. “Hay actividades que no se pueden hacer sin las tecnologías, pero otras se podrían hacer manipulativas, sin necesidad de usar una pantalla y, sin embargo, se utiliza”, afirma Aznárez, quien asegura que “hemos llegado a un punto, sobre todo en Secundaria, en el que ya no les motiva ni el uso de las tecnologías”. Su colega va un paso más allá. “Cuando llevo una actividad manipulativa para trabajar en el aula de la uni se implican mucho más que si trabajamos con pantallas. Igual es la novedad, ahora lo novedoso es lo manipulativo”, dice García del Real.

Otro de los factores que, a juicio de estas profesoras entorpecen trabajar la competencia lectora en el aula es la dificultad que tienen muchos escolares para mantener la atención en el aula. “Les cuesta concentrarse y eso lleva al profesor a dedicar más tiempo en captar su atención que a otras actividades. Además, las aulas cada vez son más diversas, hay que atender más necesidades en el aula. La diversidad ha crecido de forma exponencial y el profesorado necesita más apoyos o menos ratios”, asegura esta profesora de la UPNA.

Qué hacer en casa y en el cole: Favorecer la lectura y bibliotecas escolares

Despertar el interés por la lectura y potenciar las bibliotecas escolares son dos de las acciones que estas universitarias ven clave para mejorar la comprensión lectora. “Leer es ir a contracorriente de la sociedad. La práctica de la lectura no es fácil, no es un juego, requiere un esfuerzo cognitivo que ver una serie o el móvil no te exige. Lo dice Víctor Moreno. Tiene valores desagradables para lo que ahora se considera agradable: requiere soledad, lentitud, supone un gasto de tiempo que no tiene beneficio inmediato. La sociedad actual valora el multiestímulo, tener una recompensa rápida...”, asevera García del Real.

Fomentar la lectura es trabajo de todos. En primer lugar de las familias. “Hay estudios que muestran la importancia de que los padres y madres lean con sus hijos. Y leer de una manera activa, preguntarles en mitad de un libro ¿qué crees que va a pasar ahora? ¿por qué crees que ha hecho eso este personaje?”, señala Aznárez. Su colega añade. “Se trata de guiar la lectura para que sea más rica, más estratégica. Es algo que hacemos los adultos cuando leemos de forma inconsciente. Si esto lo haces con el niño le estas enseñando sobre lo que tiene que hacer cuando se encuentre ante un texto. Cuanto más modelices con él, mas interiorizará esas estrategias y en su lectura individual será capaz de hacerlo”, explica García del Real.

Las escuelas, sin duda, también juegan un papel fundamental. “Los maestros y maestras tienen que motivar al alumnado para que lean. Y una forma es integrando la lectura dentro de proyectos. Crear la necesidad de que el alumnado tenga que leer y escribir para algo, que tenga un sentido... Pero para diseñar estos proyectos se necesita tiempo, formación... Hay maestros con mucha vocación y ganas de hacer cosas pero tienen poco tiempo y muchas horas de docencia directa. Y lo transformador requiere mucho tiempo”, reconoce Aznárez.

Estas profesoras también consideran clave fomentar el uso de biblioteca escolar. “Están completamente abandonadas y olvidadas. No existe la figura del bibliotecario escolar, no se dan horas al docente para que se encargue...”, lamenta García del Real, que considera clave tener una biblioteca escolar “atractiva”, que tenga libros que interesen al alumnado, que realice clubes de lectura.... “La nueva ley dice que hay que prestar atención a la biblioteca escolar, pero si no se dota de recursos... También insta a los centros a asegurar una hora de lectura al día. Pero la lectura no es sólo decir: “Coged un libro y leed”. Se pueden hacer momentos de lectura individual, pero sobre todo hay que guiarles en la lectura, ayudarles a inferior la información que no está dicha con una lectura en voz alta, practicar la lectura en parejas o las tertulias dialógicas”, explica Aznárez.

Otro de los problemas con los que se encuentra, en este caso, en Infantil es la merma de las habilidades lingüísticas orales de los niños. “El profesorado tiene que trabajarlas para que lleguen a Primaria con habilidades lingüísticas básicas para aprender la lecto escritura. A menor interacción con la lengua oral, menor comprensión lectora”, afirma García del Real.

¿Y en la universidad?. Piden más tiempo para reconducir las carencias

Las carencias en comprensión lectora se constatan en las aulas de los grados de Maestro de la UPNA. Y el profesorado está preocupado. “Tenemos muy poco tiempo para enseñarles. Si llegan como llegan y tenemos que enseñarles estrategias de enseñanza de comprensión lectora.... Hay solo dos asignaturas (una en 2º y otra

en 3º) y hay que enseñares la escritura, la lectura, lo que es el conocimiento gramatical, expresión oral... No da", dice Aznárez, que reconoce que "antes venían con más base lingüística, con más recursos, y te podías centrar más en estrategias docentes. Ahora tenemos que estar pendiente de contenidos más básicos, que son contenidos de Bachiller". Y como hay poco tiempo, añade su compañera, no asimilan. "En las encuestas docentes se quejan de que es mucho contenido".

Esta falta de tiempo será mayor si el Ministerio de Educación lleva a cabo su propuesta de plan de estudios para los grados de Maestro. "Su idea inicial suponía reducir a un tercio el contenido de didáctica de la lengua (y también de las otras didácticas específicas). Nos llevamos un sopetón, las asociaciones se quejaron y parece que se ha paralizado. Veremos que pasa pero nos preocupa. La enseñanza de la lectura y la escritura es la base para aprender todo lo demás. Es una competencia transversal de la que nos encargamos nosotras pero que todo el profesorado debería enseñar", remarcó Aznárez,

Ante las carencias que observaban en el alumnado, la UPNA, al igual que otras muchas universidades, introdujo hace varios años la asignatura Habilidades comunicativas en 1º tanto en castellano como en euskera. "El bajón en competencia lectora no es cosa de pandemia, es una tendencia de hace tiempo que se está acrecentando", afirman estas profesoras que consideran que su labor en la Universidad es fundamental. "Necesitamos todas las horas posibles para reconducir esta situación. Hoy en día hay maestros que no trabajan la comprensión lectora en el aula porque temen hacerlo mal, se sienten inseguros", insisten.

Estas profesoras creen que la Lomloe pone en valor la importancia de trabajar la Lengua en las escuelas e institutos. "Han desaparecido todos los contenidos y se aboga por una enseñanza de la Lengua más competencial. Por fin se refleja que no pasa nada si no se sabe qué es un sustantivo o una sílaba átona, lo importante es que tengan prácticas de lectura. La idea es crear una necesidad comunicativa y que el alumno lea y escriba porque lo necesita para desarrollar ese proyecto", aseveran estas filólogas.

Además de impartir docencia, estas profesoras están inmersas en un estudio financiado por el Ministerio en el que se evalúa las cuatro competencias (expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita) del alumnado de varios colegios de Pamplona y la Comarca. También mide cómo influye el hecho de que la mayoría está en programas multilingües. "El hecho de aprender en otras lenguas no debería influir en la competencia lectora. La mayoría de estrategias de la competencia lectora son transferibles entre lenguas", afirma García del Real, que considera que "con el PAI, como con todas las políticas educativas, hay que medir su impacto. La Administración suele ir a destiempo, en vez de esperar a la investigación y decidir qué hacer, actúan y luego esperan a ver qué pasa".



Los títulos de formación profesional con mayor empleabilidad: puesto de trabajo casi asegurado

Esta opción es cada vez más elegida y presenta un mayor nivel de contratación

S.S. 05/06/2023

El mercado laboral es volátil y cada vez más se buscan empleados con unos perfiles muy concretos. De hecho, por segundo año consecutivo la FP tiene más empleabilidad que la Universidad. El informe de Adecco muestra esta inclinación, ya que el 55% de las empresas considera que este tipo de formación se adapta como anillo al dedo a lo que requieren. No en vano, el Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) sitúa la tasa de empleabilidad de la Formación Profesional en un 42,2%, mientras que la universitaria es del 38,5%.

Los títulos de especialista y máster de FP se aprobaron en 2019 por el Gobierno con y tienen una duración aproximada de 6 meses. Pueden tener acceso a ellos las personas con Grado Medio, consiguiendo el título de especialista, como aquéllas con Grado Superior, que obtendrían el título de máster. Hay 19 titulaciones de este tipo aprobadas, y desde el Gobierno aseguran que 15 de ellas ofrecen un 100% de empleabilidad.

Según los datos del Ministerio de Educación estas son las titulaciones y el lugar donde puede uno cursarlas:

- 1. Curso de especialización en Cultivos Celulares (Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana)
- 2. Curso de especialización en Panadería y Bollería artesanales (Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia, País Vasco, La Rioja y Comunidad Valenciana)
- 3. Curso de especialización en Sistemas de Señalización y Telecomunicaciones Ferroviarias (País Vasco)
- 4. Curso de especialización en Mantenimiento Avanzado de Sistemas de Material Rodante Ferroviario (Andalucía)



- 5. Curso de especialización en Audiodescripción y Subtitulación (Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia, País Vasco)
- 6. Curso de especialización en Fabricación Inteligente (Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana)
- 7. Curso de especialización en Ciberseguridad en Entornos de Tecnologías de la Operación (Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco, Comunidad Valenciana y Melilla)
- 8. Curso de especialización en Ciberseguridad en Entornos de Tecnologías de la Información (Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Madrid, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco, La Rioja, Comunidad Valenciana, Ceuta, Melilla y a distancia)
- 9. Curso de especialización en Digitalización de Mantenimiento Industrial (Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, Murcia, País Vasco y Comunidad Valenciana)
- 10. Curso de especialización en Videojuegos y Realidad Virtual (Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana)
- 11. Curso de especialización en Implementación de Redes 5G (Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia, País Vasco y Comunidad Valenciana)
- 12. Curso de especialización en Modelado de la Información de la Construcción (BIM) (Andalucía, Aragón, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Murcia y País Vasco)
- 13. Curso de especialización en inteligencia artificial y Big Data (Andalucía, Aragón, Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco, Comunidad Valenciana y a distancia)
- 14. Curso de especialización en Mantenimiento de vehículos híbridos y eléctricos (Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco, Comunidad Valenciana y Ceuta)
- 15. Curso de especialización en Fabricación aditiva (Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana)
- 16. Curso de especialización en materiales compuestos en la industria aeroespacial (No consta)
- 17. Curso de especialización en Mantenimiento y Seguridad en sistemas de vehículos híbridos y eléctricos (Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco, Comunidad Valenciana y Ceuta)
- 18. Curso de especialización en Instalación y Mantenimiento de Sistemas Conectados a Internet (Andalucía, Principado de Asturias, Cantabria, Castilla y León, Galicia, Navarra, Comunidad Valenciana, a distancia)
- 19. Curso de especialización de Aeronaves pilotadas de forma remota–Drones (Castilla-La Mancha).

El Observatorio de Formación Profesional de Caixabank señaló que el incremento de estudiantes de FP alcanzó en el curso 2020-21 el 32,73 %. La idea es atraer a partir del curso 2023/2024 a más jóvenes para intentar alcanzar los registros de la OCDE. Por ello, el Ministerio establece que en España, un 28% de jóvenes de entre 25 y 30 años no tienen cualificación, es decir, no han estudiado Bachillerato ni Formación Profesional Básica o Media, cuando la media en los países de la OCDE es del 14%.

Asimismo indican que «a pesar de lo que pudiera parecer, los datos reflejan una mejoría en la última década... De cualquier modo, todavía queda mucho por hacer, puesto que el 22% de los jóvenes españoles de entre 18 y 24 años en España ni estudia ni trabaja».

eldiario.es

¿Qué hacer con la Selectividad? El único examen que no va de aprobar necesita reinventarse, 40 años después

Comienza la que puede ser la última edición de la Ebaú con el modelo actual, un examen agotado en opinión de algunos expertos, que apenas ha variado desde 1973 y que la ley exige que se cambie para el próximo curso

Daniel Sánchez Caballero. 05/06/2023

Pasan los ministros, se renuevan las leyes y cambian los currículos, pero la Selectividad se mantiene prácticamente inalterada desde hace 40 años. Este lunes empieza la que estaba destinada a ser la última prueba de acceso a la Universidad (conocida como Evau, Ebau o PAU según la comunidad autónoma) que iba a seguir el modelo tradicional, pero Pedro Sánchez adelantó las elecciones y el Ministerio de Educación, ya en funciones, decidió dejar la reforma que ya tiene diseñada en el cajón para que sea el próximo Ejecutivo el que la apruebe si así lo considera.

Cantabria, la Comunidad de Madrid, La Rioja y Murcia son este año las primeras comunidades en empezar los exámenes, en los que casi 300.000 estudiantes medirán durante las próximas dos semanas en toda España su “madurez académica y los conocimientos adquiridos en el Bachillerato, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios”, según define la Lomloe los objetivos de la prueba. Pero, ¿responde la Selectividad realmente a estos propósitos? ¿Es efectiva también para ordenar al estudiantado por los diferentes grados, otra de sus funciones aunque no la mencione la ley?

Como casi siempre en Educación, no hay una respuesta definitiva. “Si toda la enseñanza fuera homogénea podría valer con la nota del Bachillerato”, reflexiona Raimundo de los Reyes, director de instituto retirado y que fue representante de la federación de directivos de centros de Secundaria públicos Fedadi. “Pero como no lo es –matiza en alusión a que hay centros que inflan las notas de su alumnado– que haya una prueba externa puede servir para equilibrarlo”.

María Paz González Rodríguez, coordinadora general de la Ebau en la Universidad de Extremadura, cree que la prueba “funciona”, que “sirve” para ordenar al alumnado y se muestra más partidaria de “aplicar, estudiar y e ir viendo resultados” de posibles cambios antes de lanzarse a darle la vuelta.

No todos ven la Selectividad tan adecuada. “El sistema hasta ahora ha resultado muy funcional para habilitar y favorecer la tremenda expansión de la educación superior en los últimos años”, comenta Juan Manuel Moreno, catedrático de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la UNED, “pero es la única pieza del anterior sistema educativo que sigue en pie. Con retoques, alguno importante, pero la legislación data de 1973. El modelo está agotado y hay que sentarse y pensar en algo distinto”.

¿Hacia dónde vamos?

Justo en eso estaba el Gobierno. El (relativo) cambio de paradigma que introdujo la Lomloe con su apuesta por el aprendizaje por competencias debe completarse, dice la ley, con una reforma de la Ebau que se adapte al nuevo modelo de enseñanza. Y tiene que entrar en vigor el próximo año, establece la Lomloe.

El Ministerio de Educación trató de darle un vuelco a la prueba con su primera propuesta de cambio: planteó reducir a la mitad el número de exámenes y articular la Selectividad en torno a una “prueba de madurez”, que iba a constar de “un *dossier* formado por una serie de documentos (textos, imágenes, infografías, gráficos, tablas, audiovisuales, etc.) que girarán todos ellos en torno a un mismo tema, y en el cual se pedirá al alumnado que realice un análisis desde diferentes aspectos y perspectivas, respondiendo a diversos tipos de preguntas (cerradas, semiconstruidas y abiertas). Se pretende valorar la capacidad del alumnado para analizar, valorar, extraer información o interrelacionar toda esa documentación, de forma más o menos guiada a través de las preguntas o propuestas”, según explicaba el documento.

Pero la propuesta fue criticada y Educación la descartó. El nuevo modelo de Ebau, que ha sido probado con éxito entre un pequeño grupo de estudiantes, se parece más al que lleva 40 años instaurado aunque sí deja más de lado la memorización para fomentar el razonamiento y acercar los ejercicios a la vida real, como propone la Lomloe con el currículo general. Pero el cambio cuenta con la resistencia del PP, que se levantó de los grupos de trabajo que diseñaban la reforma porque exige que se haga una misma prueba a nivel nacional para evitar diferencias, arguye el partido, entre comunidades. Esa uniformidad en la prueba es prácticamente imposible con un sistema tan descentralizado como el español, explican los expertos, en el que casi la mitad de los currículos los realiza cada comunidad autónoma, por lo que no tiene por qué haber contenidos comunes a todo el país en esa mitad de los contenidos.

La Selectividad tal y como la entiende España no es una anomalía a nivel europeo, pero tampoco la norma. En Alemania está el Abitur, un examen parecido a la Ebau, que puede verse complementado según la universidad y el grado con pruebas propias, aunque el sistema alemán en sí es peculiar porque segrega al estudiantado desde los 12 años en función de la vía académica que seguirá; en Italia es necesario tener el *diploma di maturità*, que certifica los estudios y se obtiene con exámenes específicos al final de la etapa; en Francia el título de Bachillerato (*Baccalauréat*) se obtiene tras un examen que también da acceso a las universidades públicas, mientras las *Grandes écoles*, elitistas, tienen pruebas o cursos de acceso propios; en Reino Unido cada universidad tiene su propio sistema de acceso, como sucede en Finlandia; en Suecia se entra en la Universidad con las notas del Bachillerato.

“El juego de la Selectividad no es aprobar”

En el debate educativo flotan a veces las dudas de si un examen que aprueba el 95% de los candidatos sirve para algo. Moreno cree que esa no es la cuestión. “Si la Selectividad es de facto un examen de graduación y para presentarte a él has tenido que aprobar el Bachillerato, se espera que apruebes. Eso habla de una buena consistencia. Pero el juego de la Selectividad no es aprobar, son las centésimas. Si te da la nota para tus



propósitos”, razona. Y otro elemento, que muchas veces se olvida aunque esté negro sobre blanco en la ley: “La capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios”.

Y aquí entran las perspectivas. “El problema de la Selectividad es si está midiendo lo que importa y no otra cosa, y si es un sistema eficiente para asignar plazas de estudio muy demandadas y en algunos casos escasas a aquellas personas que están mejor preparadas y más potencial tienen para concluir esos estudios”, reflexiona Moreno. Este experto duda de lo apropiado de que “para seleccionar estudios muy especializados el candidato tenga que demostrar que domina contenidos de una amplia variedad de disciplinas”. “Para ver si un señor será bueno en Ingeniería en Telecomunicaciones le preguntamos sobre siete materias que incluyen Filosofía o Historia de España. Tiene una bajísima validez predictiva sobre el futuro de este estudiante en su grado”, opina, consciente también de que es un pensamiento “polémico” porque suele orillar las asignaturas de Humanidades.

La modificación introducida en 2010 por la que cada estudiante puede presentarse a dos exámenes voluntarios de modalidad (específicas de la rama que estudió en el Bachillerato) para subir hasta 14 la nota máxima posible mejoró algo esta situación al premiar la especialización, admite, pero lo hizo por la parte de la adición y no de la sustracción. Y este elemento también ahonda en ese supuesto prejuicio de las Humanidades, porque estos grados suelen tener una nota de corte más baja y quienes los quieren cursar no necesitan tanto presentarse a la parte voluntaria.

Pero lo que para unos es solución, para otros es problema. Un coordinador del examen de una universidad andaluza, que prefiere no figurar con nombre por su cargo, cree que esa cierta especialización sería negativa. Lo dice en base a la experiencia de los últimos años, desde que a raíz de la pandemia se ampliaron las opciones de elegir materias sobre las que examinarse para no perjudicar al alumnado. “En estos últimos años, desde la COVID, hay mucha más optatividad, mientras el modelo de examen es el mismo. Así que ya no mide con igual efectividad los conocimientos; los alumnos pueden esquivar ciertos contenidos”, advierte. En opinión de este profesor “el problema no es tanto el modelo de examen como volver a uno que cubra todos los contenidos”, sostiene.

¿Y el Bachillerato?

En medio de todo este debate sobre el examen en sí, De los Reyes introduce otro elemento que molesta en los institutos: el efecto que toda prueba clave al final de un curso tiene sobre ese año académico. “2º de Bachillerato acaba siendo un curso de preparación no para la Universidad, sino para la prueba de acceso a la Universidad”, explica. “El currículo oficial de 2º no existe, lo que existe es la reunión con los coordinadores de Universidad”. Se dedica el curso a estudiar lo que va a entrar en el examen. Además, a toda prisa casi siempre.

Profesores y directores lamentan que entre que medio 1º de Bachillerato es de adaptación a otro nivel educativo y 2º un curso 'no académico', con lo que la Secundaria postobligatoria está desdibujada. Para remediarlo, históricamente han pedido cada vez que hay una reforma educativa (oportunidades no han faltado) que se haga un Bachillerato de tres años que pueda tener una cierta entidad propia. Pero si es difícil cambiar una prueba, hacerlo con toda la estructura educativa (esto no se ha hecho tanto pese a las numerosas leyes) se antoja casi imposible.

EL PAIS

La Lomloe, otra reforma educativa que se asoma al abismo

Los resultados electorales parecen conducir a la actual ley de educación al mismo destino que sus predecesoras

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 05 JUN 2023

La Lomloe, la ley educativa aprobada en diciembre de 2020, parece destinada a correr la misma suerte que las cuatro leyes de enseñanza que la han precedido desde 1990. Al margen de lo que suceda en las elecciones generales del 23-J, el vuelco territorial de los comicios autonómicos dejará la aplicación de la actual reforma en manos de autoridades educativas que han dicho que no la quieren en 12 de las 17 comunidades autónomas. “El Ministerio de Educación tiene una competencia muy importante, aprobar la ley y demás normativa básica. Pero su concreción depende de los gobiernos autonómicos. Dentro de los márgenes de una ley, hay muchas lecturas posibles”, señala el sociólogo y director de la agencia de calidad educativa de Canarias, José Saturnino Martínez.

Si el PP llega al Gobierno tras las elecciones generales con el apoyo de Vox, existe incluso la posibilidad de que el nuevo Gobierno paralice la implantación de la Lomloe, como sucedió en 2004 con otra ley de educación, la Loce, que los populares habían aprobado año y medio antes. Se trata, sin embargo, de una opción difícil de llevar a la práctica por una cuestión de plazos, ya que frenar el calendario de la Lomloe requeriría la aprobación de una ley ordinaria, explica el ex secretario de Estado de Educación Alejandro Tiana, y el curso empieza en septiembre. Y porque, como la norma ya se ha puesto en marcha este curso en los niveles impares, paralizar

su despliegue impidiendo que se extienda a los pares, sumiría en la confusión a los centros educativos, lo que no parece la mejor manera de empezar una legislatura.

“Lo razonable, en el escenario de que haya un cambio de Gobierno, no sería paralizar el calendario de implantación, sino trabajar a nivel de comunidad autónoma y desarrollar la ley a su criterio”, afirma José Saturnino Martínez, y en todo caso, con más tiempo, reformar la actual norma o aprobar una nueva.

Esperanza de vida

La vida media de las leyes educativas españolas es corta. Para hacer el cálculo conviene dejar aparte dos de ellas, centradas en aspectos organizativos: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (Lode), aprobada por los socialistas en 1985, que estableció elementos clave del sistema educativo español que siguen en pie, como la doble red educativa financiada con fondos públicos (la pública y la concertada), y la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (Lopeg), también elaborada por el PSOE en 1995, que actualizó la anterior.

Si el cómputo empieza con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema (Logse), aprobada por los socialistas en 1990, y concluye con la derogación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce), en 2020, las normas han durado de media poco más de siete años. Según lo que pase con la Lomloe, dicho promedio puede variar. Teniendo en cuenta que una vez promulgadas, su implantación requiere un tiempo, su vida efectiva ha sido en realidad menor, aunque diversa.

La Logse, que tuvo un calendario de implantación muy gradual y retrasos provocados por la crisis económica (el PP llegó al Gobierno, en 1996, cuando la ley ya llevaba seis años en vigor, y pese a ello solo se había implantado hasta sexto de primaria), no fue derogada hasta 2002, con la llegada de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (Loce). Es decir, duró 12 años, si bien la mitad del tiempo fue gestionada por un partido que se había opuesto a ella.

La Loce fue la ley más breve, porque no llegó a implantarse en ningún curso. Dejó la concreción del calendario de implantación para un posterior real decreto (con rango reglamentario, inferior al de la ley), que fijó para septiembre de 2004 la fecha de su puesta en marcha en los primeros niveles de primaria y la ESO. En mayo de 2004, sin embargo, el Gobierno socialista frenó su implantación, con lo que la mayoría de su contenido nunca llegó a aplicarse. Dos años después, el PSOE y sus socios parlamentarios aprobaron la Ley Orgánica de Educación (Loe) —que ya hablaba de la enseñanza por competencias—, que fue sustituida siete años más tarde.

Esta vez, el PP sí aceleró la elaboración de su propia ley educativa, la Lomce, aprobada en 2013, cuando todavía no se habían cumplido dos años de su llegada al poder. El propio Gobierno de Mariano Rajoy frenó algunas de sus novedades, como las muy criticadas reválidas, e introdujo un currículo con unos contenidos muy amplios y una organización exhaustiva que limitaba el margen de autonomía del profesorado. La Lomce duró otros siete años. Y en 2020 los socialistas y sus socios aprobaron la Lomloe, que ha intentado avanzar en el enfoque competencial, incorporando nueva terminología, y cosechando, como en las leyes anteriores, el rechazo de una parte del profesorado.

Desconcierto

Los resultados del 28-M y la sombra que proyectan sobre las elecciones generales de julio han cogido a los centros educativos en plena implantación de la reforma. “Por un lado”, dice Toni Solano, profesor de Lengua castellana y Literatura y director de un instituto público de Castellón, “los profesores que sí se la creían y estaban trabajando extra para ponerse al día con las novedades de la ley, haciendo programaciones nuevas, situaciones de aprendizaje, etcétera, están diciendo: ‘Buf, ¿seguimos con ello o no?’. Y, por otro lado, los objetores, que han seguido haciendo este curso lo mismo que antes, dicen: ‘Ahora sí que no vamos a cambiar nada, porque van a tumbar la ley y a ponernos otra’”. La perspectiva de otro bandazo, opina Solano, “hace difícil que uno se tome en serio su faena”. “Con tanto cambio, nos están convirtiendo a todos en unos escépticos”, dice.

La dinámica de continuos cambios en la legislación educativa está relacionada, cree Juan Manuel Escudero, catedrático emérito de Didáctica y Organización escolar, con “dos vicios”. El primero es que la motivación de las reformas no parte de un “reconocimiento, análisis y diagnóstico de la realidad”, sino de “la ideología de los partidos en el Gobierno”. “Así que nos hemos planteado cambios que a lo mejor no eran los más urgentes, y hemos dejado de hacer otros que quizá sí eran. Eso nos lleva una y otra vez al desastre y a que el reformismo educativo español haya ido deslegitimándose”, afirma.

La segunda mala costumbre, prosigue Escudero, es que los responsables educativos vuelcan sus esfuerzos en sacar adelante las leyes orgánicas y las normas básicas que las desarrollan, y llegan agotados al momento crucial, que es lograr que los cambios lleguen a las aulas. “Sabemos que en las reformas no es tan importante lo que se decreta como lo que se hace luego para que pueda echar raíces. El terreno no se esponja porque un día caiga una tromba de agua, sino porque sostengamos una lluvia fina que vaya nutriendo el terreno. Aquí han sobrado afanes de diseños ultrasofisticados y tecnicismos, y ha faltado mucho más acompañamiento en lo que es preciso para que los cambios y las innovaciones que el sistema educativo español necesita puedan ocurrir. Eso, también lo sabemos, pasa por tocar condiciones y procesos claves que una y otra vez renunciamos a



tocar. Uno es el profesorado. Y otro, la gestión y el gobierno de los centros educativos. Sin entrar en otros temas que son muy graves, y cada vez peores, como es la segregación escolar”.



Centros de FP de Euskadi crean un Agente Virtual Inteligente para la mejora de la comprensión del euskera

La iniciativa se basa en una herramienta que une la Realidad Virtual e Inteligencia Artificial con reconocimiento del lenguaje natural

NTM / EP. 05-06-23

Centros de FP de Euskadi han desarrollado un Agente Virtual Inteligente para la mejora de la comprensión del euskera en Osakidetza mediante una herramienta que une la Realidad Virtual e Inteligencia Artificial con reconocimiento del lenguaje natural (NLP-Natural Language Processing).

De este modo, han creado un sistema conversacional en euskera con reconocimiento de lenguaje natural en un entorno virtual para la práctica y mejora de la competencia lingüística de los profesionales sanitarios, según ha informado FP Harrobia Ikastetxea.

El proyecto se ha llevado a cabo gracias al programa para la investigación e innovación de la red de centros de FP de Euskadi, TKNIKA, que permite la liberación de horas para la investigación e innovación.

El principal objetivo del proyecto ha consistido en la creación de un agente conversacional con reconocimiento de lenguaje natural en un entorno virtual para la práctica y mejora de la competencia lingüística en euskera de los profesionales sanitarios, y poder así, atender mejor a los usuarios.

"Gracias a las competencias que se podrán adquirir mediante el uso de este entorno virtual, los profesionales de la Salud contarán con las aptitudes y competencias básicas necesarias para desarrollar su actividad profesional en euskera. Las capacidades adquiridas harán posible una atención sanitaria integral a toda la ciudadanía, garantizando los derechos lingüísticos", han destacado.

El proyecto ha contemplado tres líneas principales de investigación y desarrollo basadas en los ámbitos de especialización de cada uno de los centros que conforman el proyecto: FP Harrobia Ikastetxea; FP Zabalburu Ikastetxea y FP Calasanz Santurtzi.



Cuáles son las notas de corte en la universidad y por qué son tan altas

La demanda crece un 26% desde 2019 pero la oferta de plazas de los campus cae un 0,6%

GABRIELA GALARZA. OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 6 junio 2023

La Selectividad se ha convertido en una competición feroz entre los alumnos de distintas comunidades autónomas. Las notas de corte son cada vez más altas y los nervios se disparan entre las familias porque sus hijos no alcanzan el 12 o el 13 sobre 14, calificaciones prácticamente perfectas que abren las puertas a un empleo seguro en la Medicina, las Matemáticas o las ingenierías.

Traducción, Comunicación Audiovisual, Psicología, Educación Infantil y Periodismo son, según la Fundación Iseak, los grados con más probabilidades de derivar en trabajos temporales o con bajos salarios, pero, aun así, se sitúan en torno al 12, una nota requerida también para Fisioterapia, aunque el mercado está saturado y sus graduados tienen que marcharse fuera de España para encontrar trabajo. Incluso Criminología, que lidera la lista negra de los titulados en empleos por debajo de su cualificación, tuvo este curso una nota de corte de un 12,5 en la Universidad de Alcalá de Henares. ¿Qué provoca estas notas tan altas?

En primer lugar, "la demanda para entrar en la universidad ha aumentado en un 26% entre el curso 2019/2020 y el 2022/23", explica Ismael Sanz, profesor de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos e investigador visitante en la London School of Economics. Según los datos del Ministerio de Universidades, los alumnos preinscritos en primera opción han pasado de los 389.652 registrados justo antes de la pandemia de Covid hasta 491.931 este curso. Al mismo tiempo, añade Sanz, «la oferta de plazas ha disminuido en un 0,6% en estos mismos años»: de 245.513 a 244.008, lo que supone 1.505 plazas menos.

"La demanda ha aumentado por el incremento del número de estudiantes de Bachillerato y de los que hacen la Selectividad debido al aumento de la natalidad que se produjo en España entre 1995 y 2008", en pleno *boom* de la inmigración, prosigue Carlos Javier de Carlos Morales, profesor de Historia Moderna de la Universidad Autónoma de Madrid y delegado del rector para la Selectividad entre 2009 y 2021.

¿Por qué las universidades no habilitan más plazas? El proceso de ampliación de plazas es lento y debe aprobarse entre el Gobierno y las comunidades autónomas. Las universidades pueden proponerlo al renovar la acreditación de cada grado ante las agencias de calidad, pero esta modificación tiene que ser ratificada por la Conferencia Sectorial. "Si se amplían las plazas, cuesta dinero: significaría más profesorado e instalaciones. Es una cuestión económica y política", responde De Carlos.

Ismael Sanz apunta que "no siempre las universidades están interesadas en aumentar las plazas", porque, aunque se financian por el número de estudiantes que cursan sus grados, también es importante para ellas tener buena reputación, y eso es algo que se ve si hay unas notas de corte altas.

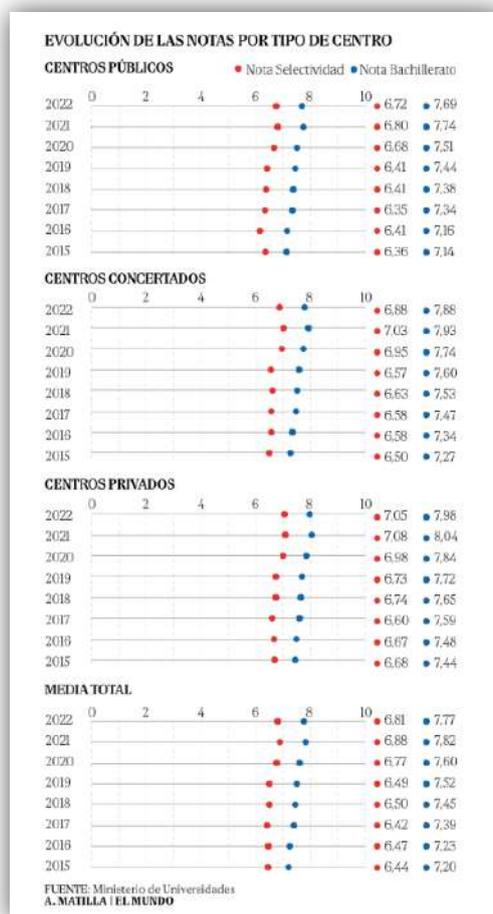
Lo que ha ocurrido en los últimos años es que las universidades privadas han comido terreno a las públicas, atrayendo buena parte de esos alumnos de 12 o de 11 que se quedaban fuera de las carreras más demandadas. Al mismo tiempo, en las públicas se han creado dobles grados o grados en inglés, en grupos de muy pocos alumnos y con mucha calidad, y las notas de corte se han disparado porque todos los estudiantes quieren estar en ellos. Es el caso de los dobles grados de Matemáticas y Física (13,83 en la Complutense), Informática y Matemáticas (13,65) o Traducción e Interpretación de Francés y Relaciones Internacionales (13,64 en la Pablo Olavide). Estos grupos de élite en los campus públicos han adquirido muy buena reputación y son muy tenidos en cuenta por los empleadores.

El segundo motivo que explica estas notas tan elevadas es la inflación de calificaciones que se ha producido en Bachillerato, que cuenta el 60% en el acceso a la universidad (el otro 40% es la propia prueba). Los alumnos con sobresaliente en el instituto han pasado de representar el 18% antes de la pandemia al 25% en 2021. Este año han descendido (al 23,7%), pero los profesores reconocen que son más "comprensivos" que antes en sus evaluaciones, en parte por las dificultades del Covid, en parte por los mensajes de laxitud que transmitió el Gobierno y en parte porque, por primera vez, se permite presentarse a la Selectividad con un suspenso.

Los docentes no son insensibles a la situación de sus alumnos más estudiosos, que se juegan su futuro por unas pocas décimas en carreras con mucha competitividad. El problema es que hay muy pocas plazas y criterios muy dispares para llegar a ellas. En los colegios privados y concertados las notas finales de Bachillerato y de la Ebaú son más altas que en los institutos públicos, según el análisis de los últimos años. La nota de Bachillerato suele ser un punto más generosa que la nota alcanzada en Selectividad.

"Hay un aumento de calificaciones de las materias examinadas en la Selectividad, con elevados porcentajes de aptos en materias tradicionalmente duras, sobre todo de Ciencias. En determinadas CCAA, el número de sobresalientes resulta sorprendente", dice De Carlos, que recuerda que esta inflación se viene produciendo desde hace años: el porcentaje de aprobados en Selectividad era del 84% en 2008 y ha ido subiendo año a año hasta superar el 95%.

Pero hay una razón más reciente, que es el paso, durante el Covid, a un formato de Ebaú con "una estructura más flexible y con más opciones que permite obtener siempre mejores notas", afirma Sonia Madrid, vicerrectora de Estudios de la Universidad de Murcia. Este sistema, "pensado para estudiantes que no habían seguido con normalidad el curso ordinario", se mantiene en la actualidad, aunque ya no hay pandemia. "Se sigue aplicando este modelo por orden del Ministerio desde 2020 sabiendo que se iba a cambiar a un modelo Ebaú de Lomloe", explica Madrid, que opina que "cambiar drásticamente de modelo de examen de un curso a otro penaliza a los estudiantes futuros, y por eso es tan importante minimizar dichos cambios y promoverlos de forma paulatina". La vicerrectora reprocha al Gobierno que no haya contado con las universidades a la hora de acometer sus reformas y recalca que "está en manos del Ministerio procurar el menor impacto posible en los estudiantes".





EL PAÍS EDITORIAL

Ansiedad en las aulas

El aval del Constitucional a la nueva ley de educación obliga a aplicarla en todas las comunidades autónomas
EL PAÍS. 06 JUN 2023

En democracia los cambios legislativos en materia educativa apenas han tenido una vigencia media de siete años, y hoy estamos en plena etapa de implantación y desarrollo de la Lomloe, en vigor desde enero de 2021. Toda nueva ley educativa necesita un tiempo de vigencia para dejar que madure y ofrezca los resultados para los que estuvo concebida. Tanto el PP como Vox se opusieron con vehemencia a la ley e incluso presentaron recurso ante un Tribunal Constitucional que hace unas semanas no halló razón alguna para rechazar el texto y lo avaló plenamente. El vuelco institucional que han propiciado las últimas elecciones autonómicas no debería ser razón para que las comunidades donde puedan gobernar el PP y Vox decidan suspender ese complejo proceso, dado que la ley establece el marco general pero son las comunidades autónomas en las que recaen las competencias educativas. Sería una temeridad que el PP utilizara su poder autonómico para frenar el despliegue de la nueva ley, y someter así al profesorado a una nueva etapa de confusión, sin saber si sus planes de trabajo pueden acabar siendo estériles o verse desmantelados.

En diferentes momentos, el PP ha anunciado que en cuanto llegue al Gobierno derogará la Lomloe. El temor a que los dirigentes territoriales del PP opten por el boicot a la ley está justificado, pues ya en otras ocasiones este partido ha recurrido a tácticas semejantes. La propia Lomloe prevé que los cambios en la organización escolar y en los contenidos curriculares se implanten de forma progresiva, y es así como se está realizando. En el mismo 2021 en que entró en vigor se aplicaron las modificaciones relativas a la autonomía de gestión de los centros, los consejos escolares y la estructura directiva de los centros, así como las normas generales de admisión de alumnos y financiación pública. En el curso 2021-2022 se ha introducido el nuevo sistema de evaluación y las normas sobre repetición de curso, las condiciones de titulación y la forma de acceso a las diferentes enseñanzas. Los cambios curriculares y de objetivos, que son una parte nuclear de la nueva ley, se han comenzado a aplicar este curso en los niveles impares, y en el próximo está previsto que se extienda a los pares.

Entre los cambios que deben aplicarse el curso próximo están también las pruebas de acceso a la universidad. Las que se realizan en estos momentos son las últimas del sistema de selectividad vigente, que se ha aplicado en los últimos 13 años. El nuevo sistema de evaluación prevé pruebas orientadas a evaluar las competencias, más acordes con los contenidos del nuevo bachillerato, que busca mejorar las competencias de los alumnos para resolver problemas de la vida real, saber relacionar diferentes conocimientos e incrementar sus aptitudes para la reflexión y el autoaprendizaje. La nueva selectividad, que ha sido diseñada sobre la base de una prueba piloto realizada a 2.000 alumnos de 50 institutos, debe regularse a través de un decreto que debía promulgarse antes de finalizar el curso, pero ha sido pospuesto hasta después de las elecciones generales.

El nuevo escenario político ha introducido elementos de ansiedad e incertidumbre sobre la futura aplicación de la ley bajo consejerías de educación regidas por el PP o, sobre todo, por Vox. Sería una catástrofe interrumpir el desarrollo de la Lomloe cuando apenas ha echado a andar en un sistema educativo fuertemente estresado por los continuos cambios legislativos. El sistema educativo español ni puede permitírselo ni merece otro bandazo.

europapress.es

La Comisión Europea lanza un módulo educativo para que los jóvenes cooperen en el desarrollo de leyes

MADRID, 6 Jun. (EUROPA PRESS) - La Comisión Europea ha lanzado un módulo interactivo de herramientas formativas bajo el nombre 'La democracia de la Unión Europea en acción - Expresa tu opinión con la Iniciativa Ciudadana Europea', que está dirigido a los centros de Educación Secundaria y que busca potenciar la participación activa de los jóvenes en el impulso de leyes y contribuir al proceso democrático.

Este kit educativo, que se presentará en el marco del Día de la Iniciativa Europea (que se celebra este 8 de junio), se ha centrado en reforzar el conocimiento de la Iniciativa Ciudadana Europea (ICE), un mecanismo abierto que permite a cualquier ciudadano proponer desarrollos legislativos en la UE. "La formación ayudará a los estudiantes a poder presentar sus propias iniciativas para contribuir al proceso democrático en la UE", han indicado desde la ICE en un comunicado. El módulo se ha diseñado para dotar a los alumnos de Secundaria del conocimiento y las competencias necesarias para convertirse en ciudadanos de la UE "más activos y comprometidos".

El kit estará disponible en todos los idiomas oficiales de la UE. Además, cuenta con cuatro unidades temáticas e incluye material para los profesores en la preparación de clases, material que permite a los estudiantes profundizar en los contenidos, presentaciones, vídeos, actividades para trabajar en proyectos, fichas informativas y hasta un concurso.

En este sentido, el módulo facilita diferentes enfoques metodológicos de enseñanza, desde las presentaciones directas hasta los debates o trabajos en grupo o por proyectos, estudio individual, trabajos de investigación, resolución de problemas, ejercicios de simulación o filmaciones.

Según datos de la ICE, desde su nacimiento en 2012, 73 españoles han propuesto a la UE desarrollos legislativos utilizando este mecanismo y 800.00 firmas en España han apoyado alguna de las 101 Iniciativas Ciudadanas Europeas registradas hasta la fecha en temas como medio ambiente, protección de los consumidores, bienestar animal, agricultura o derechos sociales y fundamentales.

LA VANGUARDIA

¿Qué ha salido en los exámenes de selectividad? Las preguntas de la EBAU 2023

LA VANGUARDIA. BARCELONA. 06/06/2023

Son días complicados para los estudiantes de segundo de bachillerato de toda España que esta semana se examinan a la Evaluación de Acceso a la Universidad, más conocida como EBAU. Los alumnos de Cantabria, Madrid, Murcia y La Rioja fueron los primeros en enfrentarse este lunes a estos exámenes y, este martes, les siguen también los de Aragón, Navarra, Comunitat Valenciana, Extremadura, Galicia, Baleares y Asturias. El resto de comunidades los empiezan mañana miércoles.

Lengua Castellana y Literatura

- *Los acentos al hablar en español.* ¿Te suena el acento manchego de Rozalén? ¿El andaluz de la ministra María Jesús Montero? ¿El murciano del humorista Miguel Maldonado o el del youtuber alhameño TheGrefg? Pues a partir de ahí, una de las opciones del examen en Murcia planteaba riqueza de los acentos en España y la importancia de defenderlos como un bien patrimonial y no tratar de neutralizarlos. El segundo texto ha abordado los efectos del capitalismo financiero y la forma de operar de los bancos, según el autor, en el marco de la crisis económica.
- *'Incontrovertible', la palabra protagonista.* En la Facultad de Farmacia de la Complutense de Madrid este lunes no se escuchaba otra cosa. A la salida del primer examen, los estudiantes madrileños han reconocido que la palabra 'incontrovertible', que han tenido que analizar morfológicamente, les ha "pillado" por sorpresa porque les cuesta "hasta pronunciarla". Aunque no todo han sido disgustos porque, otros alumnos celebraban también porque les había "caído" las vanguardias y el novecentismo en literatura.
- *Susto en Cantabria.* El primer día se ha desarrollado sin grandes incidencias, aunque ha habido un problema con el examen de Lengua y Literatura, porque se ha incluido un poema que no entraba en el temario y se ha sustituido por otro.
- *La poesía de Blas de Otero y el teatro de Valle-Inclán.* En La Rioja, los nervios y el repaso de apuntes de última hora han sido los protagonistas en el arranque de la EBAU, donde los alumnos han tenido que elegir en su primer examen entre la poesía de Blas de Otero y el teatro de Valle-Inclán. Los estudiantes han tenido que escoger también entre un texto del periodista Martín Caparrós sobre *El consumismo actual* y otro de la escritora Catherine L'Ecuyer sobre *La importancia de los estudios básicos*.

Historia de España

- *La victoria de Aznar en 1996.* En el examen de Historia de España, los estudiantes madrileños han tenido que elegir entre una foto de José María Aznar en la celebración en la sede de Génova de los resultados en las elecciones generales de marzo de 1996 o el turismo político en España entre 1868-1931. Una pregunta que rápidamente se ha hecho viral en redes sociales y que el propio PSOE ha acusado al PP de "politizar" la prueba ante unas inminentes elecciones generales.
- *Las Cortes de Cádiz.* Como tema principal de Historia de España los alumnos de Ciencias han tenido que desarrollar Las Cortes de Cádiz. La Constitución de 1812, 'la Pepa', o comentar el texto del decreto de unificación de Falange Española y Requetés como Falange Española Tradicionalista y de las JONS.
- *La dictadura de Primo de Rivera.* Primo de Rivera, el paleolítico, los decretos de nueva planta o la mayoría de edad de Isabel II han sido algunas de las preguntas a las que se han tenido que enfrentar los estudiantes cántabros en el examen de Historia de España. En la Comunitat Valenciana Primo de Rivera también ha sido



el protagonista de la jornada que ha arrancado este martes. Los estudiantes han tenido que comparar las dictaduras de Primo de Rivera y Franco, exponer el origen del Sexenio Democrático o la regulación del derecho al voto desde el siglo XIX.

elCorreoGallego.es

Los funcionarios docentes denuncian “agravio” en los concursos de traslados y piden un baremo justo

El proceso de estabilización del personal interino para reducir la temporalidad, como exige la Unión Europea, hace que aquellos que superasen un concurso-oposición partan con desventaja

Mateo Garrido Triñanes. Santiago 06-06-23

Los concursos de traslados en la educación no universitaria que se producen anualmente –un año de manera autonómica y al siguiente, estatal– son aguardados con esperanza por todos aquellos docentes que desean mejorar su situación laboral, mayoritariamente obteniendo un destino más cercano a su localidad de residencia.

Sin embargo, el proceso de estabilización del personal interino puesto en marcha por la administración para reducir la temporalidad entre el personal de la administración, tal y como pedía la Unión Europea, ha alterado las reglas del juego y los profesores que han accedido a su plaza a través de un concurso-oposición denuncian que debido a ello partirán en una situación de “desventaja” para tratar de conseguir el ansiado traslado.

El motivo es que el personal estabilizado se convierte a todos los efectos en funcionariado, pero sin pasar por el año de prácticas y con todos los años de interinidad computados como experiencia. Mientras, los docentes que han accedido a su plaza tras opositar acceden a su primer concurso siempre con cero puntos, y tras un año de aprendizaje laboral –dando sus primeras clases– que en ningún caso se les computa como experiencia llegado el concurso.

“Para nosotros es un agravio considerable al haber aprobado las pruebas del concurso-oposición”, explica una de las docentes afectadas. Es por ello que se están comenzando a organizar a nivel estatal en torno al “Colectivo de funcionarios perjudicados por la actual baremación del concurso de traslados”, donde están ya agrupados más de 2.500 profesores funcionarios de todas las etapas educativas desde Infantil hasta Secundaria, FP, Escuelas Oficiales de Idiomas y Conservatorios de Música y Danza, para tratar de ejercer presión en la opinión pública y así lograr que el Ministerio de Educación corrija esta situación.

Al mismo le ofrecen dos posibles soluciones para poner un punto y final al conflicto. En primer lugar la modificación del Real Decreto 1364/2010, del 29 de octubre, creando un apartado en la baremación que puntúe el hecho de haber accedido a la condición de funcionario tras haber obtenido plaza en una oposición. Otra opción sería la de crear dos fases en el concurso de traslados: la primera, para los que accedieron a través de oposición y, a continuación, una segunda fase, con las plazas restantes para quien obtuvo la plaza a través de la estabilización.

Por el momento, sus propuestas no han sido oídas con atención. Los funcionarios docentes denuncian que “desde el Ministerio se pasa la pelota a las comunidades y viceversa”, como suele suceder cuando se habla de competencias transferidas como la educación y la sanidad. Sin embargo, esperan que antes del próximo concurso de traslados que tendrá lugar en el mes de noviembre se pueda encontrar una solución para que no perjudique a aquellos docentes que accedieron a su plaza de funcionario mediante el método tradicional de oposiciones.

No todo son los traslados

El proceso de estabilización y el sistema por el que se ha optado en el concurso de méritos, además de la situación ya comentada que ha generado en los traslados, ha traído también una serie de efectos secundarios que repercuten directamente en la calidad de la enseñanza pública, por ejemplo, la concesión –o adjudicación– de plazas a personas que no tienen ninguna formación específica en determinadas especialidades.

“Por ejemplo, yo soy de Filosofía y tengo mucha puntuación en Filosofía, pero veo que han sacado muchísimas plazas para Física y Química, me presenta Física y Química, y a lo mejor he conseguido esa plaza de Física y Química cuando realmente yo no tengo ninguna formación específica en esa especialidad”, explica una funcionaria.

Falta de una postura firme sindical

Desde el colectivo apuntan que los sindicatos se encuentran en una difícil situación, en la que no son capaces de ofrecer una postura firme al respecto. Con trabajadores públicos a un lado y a otro, las centrales juegan, al igual que Ministerio y comunidades, a despejar la pelota.

“Ellos dicen que en el proceso de estabilización nunca estuvieron a favor de un concurso de méritos, que fue el Parlamento quien finalmente dio el visto bueno. Entonces, ninguno tiene una posición definida y oficial,

tampoco defendiendo los derechos de los que accedimos a través de los concursos-oposición”, explica una docente perteneciente a este colectivo.

Si bien es cierto, que a nivel estatal tanto Comisiones Obreras como UGT “parece que están un poquito más por la labor o por intentar tomar alguna medida para paliar este agravio”, no lo hacen de una manera decidida. Mientras que por su parte, el sindicato mayoritario en la enseñanza pública gallega, la CIG, “está prácticamente posicionado en contra de que haya una diferenciación entre los funcionarios de carrera por concurso de oposición y los funcionarios de carrera por estabilización”, explica.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Formación profesional intermedia y atractiva

Al concluir la educación básica y obligatoria, resultan necesarias actuaciones de orientación, dirigidas al alumnado y sus familias, sobre la continuidad en las enseñanzas postobligatorias

ANTONIO MONTERO. 06 JUN 2023

Las enseñanzas de Formación Profesional (FP), desde una perspectiva a la vez histórica y sociológica, no han gozado de reconocimiento y consideración. La prevalencia de los estudios académicos, que solía acompañarse de la distinción de las titulaciones universitarias y, por ello, los empeños familiares para favorecer el acceso a estas de los vástagos, además de la menor entidad de la ordenación de las enseñanzas de FP en el sistema educativo, atribuían un carácter de “segunda clase” a tales enseñanzas. Medio siglo atrás, la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), aunque promulgada en los últimos años del franquismo, modernizó el sistema educativo español al conformar la Educación General Básica, la EGB, de las generaciones ya metidas en años, por relativo que el tiempo sea. De hecho, su vigencia se mantuvo hasta el inicio de los noventa, con una estabilidad no superada por la posterior sucesión de reformas educativas hasta la actualidad. En esa ley, la regulación de la FP, distribuida en grados con desigual desarrollo, conllevaba un acceso con requisitos menores a los necesarios para el BUP, aunque en buena medida no fuera lo uno ni lo otro. Esto es, la educación obligatoria, entonces hasta los 14 años de edad, concluía con dos posibilidades de titulación: el graduado escolar, para el acceso al BUP, y el certificado escolar, que permitía iniciar las enseñanzas de FP.

Podría considerarse como segunda modernización del sistema educativo la establecida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Entre otros cambios relevantes, por la ampliación de la educación obligatoria hasta los dieciséis años de edad, la conclusión de esta con un título único e igualmente necesario para acceder a las posteriores enseñanzas de Bachillerato y de Formación Profesional, así como la que ha de ser bastante destacada ordenación y relevancia de estas últimas enseñanzas. De ahí que, progresivamente, la opción por cursar enseñanzas de FP haya incrementado su atractivo, conlleve posibilidades efectivas de inserción sociolaboral y facilite la incorporación a estudios superiores universitarios. Todavía más si estas enseñanzas de FP se configuran, coherentemente, en un sistema integrado, tal como es uno de los propósitos de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (LOIFP), cuyo desarrollo normativo conllevará modificaciones destacadas desde el próximo curso escolar 2023-2024.

El preámbulo de esta ley hace expresa referencia a dos circunstancias que afectan a la cualificación profesional y a la ordenación de las enseñanzas. En el primer caso, se hace evidente la necesidad de una cualificación profesional intermedia, entre dos rémoras determinantes: la insuficiencia de cualificación y la opuesta “sobrecualificación”. De este modo se afirma: “Comparada con la de otros países, nuestra estructura económica está sesgada hacia abajo y hacia arriba”, por lo que “este es el rasgo que nos diferencia de otras economías europeas desarrolladas, cuyo principal activo es este grupo intermedio de personas cualificadas profesionalmente”. Con respecto a las enseñanzas, la propia ley reconoce que, a pesar de los avances en la regulación de las cualificaciones profesionales y la formación profesional, se han mantenido dos subsistemas algo diferenciados: el de la formación profesional del sistema educativo, con sus correspondientes ciclos y titulaciones, y la formación profesional para el empleo, con los propios certificados de profesionalidad. Por tanto, como también se expresa en el preámbulo, la «división en dos subsistemas destinados a diferentes colectivos, sin relación entre ellos, es fuente de limitaciones importantes en la cualificación y la recualificación profesional en España».

Por eso, el objetivo principal de la constitución y ordenación de un Sistema de Formación Profesional que dé marco a procesos de formación y de acompañamiento profesionales, con capacidad de responder, flexiblemente, a los intereses, las expectativas y la adecuación continua de las cualificaciones profesionales de las personas. Además, claro está, del fortalecimiento y la sostenibilidad de la economía, con la adecuada satisfacción de las necesidades de cualificación en el mundo laboral, la generación y el mantenimiento del empleo y el aumento de la productividad.

Así planteada la integración más efectiva de las ofertas de formación profesional, en la correspondiente a las enseñanzas del sistema educativo pueden considerarse algunas cuestiones relevantes ante el desarrollo de la regulación básica. Uno de estos aspectos, sobre cuya significación no parece haberse reparado lo suficiente en



los análisis y debates sobre la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), es la incorporación de los ciclos formativos de grado básico a la educación básica y obligatoria. Por primera vez resulta de esa forma en el sistema educativo español y, por tanto, una de las modificaciones destacadas, aunque quizás no tanto apreciadas, de la LOMLOE es considerar, como integrantes de la educación básica y obligatoria, la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y los ciclos formativos de grado básico. Estos últimos constituyen el grado inicial de las enseñanzas de FP —con los siguientes ciclos de grado medio y de grado superior—, pero su naturaleza o finalidad más expresa no es otra que la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por medio de una organización de las enseñanzas vinculadas asimismo a la iniciación profesional. El preámbulo de la LOMLOE lo afirma con claridad: “Los ciclos formativos de grado básico concretan, así, el esfuerzo del sistema educativo para garantizar que ningún alumno o alumna quede fuera del mismo sin un título de educación secundaria obligatoria”; además de advertir que “lo contrario implica un coste social y personal que la sociedad no puede ni debe permitirse”.

Perfil competencial

Otra evidencia del carácter o entidad de los ciclos formativos de grado básico como parte de la educación básica tiene con ver con la referencia del perfil competencial de salida al concluir esta. Es decir, las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza básica. Con una consideración importante: la enseñanza básica puede concluirse de distintos modos, pero con idéntico perfil de salida. Sea con las enseñanzas de la ESO en sus cuatro cursos; con la realización, durante los últimos cursos de esa etapa, de un programa de diversificación curricular; o, como aquí nos ocupa, de un ciclo formativo de grado básico.

Luego, el doble carácter de estos ciclos formativos, estrechamente vinculados a la educación básica y a la iniciación profesional, es determinante tanto en su oferta —al tratarse de una medida o respuesta para facilitar la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, tal oferta debería extenderse en los centros que ofrezcan esa etapa educativa— como en la adecuación metodológica y didáctica de sus enseñanzas.

Otro aspecto importante, en este ámbito de la oferta de las enseñanzas de FP incluidas en el Sistema de Formación Profesional, concierne a la orientación educativa y profesional. Dado que, sobre todo, al concluir la educación básica y obligatoria, resultan especialmente necesarias actuaciones de orientación, dirigidas al alumnado y sus familias, sobre la continuidad en las enseñanzas postobligatorias. Así, particularmente en el caso de los ciclos formativos de grado medio, quizás por la antedicha y extendida impresión de la menor exigencia de las enseñanzas de FP, decide acceder a ellos alumnado que, antes de concluir el primer trimestre del curso escolar, abandona las enseñanzas, por los requerimientos de estas, sin que, en ese momento, puedan ofrecerse a otro alumnado que no obtuvo plazas. Esta circunstancia resulta especialmente constatable en determinados ciclos y afecta tanto a la escolarización en las etapas postobligatorias, con el consiguiente abandono escolar temprano de quienes iniciaron de modo inconveniente estos ciclos de FP, como a las opciones del alumnado que pretendió acceder y no dispuso de plaza en estas últimas enseñanzas.

Finalmente, en el acceso a los ciclos de grado medio y de grado superior, es de interés considerar si se trata de una continuidad entre grados —opción próxima a la de la LGE— o, como estableció la LOGSE, cada ciclo formativo conlleva un distinto y específico nivel de cualificación, tanto general como profesional, no necesariamente derivado del que se obtiene en otro ciclo; sobre todo si, además, tampoco se trata de ciclos de la misma familia profesional.

En definitiva, la nueva configuración de la FP en un sistema integrado y la adecuación coherente de la oferta de las enseñanzas de FP en el sistema educativo, con las adecuaciones que se realicen en el desarrollo de la regulación básica, pueden redundar en la ya advertida y creciente opción por tales enseñanzas, con los valiosos efectos personales y sociales de una formación profesional intermedia y atractiva.

Antonio Montero Alcaide es Inspector de Educación y profesor del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla

europapress.es

Politécnica de Catalunya y Carlos III de Madrid, líderes en docencia, investigación e inserción, según un estudio

MADRID, 6 Jun. (EUROPA PRESS) - La Universitat Politècnica de Catalunya y Universidad Carlos III de Madrid destacan como líderes en docencia, investigación e innovación y en inserción laboral, según se desprende de la última edición de la clasificación global del 'URanking 2023', desarrollado por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie), en el que se analizan los distintos resultados del sistema universitario español.

En concreto, dos de las 10 universidades mejor valoradas por la inserción laboral de sus titulados están también a la cabeza en la clasificación general de universidades de 'U-Ranking 2023': la Universidad Carlos III de Madrid y la Universitat Politècnica de Catalunya. Además, son las únicas que se repiten en los primeros diez puestos del ranking específico de docencia y en el de investigación e innovación mientras que otras cinco (Universitat Pompeu Fabra, Universitat Politècnica de València, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Comillas y Universidad de Mondragón) aparecen en dos de las tres dimensiones.

Por el contrario, las restantes 14 universidades de los grupos de cabeza destacan por sus resultados en una clasificación pero no en las otras dos.

La clasificación general, que recoge tanto los rendimientos de docencia como los de investigación e innovación, menciona a la Universidad Carlos III de Madrid, la Universitat Politècnica de Catalunya y la Universitat Pompeu Fabra, las que más destacan en ese sentido, seguidas de la Universitat Politècnica de València y la Universitat Autònoma de Barcelona, empatando en la tercera posición la Universidad Autónoma de Madrid, la Politécnica de Madrid, la Universitat de Barcelona y la Universitat Rovira i Virgili.

En el caso de la clasificación de las universidades españolas en función de su desempeño en docencia, los trece primeros puestos se reparten entre 9 universidades privadas y 4 públicas, lideradas por la Universitat Politècnica de València. Para construir esta clasificación, el estudio tiene en cuenta indicadores que miden los recursos, la producción, la calidad y la internacionalización, entre los cuales se encuentran el número de profesores y el presupuesto por alumno; la tasa de éxito, medida por el número de créditos aprobados del total de cursados, la tasa de abandono; las notas de corte o el porcentaje de alumnado extranjero, entre otros. En cambio, en el desempeño en la actividad investigadora y de innovación de las universidades españolas, la clasificación de U Ranking sitúa en primer lugar a la Universitat Pompeu Fabra, seguida de la Autònoma de Barcelona y la Politécnica de Catalunya.

En el caso de este ranking, los indicadores que se tienen en cuenta para ordenar las universidades son, entre otros, los recursos públicos para investigación de los que se dispone; los artículos científicos, patentes y tesis doctorales publicadas; el impacto de esas publicaciones, el porcentaje que se elabora en coautoría internacional o los fondos europeos captados para investigación.

La titularidad de las universidades refleja una especialización diferente de las públicas y las privadas, al centrarse más estas últimas en la docencia mientras que entre las públicas el peso de la investigación es también muy distinto según el estudio que puntualizan que, mientras en los resultados de investigación se aprecia una nítida ventaja de las universidades públicas (sólo hay una privada entre las veinte primeras), en docencia en el grupo de cabeza predominan las universidades privadas (doce de las veinte primeras).

Del análisis de las tres dimensiones se concluye que las universidades se diferencian las unas de otras por sus rendimientos en cada función y, con frecuencia, los resultados de una misma universidad no son similares en los tres ámbitos.

Los resultados que logran las universidades en empleabilidad, y los que consiguen en docencia y en investigación e innovación, tienen una correlación muy limitada. Sobre las universidades que mejores resultados obtienen en inserción, algunas destacan a la vez en docencia (Carlos III, Politécnica de Catalunya, Comillas y Mondragón), y algunas en investigación e innovación (Carlos III y las Politécnicas de Madrid y Catalunya) pero otras no presentan estas coincidencias, pues son minoría las que sobresalen por aprovechar sinergias entre diferentes ámbitos.

MADRID, A LA CABEZA

Por último, de las 20 universidades presenciales con mejor inserción de titulados, quince están localizadas en regiones de renta alta (Madrid, Cataluña, Navarra y País Vasco) y trece de ellas son privadas.

Por ambos factores, destaca especialmente Madrid, la comunidad con el entorno productivo que más capital humano absorbe, a la luz del porcentaje de empleo de trabajadores cualificados (el 43% de los ocupados son universitarios, frente a una media española del 32%), y el de ocupaciones altamente cualificadas (el 46%, frente a una media nacional del 35%), según el estudio. Siete universidades de Madrid (cinco privadas y dos públicas) se sitúan entre las 20 con mejor índice de inserción laboral.

EL DEBATE

La carrera que nadie quiere estudiar pero tiene un 100% de probabilidades de encontrar trabajo

Dentro de los diferentes grados universitarios, algunos tienen más empleabilidad que otros y son más o menos populares a la hora de ser elegidos

David Marchante. 07/06/2023

Estas semanas estamos ante una de las épocas más importantes para los estudiantes, en especial aquellos que se han presentado a selectividad. Los resultados que adquieran en estas pruebas determinarán si estudian



o no la carrera universitaria que desean, ya que deben conseguir una calificación igual o superior que la nota de corte que ha establecido cada universidad para el grado ofrecido.

Debido a esta situación, puede haber alumnos que tengan claro la carrera que quieren estudiar, otros que lleven un largo tiempo pensándolo y duden entre varias opciones y algunos que aún no están seguros del todo del campo o área que quieren elegir. Tal es la importancia de esta decisión que desde el instituto ya se empieza a hablar a los estudiantes sobre los diferentes estudios que existen en la actualidad.

En algunas ocasiones, esta decisión se vuelve complicada y muchas personas consideran que, después de terminar sus estudios, quizá deberían haber escogido otro rumbo. A pesar de ello, es cierto que la carrera escogida por los jóvenes no tiene por qué marcar su futuro de por vida, ya que se podrá cambiar de estudios o empezar otros nuevos.

La determinación final que tomen los estudiantes va marcada por las salidas laborales que pueda tener la carrera, siendo algunas muy claras y específicas y otras mucho más abiertas con diferentes opciones menos seguras. Entre la multitud de los grados universitarios que están disponibles, algunos tienen más empleabilidad que otros y son más o menos populares a la hora de ser elegidos.

Grado del 100% de empleo

Aunque esto pueda parecer improbable, hoy nos fijamos en una de esas opciones que no suelen ser las escogidas para estudiarse en la universidad. Se trata del grado de Ingeniería Agrícola que, a diferencia de hoy, en los años 90 tuvo una alta demanda (5.000 alumnos por año). Ahora los alumnos se decantan por otro tipo de grados e ingenierías, ya que lo agrónomo no resulta tan atractiva para los jóvenes y asocian esta palabra con tener que trabajar en el campo.

Las personas que realizan esta carrera pueden encontrarse con una alta demanda por parte de las empresas, por lo que la empleabilidad es prácticamente segura al finalizar los estudios en la universidad. Sin embargo, se ha detectado un notable descenso en la matriculación para estudiar Ingeniería Agrícola, a pesar de que muchas empresas requieren de estos perfiles.

EL PAÍS

Calendario escolar 2023-2024: ¿cuándo empiezan las clases de septiembre en cada comunidad autónoma?

Descubre las fechas de inicio del curso en esta guía. Castilla-La-Mancha y la Comunidad Valenciana están pendientes de publicarlas

EL PAÍS. Madrid - 06 JUN 2023

La fecha de la vuelta al colegio del curso 2023-2024 será, como todos los años, diferente en función de la comunidad autónoma de que se trate. Si se compara con años anteriores, la mayor parte de territorios ha adelantado unos días el comienzo de las clases. En otros lugares, como Navarra, se permite que los centros decidan el día en que empiezan las clases dentro de una horquilla aprobada por el departamento de educación autonómico.

Andalucía

En Andalucía, las clases en Infantil y Primaria comenzarán el 11 de septiembre, mientras que las de Secundaria, Bachillerato y FP lo harán el día 15.

El Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía ha establecido el 6 de enero (Epifanía del Señor), el 28 de febrero (Día de Andalucía) y el 28 de marzo (Jueves Santo) como las festividades autonómicas del próximo año. Dos de ellas, el 6 de enero y el 28 de marzo, coinciden con festivos nacionales.

Aragón

Las clases de Infantil, Primaria y ESO empezarán el 7 de septiembre. En Bachillerato lo harán el 12 y en FP, el 13.

Asturias

En Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y FP el curso comenzará el 11 de septiembre.

Baleares

Para el alumnado de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato, el curso empezará el 11 de septiembre. Para el de FP, el día 23.

Canarias

Las clases en Infantil, Primaria y ESO empezarán el 11 de septiembre. Las de Bachillerato y Formación Profesional, el 12.

Cantabria

Los niños volverán a las aulas el 7 de septiembre en Infantil y Primaria. En la ESO, Bachillerato y FP, los estudiantes lo harán un día más tarde.

Castilla-La Mancha

Castilla-La Mancha, así como la Comunidad Valenciana, todavía no ha aprobado el calendario escolar.

Castilla y León

Las clases comenzarán el 7 septiembre en Infantil y Primaria, el 13 en la ESO y Bachillerato, y el 19 en FP.

Cataluña

Uno de los cambios más significativos entre los inicios de curso tendrá lugar en Cataluña, donde, en vez de dejar el inicio del curso para después de la Diada del 11 de septiembre, las clases se adelantarán al 6 de septiembre en Infantil, Primaria y al día 7 en la ESO, Bachillerato y FP.

Este año, y para dar ya por establecido el polémico adelanto de las clases, en vez de dejar el inicio del curso para después de la Diada del 11 de septiembre, las clases empezarán el 6 de septiembre en Infantil, Primaria y ESO y el día 12 en Bachillerato y FP.

Comunidad Valenciana

En la Comunidad Valenciana, la consejería de Educación propone que el lunes 11 de septiembre sea el primer día de clase para el alumnado de Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional, tanto en FP Básica (FPB) como en las titulaciones de grado medio y superior.

Las clases de Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, FP, y también las de las escuelas oficiales de idiomas (EOI), acabarán todas al mismo tiempo, el viernes 21 de junio.

Extremadura

La vuelta a clase será, en Infantil, Primaria y Especial y ESO, el 11 de septiembre. En Bachillerato, el 12. En FP, el alumnado de segundo curso lo hará el 11 de septiembre, y el de primero, el 14.

Galicia

El 11 de septiembre empezarán las clases en Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

La Rioja

En La Rioja, al igual que en Galicia, las clases comenzarán de forma general el 7 de septiembre.

Madrid

Los niños de Infantil y Primaria volverán al cole el 6 de septiembre. En la ESO, Bachillerato y FP, el inicio tendrá lugar un día más tarde. Las vacaciones de Navidad durarán 16 días, del 23 de diciembre de 2023 al 7 de enero de 2024.

Murcia

En Infantil y Primaria las clases empezarán el 8 septiembre. En la ESO y Bachillerato, el 11. Y en Formación Profesional, el 14.

Navarra

Las clases de Infantil y Primaria podrán empezar entre el 7 y el 11 de septiembre. Las de la ESO, Bachillerato y Formación Profesional lo harán el día 7.

País Vasco

Las clases comenzarán el 8 de septiembre en Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

Ceuta

El 7 de septiembre arrancará el curso en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato, y el día 12, en FP.

Melilla

Las clases comenzarán el 7 de septiembre en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato, y el 14 en Formación Profesional.

LaOpinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

Los alumnos de 2 años de la Región tendrán dos horas lectivas a la semana

Un maestro atenderá durante ese horario a los alumnos, que comenzarán con sus primeros pasos para aprender inglés

Alberto Sánchez. 07-06-23



El próximo curso educativo estará marcado por la apertura en algunos colegios de las nuevas aulas de dos años que acogerán a 2.420 niños, iniciando así su etapa escolar. Estos puestos, repartidos en 65 colegios públicos (1.320 plazas) y 55 colegios concertados (1.100 plazas), serán financiados con los fondos de recuperación europeos dentro del objetivo de ampliar la gratuidad en el primer ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años).

Estos niños, que serán atendidos en cada clase por dos técnicos educativos, recibirán al menos dos horas lectivas semanales impartidas por un maestro para realizar las tareas marcadas por la programación docente. La Región de Murcia cuenta desde este curso con un currículo oficial para la etapa de 0 a 3 años, una guía de contenidos que establece, por ejemplo, iniciar a los pequeños de dos años en una lengua extranjera (en este caso Inglés) con una hora a la semana.

La Consejería de Educación señala que la labor que acometerán estos maestros estará «más relacionada con tareas de coordinación, ya que la atención del alumnado la realizan mayoritariamente el personal técnico habilitado por la normativa para ello». El departamento del consejero Víctor Marín añade que la asignación horaria otorgada, es decir, las dos horas a la semana, «se considera suficiente para tener un contacto con el alumnado y realizar las tareas de coordinación necesarias».



Propuestas para hacer un barrio mejor

Diferentes entidades pidieron a estudiantes de los institutos Número 26 de la Misericordia y el Cid Campeador de Valencia ideas para mejorar la ciudad

Miriam Bouiali. Valencia 07-06-23

Un centenar de adolescentes han imaginado cómo les gustaría que fuera su barrio. Al principio, la tarea no ha sido sencilla pero, poco a poco, la lluvia de ideas empezó a dar resultado: zonas verdes, color en las calles y espacios para el encuentro son algunas de las propuestas que han trabajado estudiantes de 3º y 4º de ESO y 1º de Bachillerato de los IES Número 26- Misericordia y Cid Campeador de Valencia.

El reto les llegó a las aulas de la mano de la Asociación Fetén y de Psicólogos Sin Fronteras, para fomentar la participación ciudadana juvenil y generar un impacto positivo en los barrios, en este caso en el de Tres Forques y Vara de Quart. Para conseguirlo, se aliaron con la Asociación Vecinal y Cultural Tres Forques (3F), además de las ampa y el profesorado de los dos institutos, en una iniciativa colaborativa e interasociativa, que va de las aulas a los calles, y viceversa.

El proyecto «Jóvenes en Acción 3F», en el que han trabajado un centenar de alumnos -la mayoría entre los 14 y los 18 años-, pretende mejorar el barrio y fomentar la participación. Así, junto con el profesorado, las entidades diseñaron actividades educativas, charlas y talleres interactivos para que los jóvenes entendieran la importancia de la iniciativa, que se realiza por primera vez y tiene como objetivo realizar un entorno más amable gracias a los proyectos que ellos han redactado.

Irene Martínez, coordinadora y miembro de Fetén, explica que decidieron poner el foco en los adolescentes, «ya que para no acercarnos ni entenderlos, los adultos les dejamos de lado». De hecho, reconoce, como hacen desde los centros, que no están acostumbrados a que las preguntas y, por eso, al principio les costaba opinar, pero finalmente «se han implicado mucho y la participación ha sido muy elevada». «Queríamos ponerlos en el centro y verlos como agentes activos que pueden generar el cambio, lo que es esperanzador para ellos y ellas, motivando a implicarse y cambiar las cosas», asegura.

Entre otras cosas, detalla que muchas de las propuestas que han presentado los 25 grupos que se formaron van encaminadas a crear espacios de encuentro en las calles. «Consideran que no tienen sitios para intercambiar experiencias entre iguales», apunta. Además, otras ideas han sido crear una feria cultural y artesanal, dónde compartir costumbres y comida de otros lugares del mundo; realizar actividades y talleres que fomenten el reciclaje y el cuidado del medio ambiente; o llenar el barrio de color, con murales en fachadas y dibujos en los contenedores, con la intención de que se mantenga limpio. Bancos públicos, campos multiusos, realizar una especie de formaciones en el pequeño comercio —para mejorar la inserción laboral—; o un 'BiciCine' son otras de las propuestas que han hecho los más jóvenes.

«Jóvenes en Acción 3F»

Estas ideas se presentaron el lunes, en la semana cultural de la asociación de vecinos 3F, en la que también quedarán expuestas. Además, para Jóvenes en Acción 3F se ha creado como una especie de presupuestos participativos a pequeña escala, como los del Ayuntamiento de Valencia, por el que disponen de 1.000 euros a repartir entre las propuestas ganadoras. Esto es posible porque la iniciativa se enmarca dentro de la 29ª edición de Ayudas a «Proyectos que cambian el mundo», de la Fundación Horta Sud y Caixa Popular,

colaboradores. Por eso, 16 de las 24 ideas que surgieron del alumnado recibirán entre 150 y 75 euros para ponerse en marcha en un futuro próximo. Y es que, que se materializan, es uno de los pilares de la iniciativa.

Manuela Navarro, profesora del IES Número 26, cree que, a nivel educativo, ha sido interesante «hacer la reflexión de lo que necesita el barrio ya cuántas personas puede beneficiar un proyecto». «Nos ha permitido hablar de muchas cosas: cómo son las calles; qué espacios urbanos utilizamos y qué otros no, civismo, educación para la ciudadanía...», enumera. En este caso, trabajaron en la asignatura de Proyectos Interdisciplinarios. «El sistema educativo es muy normativo y está muy regularizado, con pocos espacios para la creatividad; que nos hayan ofrecido esta actividad es muy interesante, experiencial y atrevido», resume la docente. Otros profesores implicados también fueron Carolina Plcazo, del IES Cid, y Marcos Pastor, vicepresidente de la Asociación 3F.

Por su parte, Mireia, estudiante de 1º de Bachillerato del IES Cid, asegura que repetiría la experiencia. «Ha sido muy positiva y hace mucha ilusión. Que nos propongan estos proyectos significa que quieren contar con nuestra opinión. Me gusta que nos hagan partícipes en el barrio, me parece muy bien que nos propongan proyectos para hacer algo e intentar mejorarlo», afirma.

Las Matemáticas para calcular qué presupuesto necesitarían, conocimientos de Lengua para redactar los proyectos, la utilización de Google Maps para estudiar todas las calles y las posibles ubicaciones... este trabajo ha permitido al alumnado poner en práctica diferentes áreas de forma interdisciplinaria, antes de hacerse realidad.

Los impulsores de la iniciativa calculan que esto será posible en el primer trimestre del próximo curso, ya que aseguran que la prioridad es que todos los seleccionados sean «realizados con éxito y generen un impacto positivo en Tres Forques».

EL PAIS

20 años del Nobel de las matemáticas

El Premio Abel fue ideado por el matemático noruego Sophus Lie a finales del siglo XIX, pero no fue hasta 2003 que se convirtió en una realidad

ÁGATA A. TIMÓN. 07 JUN 2023

El 1 de junio de 2003 el matemático francés Jean-Pierre Serre obtuvo el primer Premio Abel, “por desempeñar un papel clave en la configuración de la forma moderna de muchas áreas de las matemáticas, incluida la topología, la geometría algebraica y la teoría de números”. Serre, quien obtuvo también la Medalla Fields en 1954, es considerado uno de los matemáticos más prominentes del s. XX. El Abel se concede cada año a matemáticos sobresalientes, habitualmente en las últimas etapas de sus carreras. Por el momento, 26 investigadores han recibido el galardón, solo uno de ellos mujer —Karen Uhlenbeck, en 2019—.

Tanto la Medalla Fields como el Premio Abel nacieron frente a una carencia: la del Premio Nobel, que dejó las matemáticas fuera de las disciplinas con categoría. Mucho se ha especulado sobre los motivos de esta omisión. Un rumor muy extendido, e infundado, habla de un resquemor de Alfred Nobel contra “los matemáticos” debido a un despecho amoroso —o infidelidad, dependiendo de la historia— que involucraba a un matemático —Gosta Mittag-Leffler, en la mayoría de los relatos—.

Lo cierto es que no hay ninguna evidencia de las razones de Nobel para excluir las matemáticas, pero, en cualquier caso, los matemáticos no tardaron en suplir el hueco. En 1932, el matemático canadiense John C. Fields creó la medalla que lleva su nombre. Aunque este reconocimiento, a diferencia del Nobel y el Abel, busca potenciar la carrera de investigadores en las primeras etapas de sus carreras: se concede no solo por “logros matemáticos sobresalientes” sino también por “la promesa de logros futuros”. Aunque, paradójicamente, algunas personas dicen que *ocurre justo lo contrario*.

El Abel tardó mucho más en ponerse en marcha. Desde la primera propuesta del premio del célebre matemático noruego Sophus Lie, diversas cuestiones políticas retrasaron la creación efectiva del galardón 100 años. Antes de su muerte, en 1899, Lie, tras conocer en 1887 los planes de Nobel de suscitar un premio anual, obtuvo apoyos internacionales para crear un fondo que sostuviera el futuro Premio Abel de matemáticas. Sin embargo, muchos de estos compromisos se basaban en relaciones personales de Lie y desaparecieron con su muerte. Años después, Oscar II, rey de Suecia y Noruega, retomó la idea, pero se volvió a desvanecer con la separación de estos dos países.

En 1932, el matemático John C. Fields creó la medalla con su nombre. A diferencia del Nobel y el Abel, para potenciar la carrera de investigadores en sus primeras etapas, aunque, paradójicamente, algunos dicen que ocurre justo lo contrario

Hasta el año 2000, proclamado el Año Internacional de las Matemáticas —y que en Noruega se ilustró con un logo de Niels Abel, el matemático que da nombre al premio y que realizó contribuciones de crucial importancia en numerosas áreas de las matemáticas antes de morir con 26 años—, no volvió a hablarse del premio. Entonces, el biógrafo de Abel, Arild Stubhaug, junto con académicos, empresarios y políticos noruegos pusieron en marcha el proyecto, una vez más.

En 2002, coincidiendo con el bicentenario del nacimiento de Abel, el premio comenzó su andadura y se concedió por primera vez en 2003. Actualmente, el Premio Abel está financiado por el Gobierno de Noruega y su dotación es de 7,5 millones de coronas noruegas (676.500 euros). Cualquier persona puede nominar al premio a quien quiera —excepto a sí misma—.

La elección del candidato premiado se basa en la recomendación del Comité del Premio Abel, compuesto por cinco matemáticos de renombre internacional que varían cada año —aunque el presidente es siempre noruego—. Desde 2003, dos españolas han participado en este comité: María J. Esteban (Université Paris-Dauphine, Francia) y Marta Sanz Sole (Universidad de Barcelona).

Este año obtuvo el premio Luis Caffarelli, que se convirtió en el primer latinoamericano en recibir el premio, aunque forma parte de una institución de Estados Unidos, como es el caso de 17 de los premiados. Cuatro de ellos están afiliados a centros en Francia, dos de Reino Unido, otros dos de Hungría y uno en Suecia, otro en Rusia y otro en Israel. Ninguna persona perteneciente a instituciones de Asia —que cuenta con países fuertes, matemáticamente, como Japón, China o India—, ni de África u Oceanía ha sido premiada hasta el momento.

Ágata A. Timón García-Longoria es coordinadora de la Unidad de Cultura Matemática del ICMAT

La Voz de Galicia OPINIÓN

Prueba de acceso a la universidad: historia de una desigualdad crónica

JUAN CARLOS VARELA VÁZQUEZ. INSPECTOR DE EDUCACIÓN. 07 jun 2023

Todos los estudiantes son iguales, pero hay algunos más iguales que otros, diría Orwell de conocer cómo en España cada comunidad autónoma convoca su propia prueba de acceso a un distrito universitario único, integrado por 50 universidades públicas y más de 2.000 grados ofertados. Para que este distrito funcione necesitamos el mismo currículo, la misma prueba y los mismos criterios de calificación. Solo así garantizamos la igualdad de oportunidades y condiciones, independientemente del lugar donde nuestro alumnado finalice sus estudios.

Entre el 5 y el 15 de junio, más de 200.000 estudiantes se presentan a 17 modelos diferentes de prueba y calificación en las 17 autonomías. En el 2022 se aplicaron 11 criterios diferentes respecto a los puntos penalizados por error ortográfico en Lengua Castellana. Mientras en Andalucía se restaba un máximo del 0,75 % de la nota, en Castilla-La Mancha, Cataluña y Extremadura se podía suspender.

Esta desigualdad afecta a la evaluación de cada asignatura en cada comunidad autónoma; unas más memorísticas, otras más competenciales, todas aplicando criterios de calificación dispares. La desigualdad empieza en el bachillerato, cuando el 60 % de la calificación de la prueba lo determina el centro educativo. En los últimos seis cursos se ha disparado la inflación de sobresalientes en esta etapa. En el 2022, el 30 % del alumnado extremeño, canario y murciano obtuvo sobresaliente, 8 puntos más que la media de sobresalientes en el conjunto del Estado. En su prueba de acceso, este alumnado ocupó las últimas posiciones respecto a los sobresalientes de las otras comunidades, pero se posicionaron de forma ventajosa para acceder a los grados más demandados, Medicina, Biotecnología o el doble de Matemáticas y Física, resueltos por milésimas.

Es un hecho que nuestra prueba adolece de baja uniformidad y objetividad. Esto impide reducir la arbitrariedad potencial de todo examen competitivo. ¿Qué hacer?



El Gobierno manifiesta que con 17 modelos de bachillerato diferentes y las competencias de educación transferidas es inviable una prueba única. El Ejecutivo disfraza de eufemismo jurídico la falta de voluntad política. ¿Por qué?

Porque el Gobierno determina las características, diseño y contenido de esta prueba. Porque el Gobierno define competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos de cada materia y curso, así como los estándares de aprendizaje evaluables por bloques de contenidos. Porque, aunque las comunidades autónomas elaboran su currículo, corresponde al Estado establecer sus aspectos básicos o enseñanzas mínimas en un 50 o 60 % de su horario lectivo, según tengan lengua cooficial o no, para asegurar una formación común a nuestros estudiantes.

Conclusión: el Gobierno puede establecer una prueba única sobre estas enseñanzas mínimas en todo el Estado. Lo que no puede hacer un Gobierno es permitir que las diferencias territoriales, la inflación de notas y unas pruebas rutinarias y predecibles conviertan 2º de bachillerato en un curso histórico y ansioso para estudiantes y familias, limitado a ser un entrenamiento exprés para superar una prueba que ni es única, ni garantiza la igualdad de oportunidades.

europapress.es

OEI y Educación lanzan un premio para reconocer las escuelas de Iberoamérica que difunden y conciencian sobre los ODS

MADRID, 7 Jun. (EUROPA PRESS) - La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Ministerio de la Educación y Formación Profesional de España han lanzado la II edición del premio 'Innovación y ODS en los centros educativos' con el fin de reconocer las escuelas de Iberoamérica que difundan y conciencien sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, según han informado en un comunicado.

En concreto, podrán participar en este premio centros educativos de Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay.

Asimismo, la convocatoria estará abierta hasta el próximo 5 de octubre para centros educativos de los niveles de infantil, primaria, secundaria, bachillerato, educación técnico profesional y educación de personas jóvenes y adultas, así como aquellos que trabajen la modalidad de educación especial, con proyectos que se hayan ejecutado entre el 1 de enero de 2022 y el 31 de agosto de 2023.

El galardón reconocerá a tres instituciones educativas que destaquen por su pertinencia e innovación, así como por la implicación de la



comunidad educativa y su sostenibilidad en el tiempo, entre otros criterios. En este sentido, la "mejor" iniciativa será reconocida con 10.000 euros, mientras que las otras dos finalistas se alzarán con un premio de 5.000 euros, que podrán utilizar para la continuidad o fortalecimiento de su proyecto educativo.

Además, los proyectos ganadores serán invitados a participar de un evento que se llevará a cabo a finales de este año y tendrán la posibilidad de participar en 2024 en el II 'Seminario Iberoamericano de Innovación e Investigación Educativa' que promoverá la Red Iberoamericana de Innovación e Investigación, creada por la OEI y el Ministerio de Educación y Formación Profesional en 2022.

EL MUNDO

El 9,5% del alumnado de Primaria asegura haber sufrido acoso escolar y, el 9,2%, ciberacoso

La Fundación Mutua Madrileña y la Policía Nacional aúnan esfuerzos para luchar contra el 'bullying' con la campaña 'El acoso escolar nos puede tocar a cualquiera. Habla con tus hijos'

EL MUNDO. 8 junio 2023

La Fundación Mutua Madrileña y la Policía Nacional han lanzado ayer una nueva iniciativa para sensibilizar ante el acoso escolar a los padres y madres de los niños que sufren, provocan o presencian agresiones en sus clases o a través de dispositivos digitales. La alianza ha sido presentada hoy por el director general de la Policía, Francisco Pardo Piqueras, y el presidente del Grupo Mutua y su Fundación, Ignacio Garralda.



Ambos han estado acompañados por el comisario general de Seguridad Ciudadana de la Policía Nacional, Juan Carlos Castro, y por el director general de la Fundación Mutua Madrileña, Lorenzo Cooklin.

'El acoso escolar nos puede tocar a cualquiera. Habla con tus hijos' es el hilo conductor a tres piezas audiovisuales creativas que ponen el acento, respectivamente, en los padres de los testigos, del acosador y de la víctima.

Estos videos se difundirán en los canales propios de ambas entidades. En el caso de la Policía Nacional sus redes sociales alcanzan a más de 7,5 millones de personas. Por su parte, la Fundación Mutua Madrileña llega mensualmente a 1,5 millones de hogares de familias de sus asegurados.

Los padres y madres son el público al que va dirigida la iniciativa que tiene como objetivo presentarles una realidad, la del acoso escolar, que con el ciberbullying ha trascendido el espacio de la escuela, y que es un problema para el que ninguna familia está preparada y que puede afectar a cualquier niño o adolescente. El trabajo creativo quiere evidenciar que todos formamos parte del problema y de la solución, no solo los padres y madres de los acosados, y trata de movilizar a los adultos y hacerles tomar conciencia del problema para que actúen al tener conocimiento del mismo y hablen con sus hijos para educarles, prevenir y atajar el acoso escolar.

Las tres piezas audiovisuales que componen la iniciativa tienen un hilo narrativo propio, siendo independientes entre sí y abordando tres temas sobre el que advertir a los progenitores.

MÁS VÍCTIMAS ENTRE LOS OCHO Y LOS 13 AÑOS

La importancia de la sensibilización de la ciudadanía en la problemática del acoso escolar se ve reflejada en el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Centros de Educación Primaria, publicado el día 3 de mayo de 2023 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el cual concluye que el 9,5% del alumnado de Educación Primaria incluido en este estudio, indica haber sufrido acoso y, el 9,2%, ciberacoso.

La actividad de las Unidades de Participación Ciudadana es fuente de información para el resto de las unidades policiales y sus actuaciones son registradas como hechos estadísticos de interés policial. Los datos relativos al acoso escolar entre enero de 2022 y mayo de 2023 reflejan que la franja de edad en la que se encuentra el mayor número de víctimas es aquella comprendida entre los ocho y los 13 años.

MÁS DE UN AÑO DE SILENCIO

Según datos extraídos de los estudios sobre el acoso escolar en España realizados por la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR, basados en las afirmaciones de los afectados y en las encuestas realizadas al conjunto de estudiantes que forman parte del programa de prevención de ambas entidades, un niño o adolescente que sufre acoso escolar tarda 13 meses en contárselo a alguien y pedir ayuda, el 36 por ciento se lo oculta a sus padres (y el 25 por ciento de los que padecen ciberbullying) y el 90 por ciento de los niños y adolescentes que sufren acoso desarrollan problemas psicológicos (ansiedad, depresión y miedo permanente).

El Colegio de la Psicología de Madrid destaca las cinco señales, o sintomatología más frecuentes, que pueden advertirnos de que nuestro hijo o hija sufre acoso escolar, como son el estado de ánimo decaído, el desinterés por actividades que antes desarrollaba, trastornos psicósomáticos como dolor de cabeza o estómago que hacen que no quiera ir al centro educativo y síntomas de ansiedad, como la falta de sueño o la pérdida de apetito.

COMPROMETIDOS CON EL FIN DE ESTA LACRA

Estos videos complementan las otras iniciativas de prevención dirigidas al alumnado y al conjunto de la comunidad escolar por parte de la Policía Nacional y de la Fundación Mutua Madrileña.

"El compromiso de la Fundación Mutua Madrileña con la lucha contra el acoso escolar se inició en 2015 y, poco a poco, hemos conseguido que las cosas cambien, dando más visibilidad al problema y contribuyendo a cambiar los comportamientos y las sensibilidades sobre esta lacra, aunque tenemos que seguir trabajando porque todavía nos queda mucho por hacer", ha señalado Ignacio Garralda, presidente del Grupo Mutua y su fundación.

Garralda ha recordado el firme compromiso de la fundación "en ayudar a erradicar la violencia contra los más vulnerables de la sociedad, ya sean mujeres víctimas de maltrato o de los niños".

En relación al compromiso de la Policía Nacional y de la Fundación Mutua Madrileña, Francisco Pardo ha destacado que "la campaña que hoy presentamos es un ejemplo de lo que tenemos que hacer las instituciones públicas y privadas: unir capacidades para proteger a los más vulnerables".

Durante la presentación, el director general de la Policía también ha querido destacar que "la protección de los más vulnerables es una prioridad para la Policía Nacional y nunca dejará de serlo, ya que es tan prioritario como luchar contra el terrorismo o el ciberdelito. Más que prioritario, es un objetivo estratégico".

La Fundación Mutua Madrileña lleva desde 2015 comprometida con la lucha por el fin del acoso escolar. Dentro de su línea de acción social -una de las cuatro áreas de actuación en las que trabaja-, la fundación lleva a cabo iniciativas en cuatro frentes para sensibilizar frente al problema. Junto a la Fundación ANAR elabora anualmente estudios sociológicos sobre el acoso escolar, tanto según la opinión de los afectados como de la

población escolar en general. Asimismo, junto a ellos actúa cada año en 200 colegios dando charlas de sensibilización y prevención.

Desde este año, y junto a la Comunidad de Madrid y el Colegio de la Psicología de Madrid, la Fundación Mutua Madrileña ha puesto en marcha un programa para facilitar la atención psicológica de niños y niñas víctimas de esta lacra. Por último, desde hace ocho años la fundación viene desarrollando distintas iniciativas de impacto para sensibilizar, a través de las redes sociales, sobre la importancia de la actuación de los testigos ante una situación de acoso escolar.

Por parte de la Policía Nacional, desde la implantación del Plan Director, tanto la Unidad Central como las Delegaciones Territoriales de Participación Ciudadana han impartido un total de 48.015 actividades formativas e informativas sobre acoso escolar, las cuales se han potenciado en los últimos años llevando a cabo durante 2022 casi 6.000 actividades.

Dentro de la capacitación a la comunidad educativa en los riesgos de Internet, el ciberacoso es abarcado de forma integral, por ser una de las conductas que afectan más gravemente al bienestar de los jóvenes, puesto que no sólo se limita al ámbito escolar sino que, a través de los dispositivos digitales, pueden perdurar durante las 24 horas de los 365 días del año. En este sentido, se han impartido en total 126.881 actividades informativas alrededor de esta temática, y solo durante 2022, se han contabilizado más de 14.160 dirigidas a alumnos, equipos docentes, directivos y AMPAS, entre otros.

EL PAÍS **OPINIÓN**

La Pepa, esposa de Fernando VII

Los exámenes de la EBAU, la selectividad para los más talluditos, tensan las redes que se llenan de nervios, lamentos, críticas entre autonomías y sobre todo, mucho humor

FERRAN BONO. 08 JUN 2023

No hay nada para rebajar la tensión como el humor. El sexo tampoco está mal, pero ese es otro cantar. En las redes abiertas a todo el mundo, los jóvenes tuiteros que se enfrentan estos días a la EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad) o EvAU (Evaluación de Acceso a la Universidad), lo que para los más talluditos era la selectividad, descargan los nervios con chascarrillos, ironías, chanzas sobre sus propias burradas o alguna recriminación al compañero *empanao* que pregunta extrañado en su clase del “insti” dónde está todo el mundo, cuando apenas faltan unos minutos para el examen que se celebra en la universidad a varios kilómetros, como avisaron con reiteración los profesores.

También hay muchas quejas y lamentos en los miles de tuits que han convertido en tendencia esta semana a la EBAU sobre las muchas horas de estudio, los nervios, la injusticia de jugarte tu futuro por unas décimas que te permitirán entrar o no en la carrera deseada o por la ambigua formulación de una pregunta. En torno a 250.000 alumnos están llamados a pasar el trance estos días en España. Abundan, por otro lado, las críticas por las supuestas diferencias de nivel en los exámenes entre las diferentes autonomías. Este sentido se ha convertido en un tópico aludir, haciendo una caricatura o no, a las facilidades de la prueba de matemáticas de Murcia, consistente en unir puntos de colores o realizar sencillas sumas y restas, frente a la complejidad de la de Madrid. “Y luego vendrán a quitarnos las plazas”, apunta un tuitero madrileño. Le contesta uno de Murcia en general asegurando que el principal objetivo es quitarle la plaza a un madrileño. Alguien propone un examen único para toda España y otro sostiene que la EBAU es la “única prueba de carácter público que tenemos para descartar que los niños de papá sean gilipollas”.

En los mensajes se reitera el empleo del adjetivo puto para todo. Puto examen, puta EBAU, puto concierto al que no podré ir, puto asco de estudio, puta pregunta, puto Twitter, puto botellón que me espera, puto conde duque de Olivares. Este valido del rey Felipe IV es conocido por plantar olivos y la Legión Cóndor no es la fuerza militar nazi que apoyó a Franco en la Guerra Civil sino un tipo de pájaro, de acuerdo con el tuit de una joven que hace una personal autocrítica de su ignorancia. “Lo único bueno que tiene la EBAU es que por fin me he aprendido el DNI”, escribe otro en Twitter que se ha llenado de mensajes divertidos, liberadores, zumbones, inventados o no. “Yo saliendo del examen de historia de EBAU después de decir que La Pepa [la constitución de 1812] era la esposa de Fernando VII [rey absolutista]”, apunta otro, que adjunta una imagen de un tipo jactancioso, contento de sí mismo. “Voy a la ebau sabiendo que el momento que cambió la historia de España fue el gol de Iniesta en 2010”, señala un tercero

Un tuitero que ya debe tener sus añitos sintetiza una idea reiterada en otros mensajes: “Antes uno se enteraba de la selectividad porque no paraban de dar la turra en la tele, ahora de la EBAU te enteras porque no paran de dar la turra en twitter. Cómo avanzan los tiempos”. Hay de todo un poco, de política y también de amor. Los tuits de Ernesto Ekaizer sobre la prueba de Historia en Madrid que incluía una foto de la victoria de José María Aznar, expresidente del PP, en 1996, han generado mucho tráfico. “Perdón no es adoctrinamiento sino propaganda subliminal de Aznar ganador en 1996... y Feijóo”, indica el periodista. También ha tenido su público el vídeo de una joven esperando a su novio a la salida de la EBAU con un ramo de flores que él acepta azorado antes de fundirse en un abrazo con ella.

THE CONVERSATION

Vamos a la escuela caminando y sin adultos

Idoia Legorburu Fernández. Israel Alonso. Nahia Idoiaga Mondragon. Naiara Berasategui Sancho
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Hace unas décadas los estudiantes se reunían en grupos para caminar hacia la escuela sin necesidad de la supervisión de un adulto. En la actualidad, es cada vez más común que los niños y niñas sean trasladados en coches o autobuses hacia sus centros escolares. Esta dinámica ha reducido su autonomía y transformado sus viajes en situaciones pasivas bajo una vigilancia constante.

Es cierto que el detrimento de la actividad física puede tener consecuencias negativas para la salud de los menores, como el aumento de la obesidad infantil. No obstante, esta transformación en los hábitos de transporte también tiene implicaciones más allá de la salud. De hecho, la constante supervisión de una figura adulta puede limitar el desarrollo de la autonomía personal y la capacidad de resolución de conflictos en los niños y niñas.

Madurez y responsabilidad

Varios autores han demostrado que los caminos escolares activos y autónomos mejoran aspectos como la conciencia espacial, la toma de decisiones, la concentración escolar y mejoran el conocimiento sobre su entorno, lo que fomenta su madurez y responsabilidad.

Además, esta práctica no afecta únicamente al desarrollo físico y personal de los menores, sino que tiene influencia también en su desarrollo social. Esto se debe a que los momentos en los que se sienten libres y seguros son los mejores para crear un ambiente de aprendizaje y establecer relaciones saludables.

Sentimiento de pertenencia

Más allá del problema medioambiental que supone el cambio de hábitos en el transporte (y al aumento de los desplazamientos en coche o autocar), la disminución de tiempo que los niños dedican a diario a caminar por su barrio supone una falta de apego y sentimiento de pertenencia.

A su vez, dicha falta tiene consecuencias en la vida personal y social de los menores. De hecho, se ha demostrado que caminar de forma libre por el barrio es beneficioso para que desarrollen mejores relaciones con su entorno y las personas que lo habitan, así como para crear lazos con el lugar en el que viven.

Al no recorrer las calles a diario o no conocer los comercios y comerciantes que les rodean, pierden una oportunidad valiosa de conectar con su comunidad y de sentirse parte de ella.

La percepción de las familias

Como suele ocurrir, estos nuevos hábitos son al mismo tiempo una consecuencia y una causa de que los entornos por los que se mueven los escolares sean menos seguros y adecuados para ellos de lo que han sido en el pasado.

La densidad del tráfico, los puntos negros e incluso la falta de espacios verdes pueden hacer que muchas familias cuestionen la seguridad del camino hacia la escuela. En este sentido, la percepción de peligro de las familias es uno de los elementos decisivos para la elección del modo de viaje a la escuela. Los adultos responsables son, en definitiva, los que deciden si los estudiantes pueden ir caminando solos a colegios e institutos.

Vías seguras, procesos participativos

Por ello, es primordial que las instituciones se involucren y comprendan la necesidad de crear vías seguras para los viajes autónomos y activos. Son modificaciones de la ciudad que pueden realizar mediante procesos participativos.

Dichos procesos son el momento idóneo para escuchar a las familias (adultos y menores) y hacerlos protagonistas de las decisiones municipales.

Proyectos en marcha

En varios municipios, instituciones y centros escolares se están llevando a cabo proyectos que fomentan los viajes autónomos y activos de los menores, con resultados muy positivos. En concreto, en España, existen numerosos ejemplos con resultados positivos para la infancia y la sociedad en general.

Uno de ellos es Haurren Hirien Sarea (Red de Ciudades de los Niños y Niñas), mediante la cual se ha puesto en marcha el proyecto Eskolara Lagunekin ("A la escuela con amigos y amigas") en diferentes municipios de la

comunidad autónoma vasca. A través de esta iniciativa, en municipios como Leioa o Bilbao, miles de niños y niñas son protagonistas de proyectos para la movilidad autónoma y los caminos escolares.

Transformación social desde el entorno cercano

Sin embargo, muchas de estas iniciativas carecen del reconocimiento social necesario para unos resultados relevantes. Por ello, se debe hacer un mayor esfuerzo para popularizar los proyectos de movilidad autónoma y ofrecer mayor visibilidad a los proyectos existentes. De esta manera, las familias y la sociedad en general serán más conscientes de la relevancia de la autonomía infantil y los viajes activos a la escuela.

Los trayectos a las escuelas se presentan como una oportunidad valiosa para que niños y niñas desarrollen tanto sus habilidades físicas, personales y sociales, así como para un cambio en el protagonismo de la infancia en el conjunto de la sociedad.

Cómo evitar que nuestro alumnado sea “huérfano digital”

María Solano Altaba. Decana de la Facultad de Humanidades y CC. Comunicación Universidad CEU San Pablo, Universidad CEU San Pablo

Los colegios e institutos programan sesiones informativas para que los estudiantes conozcan los riesgos de las redes sociales. Replican las charlas con los padres para que estén alerta frente a los numerosos riesgos que les acechan en internet. Y poco a poco, niños y mayores se van familiarizando con términos en inglés como *cyberbullying*, *sexting*, *grooming* o *phishing*, y aprenden todo lo que se debe saber sobre delitos informáticos. Sin embargo, no es este el mayor problema al que se enfrentan.

Hay muchos otros problemas cotidianos que, sin constituir un delito, van a modificar la conducta de los más jóvenes, que necesitan la ayuda de los adultos. Repasamos seis lecciones que deben aprender nuestros hijos.

1. El tiempo perdido no se recupera

En el entorno digital se produce frecuentemente un fenómeno que se conoce como “infoxicación”, que consiste en que el exceso de contenidos provoca que sea muy difícil jerarquizar a qué se le debe prestar más atención.

Los adultos, educados todavía en entornos analógicos, tienen unos criterios de jerarquía de contenidos extraídos de los sistemas previos de organización de la información.

Los niños y adolescentes sólo conocen la información en el formato plano de los muros de sus redes sociales, donde ningún contenido tiene supremacía sobre otro. Así pues, a todos los contenidos les dedican el mismo tiempo. Y son tantos que el tiempo se va agotando.

A este fenómeno de la infoxicación por exceso de información se le une la paradoja del llamado *scroll* infinito, el sistema por el que nunca se llega al final de una web o una red social, que seguirá ofreciendo más contenido cada vez que se avanza o nuevo contenido cada vez que se sube para actualizar.

Es el comportamiento habitual de niños y adolescentes en busca de una nueva gratificación que no llega. La atención se desliza de un contenido al siguiente en un consumo de tiempo no premeditado que acaba distrayendo la atención del usuario de opciones más enriquecedoras.

2. No hay diferencia entre el bien y el mal

Los medios de comunicación han servido tradicionalmente como colaboradores del proceso de socialización de niños y adolescentes, junto con la familia y la escuela. Ese proceso de socialización es el camino que recorren desde la infancia a la madurez para irse integrando en la vida adulta, desarrollar su pensamiento crítico y comprender cómo comportarse en diferentes situaciones.

Tradicionalmente, la socialización mediática se producía en familia, ante el único televisor del hogar, pero la escena ha cambiado con el entorno multipantalla porque, si aparece un contenido inadecuado en una película o una serie, o si se habla de una noticia que relata hechos nefastos, no habrá ningún adulto cerca que explique a los niños y adolescentes por qué eso está mal. Estarán solos ante su propia pantalla y no siempre sabrán decodificar adecuadamente lo que están viendo porque carecen del pensamiento crítico necesario para hacerlo.

3. No todo lo que les llega es importante

Los adolescentes reciben tal cantidad de contenido que creen estar bien informados. Se trata de un sesgo del conocimiento. Porque la realidad es que, con la irrupción de las redes sociales, ha cambiado el paradigma tradicional de los temas susceptibles de ser noticiosos, el proceso de establecimiento de la agenda, puesto que ya no hay profesionales que establezcan los temas que son noticia sino que cualquier usuario puede convertir en aparente noticia un contenido, sea verdadero o falso, relevante o anecdótico.

4. No todo el mundo piensa como uno piensa

Los sesgos cognitivos siempre han existido. Uno de ellos es la preferencia en la elección de contenidos por aquellos que son más afines a las ideas del usuario. El receptor se siente más cómodo con aquellos puntos de vista que corroboran sus planteamientos vitales.



Sin embargo, con la irrupción de las redes manejadas a través de algoritmos que tratan de maximizar el consumo de contenidos, el llamado “sesgo de confirmación”, se ha multiplicado en extremo puesto que el propio mecanismo que oferta los contenidos ya contiene un potente sesgo previo.

Un adulto que recibe información por canales diferentes de las redes sociales puede poner en entredicho el contenido que llega sesgado porque tiene versiones diferentes con las que contrastarlo. Para los niños y los adolescentes prácticamente no existe esta posibilidad porque sólo se nutren de contenidos a través de las redes sociales, canales que nunca les ofrecerán visiones de la realidad que no concuerden con sus gustos y preferencias, puesto que su objetivo es conseguir más *clicks*.

5. Hay más opiniones que las del grupo

Muy relacionado con el anterior sesgo está el sesgo de conformidad, según el cual el individuo prefiere no destacar respecto al grupo y asume como válidos los postulados que otras personas más influyentes de su entorno dan por ciertos. Esto se producía tradicionalmente por el llamado “flujo en dos pasos” que muestra cómo la influencia de los líderes de opinión es decisiva en las campañas políticas.

En los niños y adolescentes ese peso se ha trasladado a los *influencers*, que ejercen un enorme poder para conformar los pensamientos de un grupo en concreto.

Como el algoritmo se va a ocupar de llenar el *timeline* de estos niños y adolescentes con contenido similar al que ya consumen y va a evitar ofrecer contenido diferente, puesto que no hay garantía de que lo van a consumir, ese efecto gregario de copia del grupo de iguales se multiplica porque no van a saber que existen más opiniones que las propias del grupo.

Si algún miembro del grupo, de forma individual, pone en duda sus propias opiniones entrará a funcionar la espiral del silencio y ese momento de pensamiento crítico quedará reducido al interior de una conciencia.

6. Que sea viral no significa que sea cierto

Los niños y adolescentes sin herramientas suficientes para discernir qué es verdadero y qué es falso, se basan en un criterio que hemos denominado “la dictadura del *like*”, donde la supuesta “democracia” del número de visualizaciones o reiteraciones es el aval de los contenidos como presunta garantía de su veracidad, de modo que el democrático *like* se convierte en una dictadura.

El problema radica en que, en el entorno digital, se produce lo que se conoce como el “efecto Mateo”, por la cita evangélica que dice que al que más tiene, más se le dará. Una falsedad muchas veces repetida se extiende más y adquiere visos de verosimilitud. Al final, promovido por el método de actuación del algoritmo, el usuario recibe una cascada de mensajes que le lleva a no poner en duda ese contenido.

Podemos concluir que, analizados estos problemas de los más jóvenes en las redes sociales que generan graves sesgos cognitivos y provocan cámaras de resonancia de las que es muy difícil salir, puesto que no llegan más mensajes que aquellos que agradan a los usuarios, los niños y adolescentes están en grave riesgo de sufrir un proceso de desinformación que los deje sin las herramientas de pensamiento crítico necesarias para desenvolverse en el mundo de los adultos y no caer en la trampa de los abusos de poder.

Si los adultos inmigrantes digitales no reflexionan y se forman sobre estos problemas, dejarán a los niños y adolescentes nativos digitales como huérfanos digitales en un mundo cada vez más complicado.

MAGISTERIO

La digitalización en las aulas abarca mucho más que la Inteligencia Artificial **OPINIÓN**

En el contexto actual, los docentes nos enfrentamos a desafíos que impactan tanto en nuestra salud como en el aprendizaje de nuestros alumnos. La tecnología y el aprendizaje remoto han irrumpido en nuestras aulas, generando muchos cambios que exigen nuestra adaptación.

DAVID PÉREZ Viernes, 2 de junio de 2023

El ritmo acelerado de la digitalización ha llevado a muchos docentes al borde del agotamiento. El fenómeno del *burnout* se ha vuelto más frecuente, ya que la carga de trabajo aumenta con la necesidad de dominar nuevas herramientas y plataformas digitales, planificar lecciones en línea y mantenerse al día con las nuevas demandas del entorno educativo.

El *multitasking* y la presión de cumplir con las expectativas académicas y tecnológicas agotan nuestras energías y afectan negativamente nuestra salud y al desempeño profesional. Además, la digitalización ha dado lugar a una mayor dispersión de los alumnos. La constante exposición a dispositivos electrónicos y estímulos digitales ha generado dificultades para mantener la atención y la concentración en el aula. Luchar contra las distracciones y mantener a los alumnos enfocados se han convertido en retos diarios.

Sin embargo, a pesar de estos desafíos, existe una oportunidad para transformar nuestra forma de enseñar; promover una educación consciente que fomente la autorregulación y el uso responsable de la tecnología. Al enseñar a nuestros alumnos sobre el impacto de la tecnología en sus vidas y cómo relacionarse con ella, los capacitamos para enfrentar los desafíos de la era digital y expandimos su potencial humano.

Por ello, el bienestar digital en el aula debe ser tomado en serio, como un compromiso colectivo y actuar desde diferentes frentes:

1. Cultivar competencias digitales para un mundo en constante cambio:

En un entorno digital en constante evolución, es esencial que nuestros estudiantes adquieran competencias digitales sólidas. Esto les permitirá mejorar su capacidad de concentración, memoria y creatividad en un entorno digital. De esta manera, les proporcionaremos las herramientas necesarias para prosperar en la sociedad actual y futura.

2. El bienestar digital como base del aprendizaje:

El aprendizaje remoto ha transformado la forma en que educamos, pero también ha planteado desafíos en términos de bienestar para nuestros estudiantes. Este tipo de aprendizaje impacta en su desarrollo cognitivo, académico y emocional. Por tanto, resulta crucial diseñar prácticas educativas que garanticen un entorno inclusivo y propicio para su crecimiento y bienestar digital.

3. El rol transformador del docente en la era digital:

Como educadores, poseemos la capacidad de marcar la diferencia en la vida de nuestros estudiantes. Por ello, es de vital importancia cuidar nuestro propio bienestar digital, a fin de brindar un apoyo óptimo a nuestros estudiantes y sus familias.

4. La importancia de la colaboración y la comunidad educativa:

En este viaje hacia el bienestar digital y la excelencia educativa, la colaboración y la comunidad desempeñan un papel fundamental. Establecer alianzas sólidas entre docentes, escuelas y padres resulta fundamental para crear un entorno seguro y propicio para el aprendizaje significativo de nuestros estudiantes.

Nos encontramos en un momento crucial en la educación, donde el bienestar digital y las competencias digitales son fundamentales. A través de la integración de estas habilidades podemos guiarlos hacia una educación transformadora.

Este artículo solo ha rozado la superficie de un vasto y emocionante tema, pero espero haber despertado tu curiosidad y motivación para explorar más a fondo el papel de la tecnología, la educación y el bienestar en nuestras aulas.

Juntos, como comunidad educativa, podemos crear un futuro en el que el bienestar digital y las competencias digitales se conviertan en los cimientos sólidos del futuro de nuestros alumnos. ¡El camino está abierto y es momento de recorrerlo juntos!

David Pérez es psiconeuroinmunólogo y coach especializado en Bienestar Digital

Permanencias y límites de edad en la enseñanza básica

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 5 de junio de 2023

Antes de considerar la regulación y modificaciones que afectan a las permanencias y los límites de edad en la enseñanza básica, tres posibilidades hay de establecer cuándo ha de cumplirse la edad en que concluye esta. Una es la de hacerlo durante el año natural de inicio de curso escolar; otra, la de considerarlo el año natural en que finaliza el curso; y, una tercera, la de cumplir la edad a lo largo del curso escolar, que generalmente transcurre en el periodo comprendido entre el 1 de septiembre de cada año y el 30 de junio del siguiente. Esta última opción puede resultar más pertinente, toda vez que determina el cumplimiento de la edad a lo largo del curso. A modo de ejemplo, un alumno que cumpla la edad en noviembre del año natural puede no iniciar el curso que comienza en septiembre de ese mismo año, si el criterio es el de alcanzar la edad el año natural en que termina el curso, en lugar de en el año natural de su comienzo.

Edad de finalización de la enseñanza básica

Con respecto a la edad en que concluye la enseñanza básica, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), determina, en su artículo 4.2: "La enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años de edad. No obstante, los alumnos y alumnas tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso, en las condiciones establecidas en la presente Ley". Precepto que se mantiene sin modificaciones posteriores de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la



Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Permanencia en la Educación Primaria

Considerada la Educación Primaria, la evaluación durante esta etapa conlleva, de acuerdo con el artículo 20.3 de la LOE (2006), modificado por la LOMLOE (2020), que “Al finalizar cada uno de los ciclos el tutor o tutora emitirá un informe sobre el grado de adquisición de las competencias de cada alumno o alumna, indicando en su caso las medidas de refuerzo que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente”. De tal manera que “Si en algún caso y tras haber aplicado las medidas ordinarias suficientes, adecuadas y personalizadas para atender el desfase curricular o las dificultades de aprendizaje del alumno o alumna, se considera que debe permanecer un año más en el mismo curso, se organizará un plan específico de refuerzo para que durante ese curso pueda alcanzar el grado de adquisición de las competencias correspondientes. Esta decisión solo se podrá adoptar una vez durante la etapa y tendrá, en todo caso, carácter excepcional”.

El precedente desarrollo reglamentario de la Educación Primaria permitía una permanencia más para el alumnado con necesidades educativas especiales. Así, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria correspondientes a la LOE (2006), en su artículo 13.4 regulaba: “Sin perjuicio de la permanencia durante un curso más en el mismo ciclo, prevista en el artículo 20.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la escolarización de este alumnado en la etapa de Educación Primaria en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, siempre que ello favorezca su integración socioeducativa”. Del mismo modo se determinaba en el artículo 14.3 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establecía el currículo básico de la Educación Primaria, tras la aprobación de la LOMCE (2013).

Sin embargo, el artículo 17.2 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se regulan la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, aprobada la LOMLOE (2020), prescribe que “Las administraciones educativas establecerán los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los criterios de evaluación y los contenidos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales que las precisen, buscando permitirle el máximo desarrollo posible de las competencias clave”. Por tanto, como regula el apartado 3 de ese mismo artículo: “En el caso de este alumnado, los referentes de la evaluación serán los incluidos en dichas adaptaciones, sin que este hecho pueda impedirles promocionar de ciclo o etapa”. No se hace referencia, así, a la posibilidad de permanecer un año más en la etapa, para el alumnado con necesidades educativas especiales. Y podría entenderse que la razón se debe a la promoción de ciclo o de etapa que permite la superación de los criterios de evaluación establecidos en las correspondientes adaptaciones curriculares.

De las permanencias en la Educación Secundaria Obligatoria a las permanencias en la enseñanza obligatoria

En lo que se refiere a la Educación Secundaria Obligatoria, un cambio significativo es el de considerar repeticiones o permanencias en esta etapa o en el conjunto de la enseñanza obligatoria.

La redacción original de la LOE (2006), en su artículo 28.6, establecía: “El alumno podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en el último curso de la etapa, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4. Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa”. Con la LOMCE (2013), se mantienen las dos repeticiones de la etapa, de acuerdo con la modificación del artículo 28.5 de la LOE (2006): “El alumno o alumna podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en tercero o cuarto curso, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4. Excepcionalmente, un alumno o alumna podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa”. Puede comprobarse que, en ambos casos, las repeticiones se establecen en la “etapa”.

Con los cambios de la LOMLOE (2020), la referencia a la “etapa”, se sustituye por la “enseñanza obligatoria”, tal como consta en el modificado artículo 28.5 de la LOE (2006): “La permanencia en el mismo curso se considerará una medida de carácter excepcional y se tomará tras haber agotado las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para solventar las dificultades de aprendizaje del alumno o alumna. En todo caso, el alumno o alumna podrá permanecer en el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo a lo largo de la enseñanza obligatoria. Independientemente de que se hayan agotado el máximo de permanencias, de forma excepcional en el cuarto curso se podrá permanecer en él un año más, siempre que el equipo docente considere que esta medida favorece la adquisición de las competencias establecidas para la etapa, en cuyo caso se podrá prolongar un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4”.

Y el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, tras la aprobación de la LOMLOE (2020), concreta, en su artículo 5.1, que “La Educación Secundaria Obligatoria tiene carácter obligatorio y gratuito y en régimen ordinario se cursará, con carácter general, entre los doce y los dieciséis años de edad, si bien los alumnos y las alumnas tendrán derecho a permanecer en la etapa hasta los dieciocho años de edad cumplidos en el año en que

finalice el curso. Este límite de permanencia se podrá ampliar de manera excepcional en los supuestos a los que se refieren los artículos 16.7 y 20.4”.

El primer caso, considerado en el artículo 16.7, corresponde el supuesto a la permanencia excepcional en el cuarto curso. Y el artículo 20.4 se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales: “Sin menoscabo de lo dispuesto en los apartados 5, 6 y 7 del artículo 16, la escolarización de este alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, siempre que ello favorezca la adquisición de las competencias establecidas y la consecución de los objetivos de la etapa”. Se indica “sin menoscabo” y los apartados del referido artículo 16 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, tienen relación con la excepcionalidad de la repetición y las permanencias (“5. La permanencia en el mismo curso se considerará una medida de carácter excepcional y se tomará tras haber agotado las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para solventar las dificultades de aprendizaje del alumno o la alumna. En todo caso, el alumno o la alumna podrá permanecer en el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo a lo largo de la enseñanza obligatoria”); con los programas de diversificación curricular (“6. En los programas de diversificación curricular, las decisiones sobre la permanencia un año más en los mismos se adoptarán exclusivamente a la finalización del segundo año del programa”); y con las repeticiones del curso 4.º (“7. De forma excepcional se podrá permanecer un año más en el cuarto curso, aunque se haya agotado el máximo de permanencia, siempre que el equipo docente considere que esta medida favorece la adquisición de las competencias clave establecidas para la etapa. En este caso se podrá prolongar un año el límite de edad al que se refiere el artículo 5.1”). Por tanto, se mantiene, como corresponde al desarrollo normativo, lo establecido en la regulación básica.

Alumnado en unidades o centros de Educación Especial

Para el alumnado que se escolarice en unidades o centros de Educación Especial, la escolarización puede extenderse hasta los veintiún años, sin que se indique el año o el curso en que se cumplan. Así lo determina el artículo 74.1 de la LOE, que no ha tenido modificaciones posteriores: “La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”.

Por otra parte, la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, considera, en su artículo 70.1, Personas con necesidades educativas especiales, que, cuando las medidas y alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad e inclusión no sean suficientes para las personas con discapacidad, podrán efectuarse ofertas de Grado A (Acreditación parcial de competencia), B (Certificado de competencia), C (Certificado profesional) y D (Ciclo formativo) en modalidad específica, dirigidas a personas con necesidades educativas especiales. Además de precisarse que, en el caso de las ofertas de formación profesional del sistema educativo, el alumnado de centros ordinarios o de centros de Educación Especial podrá permanecer escolarizado, al menos, hasta los 21 años.

Además, el apartado 2 del mismo artículo indica que “Las ofertas se ajustarán a las características y perfil de los destinatarios, promoviendo la adquisición de aquellos estándares de competencia o elementos de competencia compatibles con cada discapacidad, y garantizando el derecho a su formación en las empresas, con las adaptaciones que precisen, sin que sufran discriminación en la asignación de empresa”.

Finalmente, de conformidad con el artículo 74.3, se favorecerá la oferta de formación profesional a lo largo de la vida, que capacite y mantenga actualizadas a las personas con discapacidad en su itinerario profesional.

Por tanto, el alumnado de centros ordinarios o de centros de Educación Especial, en el caso de las ofertas de formación profesional del sistema educativo, podrá permanecer escolarizado, al menos, hasta los 21 años, en lugar de resultar, esta edad, el límite para permanecer.

Conclusiones de una prolija y algo imprecisa regulación

En función de lo expuesto, cabe aportar algunas conclusiones destacadas. En primer término, no se hace explícita la posibilidad de una permanencia más, además de la general de un curso, en la Educación Primaria, para el alumnado que presente necesidades educativas especiales.

El número máximo de permanencias, dos, se establece para el conjunto de la enseñanza obligatoria. Luego, de no haberse repetido un curso en la Educación Primaria, se puede permanecer en dos ocasiones durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), una sola vez en cada curso.

Agotadas las permanencias, es posible extender el límite de edad a fin cursar la enseñanza básica, de dieciocho a diecinueve años de edad, cumplidos el año escolar en que acabe el curso escolar, en dos supuestos: la repetición excepcional del curso 4.º de ESO, y para el alumnado con necesidades educativas especiales. En este último caso, la regulación de las Administraciones educativas solía considerar los veinte años de edad, al establecer, en cada una de las etapas de la enseñanza básica, tanto la posibilidad de una repetición general como otra para el alumnado con necesidades educativas especiales, en centros ordinarios. Con las modificaciones de la LOMLOE (2020), no pueden superarse los diecinueve años. No obstante, ha de



clarificarse si es factible una segunda repetición en Educación Primaria, para el alumnado con necesidades educativas especiales, con la perspectiva del límite de edad de permanencia en la enseñanza básica.

El límite de veintiún años, para el alumnado en unidades o centros de Educación Especial, puede extenderse – y esta es una demanda reiteradamente formulada por sus familias, ante la insuficiencia de ofertas educativas o de inserción, más que asistenciales– con la oferta de formación profesional para las personas con necesidades educativas especiales.

Prolija y algo imprecisa, por tanto, la regulación de los límites de edad para la cursar la enseñanza básica. Y necesidad de desarrollo legislativo y de oferta consiguiente, en el caso de las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con necesidades educativas especiales.

Medicina y el doble grado de Matemáticas/Física, las notas de corte más altas

Los más de 250.000 alumnos que afrontarán estos días las pruebas de acceso a la universidad deberán alcanzar casi la excelencia si su sueño es cursar dobles grados como Matemáticas y Física o las carreras de Ingeniería Electrónica y Medicina, con una nota de casi 14, la máxima puntuación.

REDACCIÓN Lunes, 5 de junio de 2023

La reducida o insuficiente oferta de plazas está detrás de estas elevadas notas de acceso a las facultades y, por ejemplo, explica que para cursar el grado de Educación Social en la Universidad de Extremadura sea necesario un 13,48 ya que solo dispone de 65 plazas.

Desde hoy empezará a examinarse el alumnado de 2º de Bachillerato para entrar a la Universidad, el último año en el que se aplicará el modelo anterior a la aprobación de la última reforma educativa (Lomloe, en 2021) y el último con el formato «covid», más fácil para no perjudicar a los estudiantes que lidiaron con las dificultades derivadas de la pandemia. Los primeros en presentarse al examen serán los bachilleres de Madrid, Cantabria, Murcia y La Rioja, el día 5 de junio, una prueba que en la anterior convocatoria ordinaria aprobaron más del 94% de los que se presentaron en 2021, último dato oficial disponible y que fue incluso superior en casos como el País Vasco (98,3%); Castilla y León (98,1 %) y La Rioja (97,9).

Casi la perfección es lo que tendrán que rayar los jóvenes cuyo deseo sea estudiar el doble grado de Matemáticas y Física en la Universidad Complutense, que se situó en un 13,83 el año anterior. La puntuación obtenida en la prueba universitaria representa el 40% del peso de la nota final de acceso, mientras que la nota final de Bachillerato suma el restante 60%.

Entre las notas de corte más altas, que no registran una gran variabilidad de un ejercicio a otro, los dobles grados son los más exigentes, entre ellos el de Matemáticas/Física (13,83 de la Complutense), una cifra ligeramente más baja en la Universidad de Sevilla (13,7) y en la de Santiago de Compostela (13,28).

Según los datos del portal del Ministerio de Universidades «*QEDU*» (*Qué estudiar y dónde en la Universidad*), entre estos dobles grados figuran también Fisioterapia/Ciencias de la Actividad Física (13,2 Universidad Sevilla); Matemáticas y Física (13,2 Santiago de Compostela); Ingeniería Informática/Matemáticas (13,3 Politécnica de Valencia) e Ingeniería Informática/Matemáticas (13,38 Autónoma de Madrid). También rebasan el 13 las carreras de Farmacia/Nutrición (UCM); Estudios Internacionales/Administración de Empresas (Carlos III); Relaciones internacionales/Derecho (Pablo de Olavide de Sevilla); Informática/Matemáticas (UCM); Relaciones internacionales/Derecho (Zaragoza) e Informática/Matemáticas (U. Rey Juan Carlos).

Entre los grados, las notas de corte más elevadas se dan en Medicina, con independencia de la universidad de la que se trate. Son estudios cuyas tasas de inserción laboral a los cuatro años de acabar los estudios oscila entre el 90 y el 98%. Aparte de Medicina, las carreras que necesitan más de un trece para entrar a la Universidad son Ingeniería Mecánica (U. Extremadura); Derecho (U. Burgos) y Traducción e Interpretación (U. Murcia).

Docentes de Madrid, Andalucía y Cataluña, los que más concursan a plazas de otras comunidades

Los docentes prefieren en general trabajar en un centro educativo de su comunidad, excepto los de Madrid, Andalucía y Cataluña que optan por elegir destino en otras autonomías, según un estudio realizado por UGT con datos del concurso general de traslados 2022-23.

REDACCIÓN. Miércoles, 7 de junio de 2023

En la última convocatoria del concurso de traslados, en la que participaron un total de 100.559 docentes de todos los cuerpos docentes (casi un 11% más que en el 2021-22) obtuvieron destino 22.730 profesionales del Cuerpo de Maestros (37,9% de los participantes), y 19.016 de Enseñanza Secundaria, FP, Enseñanzas Artísticas, Idiomas e Inspección Educativa Secundaria (46,9%). Por comunidad autónoma, en el Cuerpo de

Maestros los porcentajes más altos de participantes que obtuvieron plaza correspondieron a La Rioja (80,7%), Asturias (76,2%) y Canarias (75,4%), mientras que en el resto de cuerpos los mayores porcentajes fueron para las Islas Baleares (75,3%), País Vasco (75%) y Cataluña (72,3%).

Respecto a la movilidad entre las diferentes comunidades, obtuvieron destino fuera de la autonomía de participación un total de 2.953 docentes (7,1% de los destinos obtenidos), de los que 1.343 eran maestros (un 5,9%) y 1.610 del resto de cuerpos. La comunidad en la que se produjeron más salidas fue en la de Madrid con un total de 822 (467 de maestros y 355 del resto) seguida por Andalucía y Cataluña.

En cuanto al número de entradas, es la valenciana la que recibió el mayor número de docentes procedentes de otras comunidades, con un total de 534 (170 maestros y 364 del resto de cuerpos) seguida por Castilla-La Mancha (aunque es la que más docentes del cuerpo de maestros recibe, 302) y Andalucía. «En relación con el total de vacantes ofertadas, es muy significativo que el número de Cataluña es muy superior al del resto de comunidades en todos los cuerpos, debido a que no celebra concursos de carácter autonómico, por lo que, en la práctica, son bianuales», según el sindicato.

UGT reclama que «se garantice el derecho a la movilidad de los docentes en sus puestos de trabajo, la estabilidad en las plantillas y la reducción del número de funcionarios en situación de provisionalidad, suprimidos y desplazados».



Alumnos de Alcoy crean un proyecto para «desmontar los mitos» de la Revolución del Petróleo

Estudiantes del IES Andreu Sempere de Alcoy han creado un proyecto para dar a conocer la Revolución del Petróleo con motivo de su 150 aniversario. El libreto, editado en varios idiomas, pretende clarificar los eventos del pasado y desnudarlos de todos los mitos y exageraciones que ha sufrido a lo largo del tiempo.

Ana Bisquert Sala. 06/06/2023

Hace 150 años, en Alcoy (Alicante), estalló la Revolución del Petróleo, la mayor insurrección obrera española del siglo XIX según la historiadora Clara E. Lida, la primera en estudiar con profundidad la movilización. Este hecho, trascendental para el movimiento obrero español, asentó un precedente en los derechos de los trabajadores que, sin embargo, ha sido pisoteado en muchas ocasiones debido a mitos, mentiras y exageraciones, hasta el punto de no saber distinguir entre lo que realmente ocurrió y lo que se inventó.

Con la intención de acabar con los datos falsos e iluminar el evento histórico, se han llevado a cabo diferentes proyectos que buscan hacer memoria y llegar a todos los públicos. Uno de ellos es el creado por los alumnos del Bachillerato Artístico y de Formación Profesional de Artes Gráficas del Instituto Andreu Sempere de Alcoy. Se trata de una publicación ilustrada que se está exponiendo en la comarca, pero también en Valencia y Alicante y en la que explican las causas, desarrollo y consecuencias de la revolución.

El proyecto ha sido galardonado por FPEmpresa y Dualiza Caixabank, siendo uno de los 30 proyectos innovadores premiados del Estado, y se ha llevado a cabo gracias a la implicación de los profesores Diego Fernández e Imma Bononad. La Asociación Industrializ@cció, el Ayuntamiento de Alcoy, que ha financiado el proyecto, el Col·lectiu Revolta 1873 y la Universidad de Alicante han preparado diferentes actos a lo largo del año para poder difundir este recurso.

Enseñar la historia didácticamente

“Los alumnos han hecho suya la historia”, explica Diego Fernández, “la han descubierto desde el punto de vista del sufrimiento de los trabajadores y trabajadoras, y no sólo la parte histórica que siempre, como profesores, transmitimos”. Fernández, profesor de historia del IES, coordinador del proyecto y miembro del Col·lectiu Revolta 1873, se dio cuenta de la necesidad de solucionar la carencia de bibliografía sobre la Revolución del Petróleo y que los alumnos debían ser partícipes de la su divulgación.

Para la creación, el alumnado ha tenido que poner en práctica lo que aprende en las aulas. Así pues, se encargó de ilustrar el proyecto, imprimirlo y encuadernarlo. Junto a esto, los alumnos de FP realizaron la exposición donde se profundizaba más en la historia. Las ilustraciones, de gran calidad artística, corren a cargo de un estudiante de FP, quien actualmente cursa el Ciclo Medio de Ilustración.

El proyecto no ha supuesto sólo ser conscientes de la historia. También ha sido una forma de hacer partícipe al alumnado de un proyecto mucho mayor, descubriéndoles nuevas profesiones y haciendo que tengan interés por temas que anteriormente ni se habían llegado a plantear. “Hubo una chica que me dijo que ella pensaba que no tendría ningún futuro laboral, pero que con este proyecto había visto que sí, que podía hacer cosas que tuvieran un sentido y que la gente valoraba”, cuenta Diego.



Este material, a disposición de todos y que puede descargarse en valenciano, castellano, inglés y francés, está pensado para todas las edades. Junto con ello, los integrantes del Col·lectiu Revolta 1873 han elaborado un documental donde se muestra el evento de manera visual utilizando el material del libro, consiguiendo así que sea más accesible para adultos y mayores. «Queríamos también que hubiera elementos más estables para el apoyo a la docencia, y por eso hicimos el documental, que va muy bien para sintetizar y desmontar mitos, ya que Alcoy tiene mucha leyenda», declara Lluís Català, miembro del Col·lectiu Revuelta 1873 y profesor de la Universidad de Alicante.

Trabajo interdisciplinar

Además, este proyecto ha supuesto un trabajo de investigación muy grande, en el que los jóvenes se han enterado de todo el contexto de la revolución. «Una chica tenía que dibujar un telegrama e hizo una búsqueda para saber cómo era. Me dijo que las tintas no eran del mismo color que las que se utilizaban ahora, y estuvo probando diferentes hasta que obtuvo algo parecido al de la época», afirma Diego. «Esto nos da pie a explicar la evolución de los medios de comunicación, y todo son excusas para introducir nuevos temas a partir de aquí», comenta.

Saber el contexto es una parte fundamental para que los alumnos entiendan lo que supuso en ese momento una revolución de esta envergadura y puedan contarla a otros alumnos en institutos de diferentes lugares. A raíz de esto, se explica el tema de los movimientos obreros y sus movilizaciones, la industrialización, las diferencias entre los salarios de mujeres y hombres y, por tanto, las diferencias de vida entre ambos géneros, según cuentan desde el IES. Es de esta forma cómo pueden entender y ser realmente conocedores de la repercusión que tuvo.

Todo esto se entiende mejor cuando es explicado desde la experiencia, con conocimiento de las zonas donde ocurrió y por las que ahora ellos pueden pasar y observar. «Sobre todo lo entienden en el escenario, cuando los paseas por la ciudad», razona Fernández. Junto a esto, les resulta muy satisfactorio contarla a los pequeños del pueblo. «Los alumnos de primero de bachillerato me acompañaron en el colegio de primaria y contaron la historia a través de un recorrido, donde trataron temas como el trabajo infantil a partir de los 6 años, los accidentes laborales, las condiciones de vida... Aspectos que les llegan mucho».

El material, a disposición de cualquiera que quiera llevar a las aulas la Revolución del Petróleo, está pensado para dar una nueva visión de los hechos y que sirva como herramienta divulgativa y pedagógica. De este modo, se busca poner el foco en la clase trabajadora, «a la que normalmente se ha criminalizado, y que nosotros pensamos que debe tratarse con justicia», explicaba Rebeca Sanjuan en Cadena Ser, «por esto consideramos que la forma más efectiva de hacerlo es difundir este relato, divulgarlo entre los más jóvenes». Este modo es cómo el IES Andreu Sempere contribuye a difundir el conocimiento de un pasado y de una historia más verídica, nuestra historia.

Las enseñanzas artísticas vuelven a quedarse fuera

El adelanto electoral ha supuesto algunos interrogantes en el trabajo legislativo que estaba hoy por hoy en marcha. El más relevante en relación al Ministerio de Educación y FP es la paralización del proyecto de Ley de Enseñanzas Artísticas.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 07/06/2023

Las artísticas viven en un extraño limbo desde hace décadas. Entre lo profesional y lo académico, entre la FP, la secundaria y la universidad. Con importantes diferencias de trato entre lo público y lo privado. Y así van a seguir, al menos, los próximos meses.

El adelanto electoral ha hecho decaer el último proyecto legislativo que tenía entre manos el Ministerio. Era su última promesa, como siempre, según creen las fuentes consultadas. Las enseñanzas artísticas siempre se quedan para el final y, precisamente por eso, siempre se quedan fuera, legislatura tras legislatura.

El proyecto de Ley traía algunas cosas buenas y dejaba otras muchas fuera, a la espera de una ley mejor.

Entre las mejoras, según los expertos, el hecho de clarificar la situación del profesorado dedicado a ellas y que ya no se dividían entre profesionales y catedráticas en una suerte de los de arriba y los de abajo, en el que los primeros solo podían impartir en las enseñanzas profesionales y los segundos solo en las superiores.

El texto, ahora congelado, dividía la cuestión entre los tipos de enseñanza y, de esta forma, un docente con cátedra podría dar clase en las enseñanzas profesionales y viceversa.

Más allá de este punto, las ventajas ya no eran tanto. Un texto que se centraba exclusivamente en el desarrollo de las enseñanzas superiores, que no metía mano a la integración de este tipo de enseñanzas en las universitarias, que las dejaba, de nuevo, bajo la mirada de la inspección educativa de las enseñanzas medias y que, además, mantenía los agravios que se seguirán dando entre los sectores público y privado.

De nuevo, las artísticas tendrán que esperar para que se reconozcan, como ha pasado con muchas otras actividades, dentro del Catálogo Nacional de Cualificaciones. «Hasta se ha reconocido a los maestros falleros», explica una persona conocedora de la situación de estas enseñanzas. Al contrario de lo que ocurre con las

enseñanzas de FP, estas llevan años fomentando la cualificación de personas trabajadoras por medio de la experiencia profesional. Con las artísticas esto seguirá ocurriendo. Una o un intérprete sin una titulación no tendrá manera de acreditar sus cualificaciones profesionales.

“Es una malísima noticia”, asegura Marisa Vico, responsable de pública en la FeSP-UGT. Ha sido una de las personas al frente de las negociaciones de la ley de artísticas y la noticia del adelanto electoral, entre otras cosas, la llevó a pensar en que, nuevamente, las artísticas se quedarían a un paso de tener un mayor reconocimiento y pudieran dar, al menos, algunos pasos en su desarrollo.

No pierde la esperanza en que, salga quien salga vencedor el 23 de julio, el texto legal pueda retomarse, aunque teme que haya que empezar de cero con algunas de las negociaciones. Recuerda lo mucho que ha costado convencer a algunos sectores de la necesidad de esta ley y lamenta que, con el consenso de una gran parte del profesorado y los centros, así como de los grupos parlamentarios, las cosas puedan torcerse más adelante.

En cualquier caso, espero que cuando se retome, aunque haya cambios, se mantengan cuestiones importantes como la creación de los nuevos cuerpos docentes que responderían, por ejemplo, a mejoras salariales para quienes trabajando en centros superiores estén cobrando como docentes de secundaria.

A diferencia de las posturas mantenidas desde CCOO, sindicato en el que han defendido la necesidad de integrar las Artísticas Superiores en la universidad, Vico asegura que esto sería un error y que está bien que las artísticas tengan una más importante y mayor autonomía, pero no dentro de la universidad. En ese mundo a medio camino con lo profesional.

Eso sí, en algo en lo que sí están de acuerdo ambas centrales sindicales, es en la necesidad de desarrollar ese marco de cualificaciones profesionales que permita a las y los trabajadores del sector sin una titulación oficial, conseguir el reconocimiento académico a través de su experiencia laboral.

En cualquiera de los casos, habrá que esperar a conocer el resultado de las elecciones y, sea cual sea este, retomar las negociaciones para que la Ley de Enseñanzas Artísticas sea una realidad lo antes posible. Una realidad que el sector lleva esperando décadas.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

El Tribunal de Cuentas y sus homólogos autonómicos fiscalizarán los fondos europeos para reducir la brecha digital en aulas

En el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR), los fondos Next Generation financian el programa para la digitalización del sistema educativo con 989 millones de euros. Tribunal de Cuentas y sus homólogos autonómicos han acordado realizar una fiscalización conjunta sobre el uso de esos fondos europeos que se asignaron a las comunidades para reducir la brecha digital en las aulas.

Agencia Europa Press. 02-06-2023

En el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR), los fondos Next Generation financian el programa para la digitalización del sistema educativo con 989 millones de euros, de los cuales 970 millones se destinan a la dotación de dispositivos portátiles para 300.000 estudiantes y de sistemas digitales interactivos para 240.000 aulas.

Con esos 970 millones se pretende reducir la brecha digital del alumnado más vulnerable y mejorar las dotaciones digitales de las aulas en los centros sostenidos con financiación pública.

ESTARÁ LISTO EN EL SEGUNDO SEMESTRE DE 2024

Durante la reunión de coordinación del Tribunal de Cuentas con los Órganos de Control Externo (OCEX) de las comunidades, celebrada este jueves en Madrid, se han diseñado los criterios que cada Institución aplicará durante los trabajos de esta fiscalización, que se contempla esté concluida en el segundo semestre de 2024.

Los OCEX serán los encargados de verificar las actuaciones desarrolladas por los Gobiernos autonómicos, mientras que el Tribunal de Cuentas se ocupará de las comunidades donde no hay homólogo autonómico (Cantabria, La Rioja, Extremadura y Región de Murcia).

La fiscalización pretende contribuir a la buena gestión de estos fondos provenientes de la Unión Europea, que tiene previsto otorgar a España hasta 140.000 millones de euros del Mecanismo Europeo de Recuperación y Resiliencia, que se están destinando a implementar diferentes proyectos de modernización.

No es la única fiscalización conjunta pues el Tribunal de Cuentas y sus homólogos han terminado recientemente una auditoría sobre las medidas para la implementación del PRTR. Al trabajar conjuntamente se



ha logrado "identificar y compartir buenas prácticas e iniciativas relevantes, así como las eventuales necesidades y oportunidades de mejora, todo ello en un momento en el que las entidades fiscalizadas disponen de margen de reacción para su corrección y con la finalidad última de contribuir a la buena gestión de los fondos europeos", asegura el TCU.

La reunión de la Comisión de Coordinación del Tribunal y los OCEX en el ámbito autonómico ha sido presidida por el consejero del Departamento Quinto "de las Comunidades y Ciudades Autónomas" del Tribunal, Padua Ortiz de Mendivil Zorrilla, y al encuentro han asistido representantes de todos los órganos de fiscalización externa autonómicos.

Las reuniones de la Comisión de Coordinación del TCU y los OCEX en el ámbito autonómico son el foro en el que se debaten las cuestiones referentes a la fiscalización de las CCAA, tales como la programación anual de las auditorías de las respectivas Instituciones o la identificación de materias de interés común para su fiscalización conjunta.

Tales fiscalizaciones realizadas de manera conjunta permiten aplicar criterios comunes en el control del conjunto del sector público autonómico y obtener, como resultado, una visión comparada de todas las CCAA.

La incertidumbre se apodera de la EvAU

El lunes 5 de junio arranca la prueba de acceso a la universidad en cuatro Comunidades Autónomas con la duda de si el próximo curso se implantará el nuevo modelo de examen

Noel Corregidor Gonzalez. 05-06-2023

La Evaluación de Acceso a la Universidad (EvAU) de 2023 iba a ser la última prueba en la que se emplearan los mismos modelos de enseñanza que se llevan aplicándose desde hace décadas y que principalmente se centran en la memorización de los contenidos. Con la aprobación de la LOMLOE se puso el foco en el aprendizaje competencial y se estableció un calendario para la implementación del nuevo modelo que culminaría en 2024 con los nuevos exámenes de la EvAU.

El adelanto de las elecciones para el 23 de julio ha dejado varias dudas a los alumnos y docentes sobre cómo será la prueba el año que viene. Desde el Gobierno se asegura que el calendario se mantiene porque así lo marca la LOMLOE, sin embargo, la aprobación de los decretos que regularán la EvAU de 2024 se han suspendido hasta la celebración de las nuevas elecciones. Unos comicios que pueden arrojar más incertidumbre por la promesa de varios partidos de derogar la actual Ley de Educación.

Alfonso, estudiante de Bachillerato de Ciencias: «Tengo los típicos nervios de antes del examen»

Las primeras comunidades en arrancar serán Madrid, Murcia, La Rioja y Cantabria, cuyos primeros exámenes serán el 5 de junio y se extenderán hasta el 7 de junio, excepto en el caso de la primera que se alargará hasta un día más. Este año la EvAU será igual que en cursos anteriores, es decir, se mantendrá la misma estructura de asignaturas obligatorias, optativas, tiempos y números de revisiones.

A escasos días de su primer examen Alfonso continúa repasando la asignatura de Historia, la que él considera que lleva más floja. Admite que tiene «los típicos nervios de antes de un examen», pero reconoce que lo afronta «sin dramas», ya que ve la EvAU como una continuación del Bachillerato. «Sinceramente, ahora es más fácil aprobarla que antes», asume.

«Los exámenes son de chiste y cada vez son más fáciles», lamenta Julia, profesora de inglés en un instituto madrileño. Critica que «no haya un criterio común» entre todas las comunidades y que tampoco haya una única prueba. Y es que más allá de las características generales, cada autonomía hace su propio tipo de examen para sus estudiantes y elige las fechas. Andalucía (del 13 al 15 de junio) y Canarias (del 12 al 14 de junio) se han desmarcado del resto de regiones, donde los exámenes tendrán lugar la próxima semana. De igual modo, Cataluña será la única comunidad donde la convocatoria extraordinaria se celebrará en septiembre y no en julio. «Al final la EvAU va a ser un mero trámite que todos aprueben. No va a condicionar nada», sentencia Julia.

El modelo de examen fija una parte donde se evalúa a los alumnos de las asignaturas obligatorias (Lengua castellana y literatura, Historia de España, Lengua extranjera y, si hubiere, Lengua cooficial). También de una materia obligatoria según la modalidad de Bachillerato que el estudiante curse. Alfonso, que está en el Bachillerato de Ciencias Técnicas, se presentará a Matemáticas. «De Lengua extranjera haré inglés y luego también haré un examen para subir nota», comenta. El estudiante ve que el modelo de poder elegir si uno se presenta voluntariamente para mejorar la nota de admisión desincentiva a quienes ya saben que su carrera tiene una baja nota de corte. «Tengo compañeros que se presentan para cumplir y ya», añade.

Marisa, profesora: «La EvAU es necesaria, pero el planteamiento es injusto»

Julia considera que cada año se dan más pasos para devaluar la exigencia. «En algunas comunidades los alumnos pueden escoger preguntas de los dos exámenes. El año que viene pretenden que el examen dure 105 minutos en vez de 90. Todo es facilitar y facilitar las cosas», expone la profesora de inglés, quien además

crítica que haya docentes muy permisivos a la hora de calificar a los estudiantes en Bachillerato. «Llegamos a unos límites de exigencia irrisorios», sentencia.

«La EvAU es necesaria», comenta Marisa, profesora de Matemáticas, «pero el planteamiento es injusto. Todos deberían hacer la misma prueba en todo el territorio del país». Considera que debería de haber más pruebas en años anteriores para que todo no dependa de un único examen, no obstante, sí tiene claro que la EvAU hace que los alumnos se tomen más en serio su asignatura durante el Bachillerato. «La prueba no condiciona como yo imparto la clase, de hecho, veo que en mi asignatura el enfoque es tanto de aprendizaje, como de preparación para la EvAU», apunta Marisa.

Eduardo, también profesor de Matemáticas en Bachillerato, comparte ese mismo planteamiento y no cree que la enseñanza de su asignatura este solo enfocada a la EvAU. «Se da bastante contenido nuevo, como integrales o matrices, que más allá del examen es muy útil para las carreras universitarias de Ciencias», explica. Sin embargo, matiza que el enfoque depende de cada profesor y que al final «tira que los alumnos saquen buenas notas».

Natalia, psicóloga: «El miedo les atenaza, les dificulta arriesgar»

Alfonso tiene claro que quiere estudiar Física, aunque es una decisión que tomó hace poco. «He recibido recomendaciones de hacer el doble grado de Física y Matemáticas, pero piden mucha nota y me agobiaría estudiando», destaca. La ansiedad, el miedo y la incertidumbre es una tendencia al alza entre los estudiantes más jóvenes. Natalia García es psicóloga y ha trabajado diez años en terapias con adolescentes. Ve que la ansiedad les afecta cada vez más, «eso les interfiere en el estudio y en su vida cotidiana» y, sobre todo, contempla que está creciendo el miedo al fracaso, «un hecho que les atenaza y les dificulta arriesgar», entre los jóvenes.

Eduardo es pesimista al respecto. «Veo al alumnado muy desmotivado comparado con mi generación» y destaca el hecho de que él realizó la Selectividad en 2013, «hace poco», no obstante, observa «un cambio abismal», aunque no entiende los motivos. «Les tienen más miedo a las cosas, no tienen ilusión, los veo tristes, desilusionados, como si vieran que no tienen futuro», lamenta, y prosigue, «son niños, deberían de tener más ilusión que un adulto».

El análisis de que los niños tienen más miedo lo comparte Julia, sin embargo, indica que ve una paradoja en esta situación. «Los niños están más sobreprotegidos por los padres, si cambian de carrera, saben que sus padres les darán el beneplácito», comenta la profesora de inglés. Achaca ese miedo e incertidumbre que tienen a que son más manipulables. «Es gente que se deja influenciar y necesitan la aprobación del grupo. En eso tienen que ver las redes sociales», zanja.

Natalia considera que los jóvenes perciben el pesimismo del entorno, la idea extendida de que vamos a un mundo peor. «Antes, estudiar e ir a la Universidad era sinónimo de progreso, de tener buen trabajo y buena vida, ahora nadie te garantiza nada y solo ven precariedad e inestabilidad», expresa. Marisa ve necesario realizar un cambio de enfoque y hacerles ver que ahora «tienen más opciones que elegir», así como, quitar hierro al miedo a equivocarse en los estudios elegidos.

¿Y el próximo curso?

En marzo el Ministerio de Educación realizó una prueba piloto del nuevo examen de la EvAU que tendría que realizarse el próximo año. En ella participaron 2.000 estudiantes de 50 centros educativos. A Eduardo no le termina de convencer el nuevo modelo de examen de Matemáticas, donde se dará a los alumnos las fórmulas que necesitan para resolver el ejercicio. «¿Cuántas fórmulas te dan? Si para cada ejercicio te dan la fórmula necesaria, se pierde la gracia el ejercicio. Pero si hay una lista, pues me parece mejor», afirma y, además, añade que en la Universidad no te van a dar tantas facilidades.

Marisa, por su parte, no ve gran diferencia entre los dos exámenes para su asignatura, «más allá de que el enunciado sea más bonito», por lo que considera que «la dificultad seguirá siendo la misma» y no cambiará su forma de impartir la materia y prepararlos para la EvAU. «Si llega a aplicarse algún día, claro», concluye.

«Spain is different»... o eso parece **OPINIÓN**

«Ojalá en España no tardemos mucho en volver al sentido común, en despolitizar la educación, en respetar la autonomía de padres y profesores, en limitar injerencias paternalistas de las administraciones educativas y, no estaría de más, en pedir cuenta de los desastres que generan con sus decisiones».

Juan Antonio Gómez Trinidad. 07-06-2023

Dicen que Suecia es el laboratorio social de Occidente y especialmente de Europa. Algunos incluso sostienen que hay que mirar a los suecos para saber cómo seremos dentro de diez años — hoy día debido a la aceleración histórica, apenas un lustro—. Así, por ejemplo, hace ya un siglo, el partido socialdemócrata sueco decidió acabar con el capitalismo, pero no a través de la revolución ni privatizando los medios de producción, que funcionan mejor en manos privada, sino cambiando la mentalidad de consumo, es decir, controlar al capital no por la demanda, sino por la oferta.



Para ello era necesaria una ingeniería social que cambiase la mentalidad de la sociedad que ha calado en todo Occidente. El precio a pagar fue la autonomía del individuo: sin vínculos ni dependencias familiares a costa de la dependencia absoluta del Estado y sus políticas sociales. Esto se plasmó también en el plano educativo. El paternalismo estatal tuvo su expresión sintética, décadas después, en la famosa frase de la ministra Celaá: «No podemos pensar de ninguna de las maneras que los hijos pertenecen a los padres».

En el ámbito educativo, el Estado no solo dice lo que se debe enseñar, sino el cuándo y el cómo, ya sea la metodología o los medios materiales a utilizar. Hay que reconocer que al menos los suecos están teniendo la valentía de cuestionar las consecuencias de esos modelos sociales y educativos. Animo a los lectores que conozcan el documental La teoría sueca del amor, donde se muestran los problemas personales y sociales, tal como la soledad y el individualismo feroz, que ha producido una sociedad del bienestar basado únicamente en el confort a costa de cargarse los vínculos que suponen dependencia, sí, pero también posibilidad de crecimiento afectivo y enriquecimiento personal. Como ya advirtiera Aristóteles, nadie querría tenerlo si no tiene nadie con quien compartirlo.

En estos días ha sido noticia la decisión de la ministra sueca de Educación, Lotta Edholm, de suspender el plan de digitalización de las aulas que había aprobado hace unos meses la Agencia Nacional de Educación. Lo sorprendente es que se haya atrevido a cuestionar una corriente mundial de digitalización, y de dotación de instrumentos tecnológicos, contra las presiones económicas de las grandes multinacionales, pero también contra la complacencia gratuita de muchos pedagogos que daban por buenos la utilización de las pantallas.

El valor de la ministra ha sido exigir informes técnicos que demostraran, al margen de prejuicios de moda, con datos empíricos la validez de una medida metodológica e instrumental. Entre los informes recibidos, destaca el del instituto Karolinska cuya conclusión es la siguiente. «Toda la investigación del cerebro en niños muestra que no se benefician de la enseñanza basada en pantallas». Dicho de otro modo, la ministra sueca considera que la digitalización no es más que un experimento que no viene avalado por la evidencia empírica que, más bien, demuestra lo contrario.

Son cada vez más las voces que se unen en el mismo sentido, especialmente las escuelas de elite que vuelven al papel, así como los hijos de los grandes gurús de la inteligencia artificial. Christopher Willard, académico la facultad de medicina de la Universidad de Harvard, cuyos hijos de cinco y ocho años no usan esas plataformas, afirma que «...los niños están más felices sin ellas. Hablan más entre ellos, hay menos acoso escolar, estudian más y aprenden mejor».

Por otro lado, casi a la par, el informe PIRLS ha puesto de manifiesto el descenso significativo de la comprensión lectora en Suecia (ha bajado de 555 a 544) a pesar de estar muy por encima de la media europea (528). La ministra no ha dudado en culpar al uso de las pantallas de esa disminución y ha alertado del riesgo de crear «una generación de analfabeto funcionales».

En España la media es de 521 puntos y está por debajo de la media europea y de la OCDE. Pero en España esto no es problema: estamos a otra cosa. Y eso que la diferencia entre comunidades es mayor que la existente entre Estados (Asturias 550, Canarias 510 o Cataluña 507. (Se considera que 40 puntos de diferencia es equivalente a un curso).

Llevamos ya varias décadas en las cuales las reformas educativas no están basadas en evidencias empíricas, sino en fundamentalismos pedagógicos que muestran su ineficacia al desconocer la realidad. No son lógicas, sino ideológicas, desconocen la realidad, la falsean con unos axiomas y un lenguaje esotérico que cuesta al docente asimilar más que cualquier innovación científica propia de su materia.

El colmo es que cualquier propuesta de mejora o de cambio se reduce, en el mejor de los casos, a un incremento de recursos. Una educación buena es cara, pero una educación cara no necesariamente es buena. Utilizando un símil de la informática, diría que tenemos un potente «hardware», los recursos, pero que nuestro «software» es débil y anticuado, aunque presuma de progresista. Por lo tanto, nuestro modo de usar esos recursos no es eficaz, como se demuestra en cada evaluación de nuestro sistema educativo.

En el peor de los casos, y tal como viene sucediendo en las últimas décadas, una teoría pedagógica es sustituida por otra, que se instala de modo despótico como si de un axioma científico se tratara. Incluso se anatematiza con distintos calificativos al que se opone a ella.

Decía líneas arriba que lo que ocurre en Suecia hoy, dentro de unos años se implanta en el resto de Europa. Ojalá en España no tardemos mucho en volver al sentido común, en despolitizar la educación, en respetar la autonomía de padres y profesores, en limitar injerencias paternalistas de las administraciones educativas y, no estaría de más, en pedir cuenta de los desastres que generan con sus decisiones. No podemos seguir como si no pasara nada, no podemos seguir con el *Spain is different*.