

**ÍNDICE**

[Navarra reserva plazas en FP para mujeres y hombres en los títulos donde están infrarrepresentados](#) **EL PAÍS**

[El negocio que no cesa: pagar más de mil euros a una web para lograr un título universitario](#) **EL DEBATE**

[Investigan a 7 menores de Zaragoza por difundir fotos manipuladas con IA de compañeras desnudas](#) **HERALDO**

[Otro año de peleas por la jornada escolar: "Vamos a seguir hasta que salga lo que quieren"](#)

EL CONFIDENCIAL

[El nuevo 'informe PISA español' examinará en abril de lengua, matemáticas y ciencias a casi un millón de estudiantes](#) **EL PAÍS**

[Las chicas adolescentes presentan más síntomas de depresión que los chicos](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Los expertos alertan de los riesgos de ChatGPT: no es infalible y puede mermar la memoria](#) **EL DEBATE**

[Docentes de base y sindicatos minoritarios tratan de reactivar la Marea Verde en Madrid con tres días de huelga](#) **ELDIARIO.es**

[Goteo de cierres de centros concertados por la baja natalidad y el aumento de la pública](#) **EL PAÍS**

[Seis menores, identificados por un caso de acoso escolar continuado durante tres años a otro menor granadino](#) **IDEAL**

[Cambios en la preinscripción: Las plazas de FP se asignarán en base a la nota y no a la orden de petición](#)

EL PERIÓDICO de Catalunya

[Las becas 2024-2025 beneficiarán a 2.000 menores víctimas de abuso sexual y a 10.000 estudiantes con discapacidad más](#) **EUROPA PRESS**

[Motivos para la esperanza](#) **EL DEBATE**

[Pilar Alegría rebaja del 33% al 25% la discapacidad exigida para acceder a las becas por necesidades de apoyo educativo](#) **EL MUNDO**

[Novedades en becas para el curso 2024-2025: se amplían a víctimas de abusos y con menor grado de discapacidad](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El Gobierno mejora las becas para alumnos con discapacidad y para las víctimas de abusos](#) **EL PAÍS**

[Más de 200.000 titulados y estudiantes de Ingeniería no pueden ejercer como ingenieros, según INGITE](#) **EUROPA PRESS**

[Un tercio de los jóvenes no habla con nadie de lo que hace en Internet, ni con sus amigos ni con su familia](#)

Cadena SER

[Francia comienza a implantar el uniforme en las escuelas públicas para reforzar la autoridad](#) **EL DEBATE**

[Sindicatos urgen a Gimeno que convoque la Mesa de Negociación Sectorial](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El Gobierno quiere prohibir que la FP privada pague a las empresas para que sus alumnos hagan prácticas](#)

EL PAÍS

[20 años de enseñanza bilingüe en España: ¿éxito o fracaso?](#) **EL DEBATE**

[Los universitarios españoles utilizan la IA Generativa el doble que sus profesores: 75% frente al 36%](#) **EUROPA PRESS**

[Lecciones del informe de Educación McKinsey 2024](#) **FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

[Qué es el liderazgo docente y por qué hay profesores que recordamos toda la vida](#) **THE CONVERSATION**

[Literatura en secundaria y bachillerato: mucho más que una lista de obras y autores](#) **THE CONVERSATION**

[La educación en Madrid. Dime de qué presumes...](#) **MAGISTERIO**

[La pobreza infantil se incrementa un año más y la carencia material alcanza máximos históricos](#) **MAGISTERIO**

[Informe McKinsey 2024: Aprender de los sistemas educativos que consiguen mejoras sostenidas, consistentes y significativas](#) **MAGISTERIO**

[Santiago González-Fuente: "La ola de la IA ya está aquí y es responsabilidad nuestra aprender a surfearla"](#) **MAGISTERIO**

[Familias frente a los móviles: regulación en centros y la mirada puesta en las creadoras de contenido](#)

EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[La soledad no deseada impacta contra los jóvenes](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La necesidad de la escuela de lo teóricamente inútil frente al fracaso de lo supuestamente útil](#)

EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Madrid vive la primera de tres jornadas de huelga por la reducción de horas lectivas dividida](#)

EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Democracia en las aulas](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

[¿Qué pinto yo aquí?](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

[Innovar no es inventar](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS

Navarra reserva plazas en FP para mujeres y hombres en los títulos donde están infrarrepresentados

Se considerará que existe desequilibrio cuando la presentación de alumnas o alumnos en un ciclo sea inferior al 41%, y se guardarán más puestos cuantos menos peso tengan

AMAIA OTAZU. Pamplona - 22 FEB 2024

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra va a reservar plazas para mujeres en ciclos y grados de FP de las llamadas familias STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas en su acrónimo inglés) en las que ahora mismo tienen poca presencia. El sistema también funcionará en el sentido inverso: se reservarán plazas para varones en aquellos grados en los que su presencia sea escasa, como atención a la dependencia, estética o servicios socioculturales. El anuncio lo ha realizado la presidenta de la Comunidad foral, María Chivite, en la sesión plenaria de control al Gobierno que se ha celebrado este jueves en el Parlamento navarro. El objetivo es corregir el desequilibrio y favorecer la presencia de mujeres en determinados sectores económicos como el industrial, muy masculinizado. Este sector supone un tercio del PIB navarro y es el que mejores salarios y condiciones laborales tiene. La ausencia de mujeres en él es una de las causas que explican que Navarra sea la comunidad con la segunda mayor brecha salarial de España (21,6%, según el último boletín de Igualdad en el Empleo del Instituto de las Mujeres).

Los hombres están en cambio representados en familias de FP como la de Imagen Personal o Servicios Socioculturales a la Comunidad, en algunos de cuyos títulos suponen menos del 10% de la matrícula. De acuerdo con el proyecto de Orden Foral en el que trabaja Educación, se considerará que un sexo está infrarrepresentado cuando “tenga una representación porcentual de alumnas o alumnos matriculados igual o inferior al 40%” en la familia profesional a la que pertenezca el grado o curso académico seleccionado. Para realizar la comparativa, se tomará como referencia la matrícula del curso anterior. El número de plazas reservadas en cada grado dependerá de ese porcentaje que se obtenga y de la oferta académica.

Hay diferencias, por ejemplo, entre la FP básica y los cursos de FP media y superior. En los ciclos formativos de grado básico, si ese porcentaje es igual o inferior al 10% habrá 3 plazas de reserva; serán 2 si es mayor del 10% e igual o inferior al 25% y habrá 1 si el porcentaje es mayor del 25% e igual o inferior al 40%. Mientras, en los ciclos de grado medio y superior de FP, se reservarán 5 plazas para el sexo infrarrepresentado cuya matrícula sea igual o inferior al 10%; 3 plazas si es mayor del 20% e igual o inferior al 30% y 2 plazas si es mayor de 30% e igual o inferior al 40%.

En los ciclos formativos de grado medio y superior de Artes Plásticas y Diseño y en los cursos de especialización de FP habrá 4 plazas de reserva para el sexo infrarrepresentado cuyo porcentaje de matrícula sea igual o inferior al 10%; 3 cuando supere el 10% y sea igual o inferior al 25% y 2 cuando sea mayor de 25% e igual o inferior al 40%.

Una vez sea aprobada esta orden foral, la regulación contemplará cuatro tipos de reservas de plaza en el proceso de admisión de FP: discapacidad, deportista de alto nivel o rendimiento, necesidad específica de apoyo educativo y sexo infrarrepresentado. Las tres primeras categorías se utilizan en los procesos de admisión desde 2016. La inclusión de esta última —sexo infrarrepresentado—, está amparada en la nueva ley de FP —Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional— en cuyo artículo 25.2 se faculta a las administraciones competentes —en este caso, Gobierno foral— a incluir acciones que ayuden a corregir la sobrerrepresentación de uno y otro sexo en las ofertas formativas. En estos momentos, el proyecto de orden foral ha concluido su fase de exposición pública y esta semana se publicará en el Portal de Gobierno Abierto el informe de resultados con las propuestas recibidas. Se prevé que en un breve periodo sea remitida al Consejo Escolar de Navarra para que emita su dictamen preceptivo. El anuncio



de esta medida se ha realizado pocos días después de que Pamplona fuera la sede del primer Congreso Nacional de Formación para el Empleo, al que acudieron más de 400 personas.

EL DEBATE

El negocio que no cesa: pagar más de mil euros a una web para lograr un título universitario

Lejos de menguar, cada vez son más las empresas que se dedican a hacer los Trabajos de Fin de Grado o incluso tesis doctorales para los estudiantes, pero no son baratas

Roberto Marbán. Madrid 23/02/2024

Es el negocio que no cesa. Iniciativas descaradamente lucrativas, pero que, si se tiene en cuenta su expansión, parecen funcionar como un reloj. Cada vez es más fácil encontrar más.

Son las empresas que seducen a los malos estudiantes, a los más perezosos, o simplemente, a aquellos que no han podido organizarse para sacar sus tareas adelante, con cantos de sirena en forma de mensaje directo y persuasivo: «¿Sientes que no avanzas con tu TFG? Somos el equipo de expertos que necesitas para tu Trabajo de Fin de Grado. Aprobar es fácil de nuestra mano».

La oferta, así propuesta, parece difícilmente rechazable. La cantidad solicitada no es baja. Y es que ellos se encargan de hacer a tiempo entregas tan importantes como un TFG, imprescindible para acabar la carrera, o incluso una Tesis Doctoral. «Construimos conceptos, combinando ideas de forma creativa», dicen en una de estas páginas.

«Nuestro equipo está formado por expertos altamente cualificados», dicen en otra, sobre los supuestos autores que harán estas tareas por nosotros.

Si alguno de los alumnos está preocupado porque, después de hacer un esfuerzo económico, su trabajo sea susceptible de no ser aprobado por haber incurrido en alguna ilegalidad como el **plagio**, la oferta también pretende ser tranquilizadora: «Utilizamos potentes herramientas antiplagio» lo que permite garantizar «originalidad absoluta en cada pieza que entregamos». Así, qué podría salir mal.

El precio, insistimos, no es nada barato. A día de hoy, puede rondar los 30 euros por página encargada. Es decir, un Trabajo de Fin de Grado de 60 páginas, se puede ir a los 1.800 euros. Hagan cálculos si se deciden por una tesis doctoral, cuyo tamaño suele variar entre las cien y las cuatrocientas páginas.

Preocupación en la universidad

Es tal la proliferación de estas ofertas que la comunidad universitaria está francamente preocupada con este problema. Desde hace algún tiempo, los profesores y examinadores universitarios se blindan frente a estas artimañas con herramientas como el popular sistema Turnitin, capaz de identificar trabajos que contienen textos generados con Inteligencia Artificial (IA).

Sin embargo, tal y como hemos visto, nada se puede hacer cuando una de estas empresas encarga el trabajo a uno de sus expertos, que será quien elabore un escrito original a cambio de esa cantidad de dinero. Frente a ello, el Turnitin ya no es eficaz.

«Nos toca evolucionar como docentes y adaptarnos. En vez de trabajos a desarrollar que implicaban un proceso de búsqueda de información, análisis y síntesis por parte del alumno, hemos vuelto a los test y exámenes con tiempo limitado», comentaba un profesor.

«Es una vergüenza que todo se pueda comprar, incluso los aprobados», añadía otro.

«Siempre ha existido el engaño, pero la tecnología actual lo eleva a otro nivel. Lo que parece claro es que no tiene mucho sentido seguir evaluando bajo el modelo vigente», sentenciaba otro profesional.

Así funcionan

Este medio comprobó el '*modus operandi*' de estas páginas. Haciéndonos pasar por un estudiante, solicitamos presupuesto para un supuesto TFG.

«Si contratas nuestros servicios formativos antes del 14/08/2023 (día en el que se solicitó el presupuesto) podrás beneficiarte de un descuento de cien euros», fue la respuesta que recibimos para convencernos de aceptar una oferta de cientos de euros.

La asignación de una persona especializada excluye, por tanto, la sospecha de que dicho encargo sea realizado por IA o lo que es peor, con un simple copia y pega de contenido encontrado en internet. «Ofrecemos por contrato confidencialidad, originalidad y la transmisión de los derechos de autor», comentó nuestro asesor, «y garantía de satisfacción. Si no apruebas, rehacemos tu trabajo», añadió con la intención de que aceptáramos.

Preguntados por las garantías que ofrecen como empresa, lo tienen claro: «Superarás con éxito el trámite de entregar el TFG con un respaldo de una compañía seria y con años de experiencia. Si aceptas nuestra oferta, evitarás que te engañen. Fuera es una lotería y el azar difícilmente te va a garantizar calidad, seriedad y éxito».

HERALDO

Investigan a 7 menores de Zaragoza por difundir fotos manipuladas con IA de compañeras desnudas

Los hechos se produjeron en un instituto de Utebo y la Guardia Civil ha identificado a otros seis chicos implicados, pero son inimputables. Además de distribuir las fotos, también las vendían a 5 euros.

M. A. COLOMA. 24/2/2024

La Guardia Civil ha abierto diligencias penales a siete menores que estudian en un instituto de Utebo (Zaragoza) tras averiguar que podrían ser los presuntos responsables de la difusión de fotos manipuladas con inteligencia artificial (IA) en las que aparecen los rostros de varias compañeras con cuerpos desnudos que no son los suyos. Según fuentes de la Comandancia de Zaragoza, en este caso -que recuerda al que se destapó en Almendralejo (Extremadura)- habría 13 menores implicados, pero los otros seis tienen menos de 14 años y son inimputables.

La denuncia de los padres de varias jóvenes ante la difusión de unas fotografías donde aparecían desnudas fue el inicio de esta investigación por parte la Guardia Civil. Como pudieron comprobar los especialistas, estas imágenes habían sido manipuladas previamente para obtener así el falso retrato del cuerpo desnudo de las víctimas. Según explicaron los denunciantes, las víctimas se dieron cuenta que estas fotografías estaban circulando por grupos de mensajería móvil entre varios menores del instituto al que pertenecen. Además ofrecían su adquisición a cinco euros por fotografía.

Tras la investigación de estos hechos, la Guardia Civil logró obtener la identidad de los presuntos responsables e implicados en la manipulación y difusión de imágenes, así como su forma de actuar.

Ofrecían las fotos a cinco euros

Los menores enviaban por mensajes con el móvil las fotografías de compañeras de instituto que previamente habían obtenido tras realizar capturas de pantalla de imágenes publicadas por ellas en sus perfiles de una conocida red social. Es decir, partían de fotos reales para luego crear imágenes de falsos desnudos de las víctimas.

Las fotografías originales eran manipuladas mediante una aplicación de inteligencia artificial, lo que permitía a los investigados obtener falsas imágenes de sus compañeras desnudas, material que después difundían en un chat del que formaban parte tanto los implicados como sus contactos. Los responsables de las pesquisas se dieron cuenta de que estos chicos no se conformaron con distribuir estas fotos, sino que parece que también llegaron a intentar venderlas a cambio de dinero. En concreto, al precio de cinco euros por copia.

Cuando las víctimas tuvieron conocimiento de la existencia de estas fotografías, los ahora investigados crearon un segundo chat con la intención de concertarse entre todos ellos para borrar las imágenes de sus teléfonos móviles y que no constase ningún tipo de prueba en sus dispositivos en caso de que la Guardia Civil investigase estos hechos.

La investigación ha finalizado con la investigación de siete menores, de 14 y 15 años, por un presunto delito de pornografía infantil y otro contra la integridad moral. Los otros seis implicados, al ser menores de 14 años, son inimputables. Las diligencias han sido remitidas a la Fiscalía de Menores.

Los hechos han ocurrido en un instituto de Utebo, población de casi 19.000 habitantes próxima a Zaragoza capital. La operación ha sido llevada a cabo por el Grupo de Personas de la Unidad Orgánica de Policía Judicial de la Guardia Civil de Zaragoza.

Las alarmas saltaron en Almendralejo

El primer caso conocido de manipulación de fotos con inteligencia artificial por parte de menores fue el de Almendralejo (Badajoz), donde la Policía Nacional identificó en septiembre de 2023 a varios chicos, de entre 11 y 17 años, que también habían estado difundiendo falsos desnudos de compañeras. Se interpusieron una quincena de denuncias, pero se cree que las víctimas pudieron alcanzar la treintena.

Las imágenes fueron modificadas sin consentimiento de las chicas utilizando aplicaciones de Inteligencia Artificial. Posteriormente, fueron difundidas a través de redes como Whatsapp. Los hechos fueron investigados como un delito contra el derecho a la intimidad por parte de los agentes de la Policía Judicial de Almendralejo.

Las familias afectadas aseguraron entonces que los montajes eran muy realistas. «Están circulando desde julio, pero nos hemos enterado ahora», explicó la ginecóloga y sexóloga Miriam Al Adid, madre de una de las adolescentes, la cual reveló lo sucedido en su perfil de redes sociales subrayando la gravedad de los hechos.



ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
29.02.2024

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

Otro año de peleas por la jornada escolar: "Vamos a seguir hasta que salga lo que quieren"

En algunos centros llevan votando sin éxito casi una década la posibilidad de cambiar de partida a continua, lo que ha disparado las tensiones entre padres, familias y profesores

Héctor García Barnés. 24/02/2024

Febrero es el mes de los *calçots*, las alcachofas y el apio. Febrero es también el mes en el que en miles de colegios de toda España vuelve la votación por la jornada escolar, partida o continua, que en algunos centros lleva produciéndose de forma anual desde hace casi una década. Es el momento en el que, como la flor del almendro, los mensajes a favor o en contra en los grupos de WhatsApp comienzan a brotar.

En el mejor de los casos, la recurrente votación produce agotamiento y desinterés entre los padres. En el peor, hurga en heridas que cada año se abren un poco más. Tensiones entre padres y profesores, entre padres y otros padres, o incluso dentro de las propias familias. Como explica uno de ellos entre risas, "cualquier historia que te cuenten sobre las peleas por la jornada escolar es verdad: te puedes inventar lo que quieras y seguro que ha ocurrido".

Desde que la pandemia acelerase la implantación de la jornada continua, cada vez más centros han abierto la puerta a la votación de un cambio de jornada. A grandes líneas, los profesores apuestan por la continua, ya que facilita su conciliación, y las familias se decantan por una u otra en función de sus preferencias personales. El resultado: peleas a puños en algunos colegios, disoluciones de AMPA, claustros de profesores divididos y niños que no entienden nada del comportamiento de sus padres.

"Hay algo en lo que coincidimos todos: la normativa facilita esta tensión continua año tras año", explica el politólogo Sebastián Lavezzolo, padre de tres niñas que estudian en un centro escolar de la Comunidad Autónoma de Madrid y que en un artículo de *El Diario* se desahogaba ante la situación. Lavezzolo ha conseguido que en el centro al que acuden sus hijas se acepte el pacto tácito de respetar durante tres años los resultados, sean los que sean.

¿Por qué algunos centros someten sin parar a los padres a procesos de votación año tras año? Por varios motivos. Para empezar, porque en comunidades como Madrid está establecido que si se produce un cambio de jornada, este se tiene que respetar durante dos años, algo que no ocurre en el caso de que el resultado sea el de continuar igual. En dicho caso, se puede reactivar la votación anualmente. Por otra parte, el cambio de jornada debe ser propuesto desde el Consejo Escolar, donde tienen más peso los profesores (más partidarios de la continua) y es muy fácil que haya al menos un miembro que lo sugiera.

En definitiva, es común que en los colegios con jornada partida se pregunte todos los años a los padres si desean cambiar a la continua si no ha ocurrido aún. "Han trasladado a los centros la decisión nada neutral y muy significativa de elegir la jornada", lamenta Lavezzolo, que añade que, de esa manera, la decisión no depende tanto de criterios educativos sino de las preferencias personales de los miembros de la comunidad, lo que genera dinámicas de tensión dentro de los centros.

O de simple aburrimiento, como explica Miguel, otro padre que lleva a su hija a otro centro madrileño. "El desinterés es máximo, la mayoría de gente pasa del tema", explica. "Hay gente a favor y en contra, pero somos más los que estamos en contra". Sin embargo, todos los años se vuelve a votar, dando cada vez más facilidades a los padres. Este año, por ejemplo, se ha habilitado el televoto. En otros casos, el Consejo ha llegado a financiar el voto por correo certificado para animar a los padres a participar.

Ese ha sido otro de los hándicaps para que salga adelante la jornada continua en algunos colegios: que debe contar con, al menos, la participación de dos tercios de los padres. Por ejemplo, hace dos años, el CEIP Maestro Padilla de Carabanchel lamentaba que aunque habían obtenido 688 votos a favor de la continua (y 73 en contra y 30 blancos), al no llegar al mínimo por 22, no se podía producir el cambio.

"Cuando la votación se producía, el problema era siempre el mismo: el 90% de la gente votaba a favor de la jornada continua, pero no llegaba al censo necesario", explica Teresa, madre de una familia matriculada en un centro madrileño. "Las familias que podían recoger a sus hijos a las dos de la tarde, porque su horario se lo permitía, miraban mal a los que preferían que otros niños se quedaran allí hasta las cuatro para que sus hijos no estuvieran solos en el comedor, y al revés, estos decían '¿veis? Si a ellos no les importa estar aquí hasta las cuatro de la tarde, que son niños y se acostumbran a todo'".

En Navarra, partida (pero no siempre)

La mayoría de Comunidades Autónomas dejan a criterio de los centros la decisión del tipo de jornada que deben implantar. Una de las últimas excepciones ha sido Navarra, que ha decidido a partir del próximo curso

implementar la jornada partida. Una decisión con letra pequeña, porque es así, salvo en los colegios que voten lo contrario, en un proceso participativo donde la opinión de los profesores no es vinculante.

Esta semana se han producido las votaciones en un proceso que ha contado con irregularidades, como ha denunciado Jornada Partida en Navarra, asociación a favor de la jornada partida por una cuestión de "valores", para no discriminar a los alumnos con menos posibles. "Hay colegios en los que se ha llegado a repetir siete veces", explica Israel González, integrante de la plataforma, que lamenta que la Consejería de Educación navarra ha vuelto a tirar la pelota al tejado de los padres a pesar de que el informe del Consejo Escolar de Navarra apostaba por adoptar la partida. Algo que también ocurre en otras CCAA como País Vasco o Cataluña.

"Educación tiene la capacidad de juzgar la jornada que tienen los niños y las niñas y deberían ser ellos los que la marcasen", lamenta. "Nos libraríamos de estas tensiones". La plataforma ha conseguido, al menos, que los resultados se respeten durante el próximo lustro. Sin embargo, "los centros donde no se alcance la mayoría suficiente tendrán que empezar con la partida, con la tensión que eso supone". Ahora basta con mayoría simple, pero en otros momentos ha sido de tres quintos.

Las irregularidades que ha denunciado la plataforma apuntan a la presión sutil por parte de profesores y directores para conseguir que la jornada continua salga adelante. Por ejemplo, la inspección ha intervenido para retirar carteles que llamaban a la votación por la continua. Para González, se está ocultando interesadamente los beneficios de la jornada partida. El año pasado, la OCDE recomendó a España adoptar este tipo de horario para reducir el abandono escolar.

Empujando en la dirección de la continua

Una de las quejas más habituales entre los padres es que, como señalan los datos de la Encuesta de Vida, el profesorado se manifiesta ampliamente a favor de la jornada continua e intentan condicionar la decisión. Muchas veces a través de circulares donde sutilmente se aportan argumentos muy a favor de la jornada continua, a través de sesiones informativas a favor de dicho modelo o haciendo coincidir jornadas "lúdicas" en el centro con la votación.

"En el grupo nos hemos cansado de leer comentarios sobre las triquiñuelas que se hacen para sesgar la votación o para evitar que los padres bloqueen el proceso en el Consejo Escolar, que van desde jornadas informativas totalmente sesgadas hasta dificultar la comunicación de los padres del Consejo para que hagan sus propias jornadas", explica Lavezzolo. "La última que nos ha llegado es poner requisitos locos para poder ir a votar: está lleno de pequeños trucos para obstaculizar el correcto funcionamiento de las votaciones".

Por lo general, si bien el profesorado suele ser más unánime a la hora de apostar por la continua (aunque no siempre es así; el politólogo recuerda una profesora defensora de la partida que "tenía peleas continuas con sus compañeros"), la opinión entre los padres está mucho más dividida. "No sé si hay alguna variable que estructure sus preferencias, pero por mi experiencia hay de todo", valora el politólogo. "Padres que piensan realmente que la continua es mejor porque salen antes y tienen tiempo para extraescolares o padres que, como ocurre en política, no tienen información y que son susceptibles de dejarse influir".

Hoy cada vez más colegios públicos aplican la jornada continua, mientras que en la concertada es residual (apenas de un 3% en Madrid, por ejemplo), lo que empuja a muchos padres a llevar a centros privados. "Aquí en Navarra todos los privados y concertados están con jornada partida y en la pública son pocos los que se quedan con partida, así que nos preguntamos por qué los centros que se bastan en la excelencia académica no han cambiado a la continua si es potencialmente tan buena para los alumnos", ironiza González.

El informe publicado por Esade hace dos años concluía que si bien no hay evidencia que demuestre de manera rigurosa el impacto del modelo de jornada sobre el rendimiento académico, sí está demostrado el impacto positivo de pasar más tiempo en el centro. No obstante, esto ha dado pie a una guerra de informes: sindicatos como STEA, CSIF o CGT criticaron sus resultados porque "dañaba la imagen de los profesores" y otras plataformas citan sus propias fuentes para defender la jornada continua.

En lo que coinciden casi todos, padres, profesores y el propio informe, es en que sería preferible establecer una ley marco que garantizase la igualdad entre centros, establecida a partir de criterios objetivos en beneficio del alumno. De lo contrario, la guerra será eterna y las heridas nunca cerrarán, aunque se olviden durante unos meses. Hasta que el próximo febrero vuelvan a florecer los almendros y se vote de nuevo el tipo de jornada escolar.

EL PAIS

El nuevo 'informe PISA español' examinará en abril de lengua, matemáticas y ciencias a casi un millón de estudiantes

Todo el alumnado de cuarto de primaria y segundo de la ESO realizará una gran prueba que recopilará también datos socioeconómicos de los chavales, sus familias y el profesorado

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 25 FEB 2024



Cerca de 980.000 alumnos, todos los que están matriculados en cuarto de primaria (10 años) y segundo de la ESO (14), se examinarán en abril (y en algún caso mayo) de las principales áreas de conocimiento en la primera de las grandes evaluaciones previstas en la actual ley educativa, la Lomloe. La prueba se repetirá a partir de ese momento cada año en los mismos niveles. Los estudiantes se examinarán de matemáticas, castellano, idioma extranjero, sociales (geografía e historia), ciencias y, en su caso, lengua cooficial. Y tanto ellos como sus familias y docentes responderán cuestionarios sobre sus condiciones socioeconómicas, culturales, el clima de los centros y otros factores que rodean la actividad escolar. La gran cantidad de información recopilada arrojará luz sobre la situación del sistema educativo y podrá ser utilizada para mejorar las decisiones educativas, tanto a escala de las administraciones central y autonómica, como de cada centro y hogar. España se pondrá así en hora con los países de su entorno, algunos de los cuales llevan décadas realizando exámenes de ese estilo.

El hecho de carecer de pruebas propias, ha convertido al país en especialmente dependiente de evaluaciones internacionales, como PISA, que sacuden regularmente el debate educativo español. A diferencia de esta, sin embargo, la llamada “evaluación de diagnóstico” no se basará en una muestra de alumnos —en la última edición de PISA, publicada en diciembre, participaron 30.000 chavales españoles—, sino en el censo completo de estudiantes de dos cursos. La agenda evaluadora de la Lomloe contempla una segunda prueba más parecida todavía a PISA, en el sentido de que también será muestral, en principio trianual, y se celebrará en los últimos cursos de primaria y la ESO. Esta otra valoración, llamada Evaluación General del Sistema, tendrá lugar por primera vez en 2025 para sexto de primaria y en 2026 para cuarto de la ESO, y los exámenes serán iguales en toda España, a diferencia de la prueba censal que se realizará el próximo mes de abril, en la que las preguntas van a ser definidas por cada territorio después de haber concretado con el Ministerio de Educación un “marco general” común.

“Es una buena noticia”, dice Luís Lizasoain, profesor jubilado de Métodos de investigación y de Evaluación educativa de la Universidad del País Vasco. “El objetivo de pruebas como PISA, es comparar por países y hacer rankings, mientras que las evaluaciones de diagnóstico tienen la función de informar y ayudar a la mejora. Por eso abarcan a todo el censo escolar de unos cursos determinados y están alineadas con el currículo (el documento que fija los contenidos, objetivos educativos y otros elementos que definen qué se enseña en un país o territorio específico)”. Al examinar a todo el alumnado de determinados cursos, ofrece una información especialmente valiosa sobre los centros educativos en los que estudian, así como seguir su evolución. Lizasoain considera especialmente importante la estabilidad y continuidad en el tiempo de este tipo de pruebas “para ver hasta qué punto las cosas mejoran e inciden positiva o negativamente”.

Algunas comunidades realizan sus propias evaluaciones censales (Euskadi, desde 2009). Para el conjunto de España, aparte de algunas experiencias previas, el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero puso en marcha una prueba muy parecida a la nueva tras la aprobación en 2006 de la Ley Orgánica de Educación. Llegó a realizarse la primera edición, en el curso 2009-2010. El PP la eliminó, sin embargo, al llegar al poder y la sustituyó por un modelo de exámenes de reválida al término de la primaria y la ESO que las comunidades autónomas, incluidas las del Partido Popular, rechazaron, y acabó por no hacerse ninguna. “Básicamente, hemos perdido década y media, un tiempo en el que todos los países de nuestro entorno se han dedicado a hacerlas, y ahora toca acelerar y remar más rápido”, dice Lucas Gortazar, director de Educación de EsadeEcPol.

Las pruebas censales como las que España va a retomar ahora, en las que cada centro recibirá informes sobre sus resultados y elaborará planes de mejora, “influyen en lo que se enseña y cómo se enseña”, afirma Gortazar. Si, como va a suceder con esta evaluación, las pruebas están diseñadas de forma competencial, ello puede servir para avanzar hacia dicho enfoque en las aulas —es decir, a un planteamiento más basado en resolver problemas movilizandolos los conocimientos que han ido adquiriendo en clase—.

Los resultados por centros no se divulgarán para evitar que se elaboren rankings, ahondando así en dinámicas de segregación escolar, y menos todavía podrán publicarse datos de estudiantes concretos. Cada autonomía decidirá cómo abordar la comunicación a las familias, desde elaborar informes específicos que incluyan recomendaciones de mejora, a simplemente ofrecer la posibilidad de consultar los resultados.

Gortazar cree que sería muy útil que los exámenes de las distintas autonomías incluyeran al menos algunos ítems comunes, aunque el resto de la prueba tuviera preguntas distintas adaptadas a sus currículos específicos, porque solo con eso ya cabría realizar, por ejemplo, comparaciones por provincias. Pero ello no está previsto. Ministerio y comunidades sí pactaron los “marcos comunes” del diseño de las evaluaciones de cada materia (o para ser más precisos, de cada competencia), que incluyen algunos ejemplos de preguntas y pueden consultarse aquí y aquí. Pero cada territorio ha elaborado después sus exámenes, y puede haber diferencias incluso en alguna de las competencias evaluadas. Navarra, por ejemplo, que también realiza evaluaciones de diagnóstico desde hace más de una década, examinará a su alumnado de cuarto de primaria, a principios de mayo, de castellano, inglés, y matemáticas, y a los de segundo de secundaria, a mediados de abril, de las mismas competencias, a las que se añadirán las científicas. Tanto en una etapa como en otra, los estudiantes que estudian en el programa en euskera se examinarán además de la competencia en esta lengua.

Los cuestionarios de contexto que acompañarán a los exámenes incluirán cuestiones como el lugar de nacimiento; la lengua materna; si se ha repetido curso; la actitud hacia las diferentes áreas de conocimiento; el clima en el centro escolar; la habilidad en las herramientas digitales; el empleo y nivel de estudios, en el caso de los progenitores; los recursos educativos, como libros, que hay en el hogar; la experiencia y satisfacción con el trabajo, en el caso del profesorado; las posibles “limitaciones” que este considera que encuentra a la hora de enseñar debido “a las características del alumnado”; las estrategias docentes; la forma de organización del centro; los recursos de que dispone...

Una gran cantidad de datos, entre académicos y de contexto, que, señala Gortazar, permitirán profundizar en múltiples cuestiones. Comparar centros por titularidad, o por tipo de jornada escolar, partida o continua —en el caso de que ello se incluya en las preguntas sobre la organización de los centros—. Observar posibles sesgos del profesorado, por ejemplo, contrastando el hecho de que un alumno sea repetidor con su grado de conocimientos en la evaluación externa. Identificar qué centros lo están haciendo mejor o peor de lo que cabría esperar atendiendo al nivel socioeconómico de su alumnado. Analizar los efectos del clima escolar en los resultados educativos. Y muchos otros.

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

Las chicas adolescentes presentan más síntomas de depresión que los chicos

Un grupo de docentes de la Universidad de Murcia ha elaborado un estudio en el que constata que dar vueltas a pensamientos negativos y obsesivos, una y otra vez, podría ser una de las causas

Por el contrario, en chicos no suele ser la causa, sino una consecuencia de este problema de salud mental

Juan Daniel González. 25 FEB 2024

La depresión es un problema de salud mental cada vez más presente en la sociedad, y no solo en adultos, también en jóvenes. El desánimo no es cosa de la madurez. En las últimas décadas los psicólogos han visto cómo se ha incrementado el riesgo de depresión a edades cada vez más tempranas.

En este contexto, las chicas adolescentes presentan más sintomatología depresiva que los chicos, y es a partir de los 12 años cuando se produce un aumento significativo de dichos síntomas. Un hecho que se da a nivel mundial, por lo que la Región de Murcia no es la excepción. Así lo ha constatado un estudio publicado recientemente por tres investigadores de la Universidad de Murcia (UMU): Óscar Sánchez Hernández, profesor asociado del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación; Francisco Javier Méndez Carrillo, catedrático de Psicología; y Fulgencio Marín Martínez, catedrático de Metodología de las Ciencias del Comportamiento.

Esta investigación analiza la relación del sexo y la edad con la sintomatología depresiva en adolescentes. Los participantes fueron 1.212 adolescentes, de 1º (53,9%) y 2º (46,1%) curso de la Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a siete centros educativos de la Región de Murcia.

En esta línea, los docentes de la UMU hacen hincapié en que «no es la primera vez que un estudio sugiere que las chicas adolescentes presentan más síntomas de depresión que los chicos», pero ¿a qué se debe?

Se ha barajado, explican Sánchez, Méndez y Marín, que «un estilo de pensamiento más pesimista y desesperanzado podría explicar la diferencia». En este sentido, «los datos indican que los chicos adolescentes que adoptan este tipo de actitud ante situaciones muy adversas pueden acabar desarrollando depresión. Sin embargo, una chica que presenta un estilo de pensamiento desesperanzado puede llegar a deprimirse incluso sin que se produzca un evento negativo estresante (o por sucesos objetivamente leves)».

La rumiación

Dar vueltas a pensamientos negativos y obsesivos, una y otra vez, es lo que en psicología se denomina «rumiación». Los expertos sugieren que esta podría ser la causa de la aparición de un mayor porcentaje de depresión en las chicas. Por el contrario, en chicos no suele ser la causa, sino una consecuencia de la depresión.

«Esta diferencia debería tenerse en cuenta en el diseño de programas de prevención de la depresión en adolescentes», según destacan los docentes de la UMU.

Otro factor diferencial identificado por los investigadores tiene que ver con la exposición a compañeros deprimidos. En esta línea, han comprobado que «la exposición de las chicas adolescentes a compañeros deprimidos favorece la depresión propia en la adultez, además de afectar negativamente a la probabilidad de asistir a la universidad y de trabajar». Incluso, añaden, «se asocia a una reducción en los ingresos de las mujeres adultas. En los chicos, sin embargo, no se halló ni rastro de este efecto».

Cerebros distintos

Advierten Sánchez, Méndez y Marín que «uno de los grandes errores a la hora de abordar la depresión es dar por sentado que el cerebro de los hombres y las mujeres funciona igual». Todo lo contrario:



«Existen diferencias sexuales en los procesos neurobiológicos que hay detrás de aspectos de la depresión como el procesamiento del miedo, la excitación, la evitación social o la indefensión aprendida –sensación de que no podemos hacer nada para cambiar la situación y sentirnos impotentes por experiencias previas de situaciones incontrolables, solo presente en hombres–», señalan.

Otro estudio de 2022 detectó que en los cerebros de hombres deprimidos existía una pérdida de proteína claudina-5 en el llamado núcleo accumbens, una estructura cerebral relacionada con el placer y la recompensa. En el caso de las mujeres, esa pérdida de claudina-5 se produjo en otra área del cerebro; concretamente en la corteza prefrontal, implicada en la regulación del humor, la toma de decisiones, la planificación, la motivación y la autopercepción, entre otras funciones.

Para los investigadores de la UMU, «no hay duda de que la transición a la adolescencia es un período de desarrollo particularmente vulnerable a la depresión». Según el estudio que han elaborado, el momento óptimo para realizar intervenciones de prevención de problemas emocionales y fomento de la salud mental y bienestar psicológico sería a los 12 años, «porque es a partir de esta edad cuando se produce un aumento significativo de la sintomatología depresiva», subrayan.

La opinión de padres y madres también cuenta

Un punto fuerte del estudio elaborado por los investigadores de la UMU es que no sólo se evaluó la sintomatología depresiva con autoinformes de los adolescentes, sino que también se les pidió a 104 madres y padres que evaluaran el estado de ánimo que observaban en sus hijos. En futuros estudios a los catedráticos de la UMU les gustaría incluir también la perspectiva de los profesores, para poder obtener un análisis más completo.

EL DEBATE

Los expertos alertan de los riesgos de ChatGPT: no es infalible y puede mermar la memoria

Varios expertos analizan los pros y contras de la herramienta más de un año después de su salida

EFE / Álvaro Moreno. 26/02/2024

Elaborar redacciones, resumir textos tediosos o realizar tareas académicas en apenas unos segundos y a golpe de clic. ChatGPT se ha convertido en una atractiva herramienta para los estudiantes, aunque tiene sus riesgos: no es infalible y puede acarrear problemas de memoria y atención, alertan los expertos.

La experta en neuropsicología infantojuvenil Nieves López-Brea asegura en una entrevista con Efe que la sobrecarga de información y de estímulos audiovisuales pueden saturar el cerebro, algo que dificulta los procesos atencionales, de filtración de datos y la memoria, tanto a corto como a largo plazo.

«Podemos usar ChatGPT para filtrar esos datos y que nos traiga calentito del horno lo que nuestro cerebro debería haber procesado por él mismo, pero ¿para qué malgastar energía?», ironiza López-Brea sobre la comodidad que ofrece esta herramienta basada en la inteligencia artificial.

El pensamiento crítico, explica la experta, se desarrolla para filtrar la información de la que se dispone y organizar ideas para luego decidir y orientar los pensamientos, valores y creencias. «Si la información que recibimos proviene de una misma aplicación, entonces no podremos desarrollarlo», lamenta.

Según un informe de GfK DAM, medidor oficial de consumo digital en España, el grupo de edad que más usa ChatGPT corresponde a la Generación Z, de 16 a 24 años. Esta aplicación llegó al millón de usuarios en tan solo cinco días, una cifra que le tomó tres años y medio lograr a Netflix, según datos de Statista.

Una herramienta no infalible

López-Brea alerta de otro de los riesgos de ChatGPT y es que «también comete errores», así que no es una herramienta tan «infalible» como se pensaba. «Si se alimenta de la información almacenada en la red, también lo hace de los sesgos y errores que en ella viven», apunta la psicóloga.

En la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, dos profesoras recurrieron a ChatGPT en una actividad en clase. La tarea encomendada consistía en pedirle a esta herramienta que elaborara una cronología sobre un tema específico para que, posteriormente, el alumnado pudiera detectar posibles carencias y corregirlas.

«ChatGPT tiene una utilidad brutal pero hay que saber utilizarlo porque si no el resultado que te da es incoherente», explica la docente María Eugenia González, que coincide con López-Brea en que la aplicación no es del todo fiable y señala cómo algunos de los trabajos elaborados por inteligencia artificial omitían datos relevantes, como fechas o autores.

González insiste en la importancia del aprendizaje memorístico para poder manejar esta herramienta, que puede servir como apoyo: «Hay que saber filtrar, cotejar y estructurar la información. ChatGPT no te soluciona la vida», aclara.

Acogida desigual

Esta tecnología ha tenido una acogida desigual en las aulas. En algunas ciudades, como Oslo (Noruega), los responsables educativos han apostado por integrar ChatGPT en clase, por lo que han otorgado la licencia para usar esta herramienta a 110.000 alumnos y profesores.

En España hay estudiantes que son precavidos a la hora de usarlo, pues «es una máquina que se puede equivocar», según reconoce Ángela Cantalejo, una alumna de la asignatura que imparte González, que aún así no descarta volver a usar esta herramienta para complementar sus trabajos.

La estudiante Gloria Pérez coincide con su compañera en que ha empleado este 'chatbot' como base del trabajo para elaborar, mediante el contraste y la ampliación de los contenidos proporcionados, un relato más completo.

ChatGPT, ¿sí o no?

Ante la dicotomía de usar o no la aplicación creada por OpenAI, el investigador del CSIC Pedro Meseguer asegura tenerlo claro: «No debemos evitar esta herramienta, al igual que no evitamos usar un teléfono móvil».

Sin embargo, Meseguer reconoce que habituarse a esta aplicación puede provocar que el usuario sea menos capaz de poner en marcha sus propios mecanismos para resolver problemas de la vida diaria.

El investigador subraya que la capacidad de cultivo interior de un ser humano es infinita, de modo que siempre se puede estar mejorando y aprendiendo cosas nuevas. «Usar ChatGPT para tener cada vez menos competencias es una mala elección», recalca.

Ante la pregunta de si la sociedad está preparada para lidiar con esta aplicación, la profesora de la Universidad de Málaga Natalia Meléndez responde de manera tajante: «No, no lo estamos, ni con ChatGPT ni con toda la inteligencia artificial que está por venir», asevera la docente, que aboga por un uso ético de este tipo de herramientas.



C. de MADRID

Docentes de base y sindicatos minoritarios tratan de reactivar la Marea Verde en Madrid con tres días de huelga

La Asamblea Menos Lectivas, integrada por CGT, CNT, STEM y profesorado sin afiliar, convoca paros de martes a jueves para exigir una rebaja de las horas lectivas, la recuperación del poder adquisitivo y menos burocracia; los sindicatos mayoritarios no respaldan la huelga porque la negociación sigue abierta.

Daniel Sánchez Caballero. 26/02/2024

Por una reducción de las horas lectivas, por la recuperación del poder adquisitivo perdido en la última década, contra el incremento de la burocracia. Docentes de base y tres sindicatos minoritarios han convocado tres días de huelga educativa en la Comunidad de Madrid esta semana, sin el apoyo de las organizaciones mayoritarias, protestar contra los recortes de la presidenta, Isabel Díaz Ayuso.

El movimiento podría interpretarse como una suerte de intento de reactivar la Marea Verde más combativa, que inundó las calles de profesorado contra los recortes en el sector derivados de la crisis económica que asoló al país en la década de 2010. Este colectivo, que ha estado publicando en sus redes información sobre la huelga, sigue activo, pero con menos fuerza.

Los convocantes —la Asamblea Menos Lectivas, integrada por CGT, CNT, STEM y profesorado sin afiliar— aseguran que las asambleas de docentes se multiplican por los centros y esperan sacar músculo para presionar a la Consejería de Educación, que negocia estos días con las organizaciones presentes en la mesa sectorial (CCOO, Anpe, CSIF y UGT) la reversión de algunas de las medidas tomadas en 2012 —especialmente el aumento de las horas lectivas—. La Comunidad de Madrid es la única que mantendrá el aumento de las horas lectivas cuando arranque el próximo curso. Los cuatro sindicatos con representación en la mesa no respaldan los paros porque, dicen, la negociación está viva.

El meollo de la cuestión está en Primaria e Infantil. La Consejería de Educación ha ofrecido verbalmente a los sindicatos mayoritarios rebajar de 20 a 18 las horas lectivas (de clase) semanales para Secundaria, pero no parece tener intención de tocar las 25 que hay en Primaria. Las cuatro organizaciones presentes en la mesa lo ven como un primer paso —a la espera de que la oferta se concrete por escrito, lo que no ha sucedido aún— y motivo para seguir negociando, además de que algunas como CCOO y UGT han consultado a sus bases; los convocantes de la huelga creen que es un agravio comparativo, que no es admisible que Madrid sea la única comunidad que no ha revertido esos recortes y que la convocatoria está justificada como medida de presión.

La Comunidad de Madrid será el próximo curso la única que no haya revertido el aumento de las horas de clase que imparte el profesorado que se impuso con los recortes de la pasada década



“Llevamos 13 años en estas condiciones, más de un tercio de los docentes actuales no han trabajado nunca con las anteriores. Es el momento de pelear esta cuestión”, explicaba el pasado viernes en rueda de prensa Sergio Calvente, de CGT Enseñanza Madrid. “Hace 13 años se echó de la enseñanza pública en Madrid a más de 13.000 profesores que no han vuelto”, recordaba a su lado María Alemany, de CNT. Y rebajar las horas lectivas forzaría la contratación de entre 5.000 y 6.000 docentes, recuerdan desde la Asamblea. También podría servir para reducir las ratios de alumnos por clase, actualmente “desmesuradas” y que impiden “atender de manera individualizada al alumnado”.

Sergio López, de STEM, señalaba que los docentes madrileños son los 11º o 12º en cuanto a retribuciones pese a tener las condiciones de vida más caras del país y protestó por los servicios mínimos impuestos por la Comunidad de Madrid (**grosso modo**, un docente por cada dos clases en Primaria y uno por cada tres en Secundaria, además de todos los equipos directivos). Por último Javier Freijanes, portavoz de Menos Lectivas, explicó que cada vez hay más asambleas de docentes en los centros y que se respira ambiente de movilización. De momento han conseguido reunir 14.000 firmas sobre una población docente de unos 55.000 profesores. A partir del martes se verá el músculo del movimiento, y la apuesta, tres días consecutivos de huelga, es fuerte.

La primera en recortar, la última en revertir

Entre otros muchos recortes, la crisis de 2008 se tradujo en las aulas españolas en un aumento de las horas lectivas docentes y de las ratios de alumnos por clase. Con carácter general, en España los maestros hasta 2012 impartían 23 horas semanales de clase en Primaria e Infantil y los profesores 18 en Secundaria y Formación Profesional (como parte de una jornada laboral de 37,5 horas semanales). La Comunidad de Madrid fue la primera en aumentar estas cifras, en 2011: 25 horas de clase para los primeros, 20 para los segundos. Le siguieron el resto de autonomías el año siguiente, cuando el ministro del ramo, José Ignacio Wert, impuso por Real Decreto el aumento de la actividad docente.

A partir de la segunda mitad de la década, los gobiernos regionales fueron volviendo a la situación previa con más o menos urgencia. Hoy el proceso está completado en todas ellas o lo estará a partir de septiembre, cuando Galicia rebaje sus horas lectivas. Excepto la Comunidad que dirige Isabel Díaz Ayuso, que es la única que tiene previsto mantenerlas (en parte).

La crisis también golpeó de lleno al poder adquisitivo de los docentes, que vieron sus salarios congelados durante varios años (como todos los funcionarios). El triángulo (principal) de recortes se completó con la congelación de la tasa de reposición (no se podían convocar oposiciones), lo que precarizó el cuerpo docente aún más, porque las contrataciones que no se estaban realizando había que suplirlas con interinos, que tienen peores condiciones laborales. Las ratios también subieron vía decreto.

Los convocantes de la huelga también exigen recuperar el poder adquisitivo perdido en estos últimos años, y afean a los sindicatos en la mesa sectorial que “si en algún momento han manejado una propuesta de aumento de las retribuciones, no ha trascendido”. Según STEM, el profesorado madrileño ha perdido un 14% o 15% de poder adquisitivo en la última década (según sean de Primaria o Secundaria y FP), mientras el coste de la vida calculado a partir del IPC acumulado ha subido un 28%.

Con este punto de partida, Menos Lectivas pide una subida lineal de “no menos de cien euros” al mes para situarse “por encima de la media de las retribuciones del resto de Comunidades Autónomas”, aunque el objetivo es llegar a los 280 euros brutos para maestros, 340 para profesores de Secundaria y 285 para el profesorado técnico de FP (PTFP), cifras que compensarían el poder adquisitivo perdido. La Asamblea justifica que mientras en Madrid hace falta el 112% del salario mínimo para alquilar una vivienda de 60 metros cuadrados, en comunidades como Castilla-La Mancha basta con un 40% y además los docentes ganan 100 euros más y en otras como Euskadi, donde el precio de la vida es similar, el profesorado ingresa entre 320 y 560 euros mensuales más al mes.

Además, el Menos Lectivas también está en contra del aumento de la burocracia que ha sufrido en los últimos años la Educación, una cuestión que además de a los recortes apela a las últimas leyes educativas. También se exige el fin de las políticas que fomentan la segregación, como el distrito único, la dotación de becas a rentas altas, el bilingüismo, que se revierta la supresión de programas destinados al alumnado más vulnerable, como el Bachillerato nocturno, o que se garanticen las prácticas en la Formación Profesional para el alumnado de los centros públicos, una cuestión que, como han sufrido los estudiantes de algunos ciclos sanitarios no está sucediendo, según recordó María Alemany, de CNT.

EL PAIS CATALUÑA

Goteo de cierres de centros concertados por la baja natalidad y el aumento de la pública

De cara al próximo curso las escuelas Sagrat Cor y Sant Francesc Xavier han comunicado que no pueden continuar abiertas por falta de alumnos

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 26 FEB 2024

El próximo septiembre, escuelas concertadas como Sagrat Cor Fort Pienc y Sant Francesc Xavier, ambas en Barcelona, no volverán a abrir sus puertas. Y no se descarta que haya más porque otras han admitido estar al límite. También en la capital catalana, el curso pasado clausuró el colegio El Carme, hace dos años lo hizo Mary Ward y hace cinco, la Griselda. Son algunos de los ejemplos del goteo de cierre de centros concertados que se está produciendo en los últimos años (nueve desde 2017 solo en Barcelona, según el Consorcio de Educación). El descenso de la natalidad es uno de los factores, pero no el único. Desde el sector apuntan también a la infrafinanciación crónica, al elevado número de alumnos vulnerables que escolarizan (y que no pagan las cuotas del resto de estudiantes) y al aumento de la oferta de la pública.

La escasez de nacimientos de los últimos años está cambiando el panorama educativo. Las estadísticas son reveladoras: en 2021, en plena pandemia, en Barcelona solo nacieron 11.510 bebés, una cifra que no se veía desde la Guerra Civil. Precisamente, estas criaturas son las que en septiembre se escolarizarán en Infantil3. Y agudizará un fenómeno que se arrastra desde hace años. En 2018 empezó el descenso en las matrículas de esta etapa educativa, que en la pública se ha traducido en 700 alumnos menos, pero en la concertada ha sido el doble, 1.500, según datos del Consorcio de Educación de Barcelona.

Hace una década, la crisis económica también provocó una reducción de la población infantil, pero en esta ocasión, la entonces consejera Irene Rigau optó por cerrar numerosas escuelas públicas. Esta política cambió con ERC, y en Barcelona también con Ada Colau, que se propuso acabar con el predominio histórico de la concertada en la ciudad e impulsó la oferta en la pública, sea con nuevas escuelas o traspasando privadas a la red pública (nueve en Barcelona desde 2020).

Esto se ha producido con cierta intensidad en algunos barrios, como Fort Pienc. Según datos del Consorcio de Educación, en los últimos ocho cursos la matrícula de los centros públicos de la zona ha aumentado un 17%. “En los últimos años han abierto dos escuelas públicas nuevas y dos concertadas han pasado a la pública, una de ellas duplicando su capacidad. Se ha creado una sobreoferta en el barrio”, apunta Miquel Gil, portavoz de la escuela Sagrat Cor, un centro que tras 85 años en funcionamiento, anunció hace unos días que cerraba definitivamente. El colegio sufría un descenso de alumnos desde hace unos años, que lo había dejado sin concierto (hay que tener al menos 14 alumnos en el aula para lograr la financiación de la Generalitat) en Infantil3, I4 y 1º de primaria.

Pero lo que ha acabado de rematar a estos centros, es la llegada de un grueso importante de alumnos vulnerables, fruto del reparto y reequilibrio de alumnado que supone el Pacto contra la Segregación Escolar. Estos estudiantes llegan a los centros concertados con la exención de pagar cuotas, pero sí acompañados de una *mochila* económica, que es de 988 euros anuales por alumno. Un importe, que el sector de la concertada considera insuficiente, y además lamentan que se paga tarde. “Si se pagara puntualmente todavía, pero estamos a febrero y no hemos recibido nada, así es muy complicado sobrevivir”, lamenta un centro afectado, que pide mantener el anonimato.

En la misma tesitura se encuentra la escuela Sant Francesc Xavier, que también anunció, una semana después del Sagrat Cor, que cerraba puertas. Este instituto escuela también había perdido ya los conciertos de todos los cursos de infantil y los tres primeros de primaria por la falta de alumnos. “La pérdida del concierto supone que el centro debe asumir el sueldo del profesorado, unos 58.000 euros anuales, y esto no se puede asumir con las cuotas de las familias, y menos si tienes pocos alumnos. Esto se puede aguantar un año, pero no más”, asevera Meritxell Ruiz, secretaria general de la Fundación Escuela Cristiana, la principal del sector, con unos 400 centros adheridos.

El perfil de todas estas escuelas es el mismo: un centro de tamaño pequeño y medio, con un fuerte perfil social (Sagrat Cor tenía el 27% de alumno vulnerable; Sant Francesc, el 84%) y sin una gran congregación o institución detrás. “Está en peligro las escuelas pequeñas, familiares y de barrio”, alerta uno de los centros. “El goteo de cierres se alargará, muchos centros están sufriendo y te dicen que aguantarán dos o tres años más porque se están comiendo las reservas que tienen”, apunta Oriol Blancher, presidente de la Agrupación Escolar Catalana, la patrona que agrupa un centenar de centros laicos. La situación llega al extremo, añade Blancher, que algunas concertadas “se plantean pasarse a privada para no tener que recibir alumnos vulnerables y no depender de estas mochilas”.

El sector de la concertada asegura que no es contrario a escolarizar alumnos vulnerables, tal y como marca el Pacto contra la Segregación Escolar, pero lamenta que los 988 euros que reciben por alumno y año son insuficientes, teniendo en cuenta que el coste de la plaza escolar en la concertada está en 1.500 euros, según un informe del Síndic de Greuges de 2020, así que la cifra podría ser ahora superior. Con todo, después de las quejas del sector, el Síndic prepara una actualización de este coste para que la Generalitat pueda revisar al alza las ayudas económicas. El sector va más allá y pide a Educación a acabar con “la infrafinanciación histórica” que asegura que padecen y que les obliga a cobrar cuotas a las familias porque el importe de los conciertos no es suficiente.

Un inversor chino al rescate

Hace una semana, la asamblea de familias que forman la cooperativa que gestiona el colegio Teide de Viladecans acordó que también echaba el candado, tras casi medio siglo de historia. También están sufriendo



los efectos de la baja natalidad y de una potente oferta pública en el municipio y ya han perdido los conciertos en las etapas desde Infantil3 a 2º de primaria. Pero cuando ya habían asumido que deberían decir adiós, este pasado viernes recibían la noticia de que un inversor chino se compromete a salvar el centro. Desde la junta de la cooperativa se muestran exultantes y aseguran que el próximo septiembre el Teide empezará una nueva etapa, esta vez, con un cuarto idioma de aprendizaje: el chino.

IDEAL

Seis menores, identificados por un caso de acoso escolar continuado durante tres años a otro menor granadino

Los presuntos autores son seis menores de entre 14 y 15 años estudiantes de 3º E.S.O | Además de las agresiones físicas la víctima sufrió insultos y amenazas de muerte reiteradas

M. V. C. Granada. Lunes, 26 de febrero 2024

Seis menores, de entre 14 y 15 años, han sido identificados por la Policía Nacional por ser los presuntos autores de un brutal caso de acoso escolar. Durante tres años habrían agredido de forma continuada a otro menor, según la investigación que ha llevado a cabo el cuerpo policial. Desgraciadamente, el caso no se quedó en las agresiones físicas, sino que además habría llevado consigo también una continuación a través de las redes sociales, con textos denigrantes y ofensivos que incluían también amenazas

Durante los tres años que ha durado el caso de acoso, hasta que se ha identificado a los menores, el grupo de compañeros de clase de la víctima le estuvo haciendo la vida imposible, lo que afectó negativamente a su rendimiento académico y a su salud mental.

Entre las agresiones físicas más graves sufridas por la víctima se encuentra la pérdida de conocimiento provocada por uno de los menores identificados, cuando este le estranguló con la maniobra conocida como «mataleón» durante la hora del recreo. En otra de las ocasiones, este mismo menor identificado, le habría propinado una fuerte patada provocando que se golpease con una puerta y cayese al suelo aturrido. Por otra parte, la única menor identificada en este caso habría sido presuntamente la responsable, durante una excursión escolar, de apretarle tan fuertemente el cuello que la víctima padeció dolores cervicales durante varios días. También tuvo que soportar el ser apedreado en varias ocasiones, sufriendo un fuerte hematoma en un ojo durante largo tiempo.

Amenazas de muerte

Además de las reiteradas y lesivas agresiones físicas el menor tuvo que soportar mofas, insultos e incluso amenazas de muerte, todo ello de manera continuada durante todo el ciclo de la E.S.O. Estas conductas no sólo las habría padecido la víctima en persona, sino que, además, habría recibido todo tipo de insultos y amenazas a través de mensajes de audio en su propio móvil. Por otra parte, un grupo de tres menores que se encuentran entre los identificados, habría colaborado para crear perfiles falsos en una conocida red social en la que manipularon la imagen de la víctima asociándola a textos denigrantes y vejatorios.

Como consecuencia de todas estas conductas la víctima se vio aislada en su centro de estudio al tener que evitar en todo momento coincidir con este grupo de personas ya que era perseguido en los recreos y a la salida de las clases. La presión psicológica sufrida provocó que en alguna ocasión llegara a fingir estar enfermo para no acudir a clase, perdiendo varias actividades y viajes escolares. Durante todo este tiempo, además, este menor ha padecido trastornos del sueño y desarrollado ideas autolíticas.

Todos estos hechos ya han sido puestos en conocimiento de la Fiscalía de Menores.

elPeriódico de Catalunya

Cambios en la preinscripción: Las plazas de FP se asignarán en base a la nota y no a la orden de petición

Helena López. 26 FEB 2024 11:59

El Departament de Educació ha presentado este lunes algunos cambios en el proceso de preinscripción de la formación profesional, que ha resumido en tres grandes. El primero, el incremento la reserva de plazas para los alumnos que provienen de FP de grado medio, tanto para cursar otro grado medio como para saltar a un grado superior (ajustando la reserva a la ley). El segundo, y supone un cambio de paradigma, la modificación del sistema de ordenación de solicitudes y matrícula en base a la nota y no a la orden de petición, como pasa en el ámbito universitario; favoreciendo al estudiantado con mejor nota. Y, por último, la introducción de un sistema

de 'peticiones fuera del proceso' (las personas que no han hecho prescripción o no se les haya asignado ninguna plaza podrán participar en este proceso de 'repesca' del 12 al 16 de septiembre) "para evitar el abandono escolar" y reducir al máximo el número de plazas vacantes.

El 55% de las plazas para los grados superiores estarán reservadas al alumnado de Bachillerato y un 45% para el alumnado de FP

En cuanto al incremento de la reserva de plazas en el acceso al grado superior, actualmente para acceder a estos estudios, el alumnado de Bachillerato tenía una reserva de plazas del 60%, los técnicos de FP, de un 20% y un 20% para otras vías (pruebas de acceso y otros grados superiores). A partir de ahora, y ajustándose a la nueva ley estatal de FP, habrá tres vías de acceso. El alumnado de Bachillerato o técnico de FP (titulados con un grado medio) tendrán el 80% de las plazas, de las que el 55% estarán reservadas al alumnado de Bachillerato y un 45% para el alumnado de FP. El otro 20% será para alumnado proveniente de pruebas de acceso (15%) y a alumnado de otro grado superior (5%).

En cuanto al acceso al grado medio hay también novedades. Hasta ahora, para acceder a los ciclos de grado medio, los graduados en ESO tenían una reserva de plazas del 70% y los de FP básica un 20%. En la próxima preinscripción se equipara el alumnado con el ESO y con la FP Básica, y los dos entran en el 80%.

Otra de las novedades de las vías de acceso a los ciclos de FP es que se da la opción a las personas con certificado de profesionalidad se pueden preinscribir, con una reserva del 5% para cursar los módulos que les faltan para obtener el título.

Medida contra el abandono

En cuanto a la introducción de la 'repesca' una vez acabado el periodo de preinscripción, este se realizará entre el 12 y el 16 de septiembre. Una introducción con un doble objetivo. Por un lado, favorecer la continuidad educativa (en la línea de la lucha contra el abandono escolar) y, por el otro, aprovechar las plazas que siempre quedan vacantes y favorecer que estas sean las mínimas.

Para la preinscripción a un grado medio se equipara al alumnado graduado en ESO y al de FP Básica

Una de las principales novedades del proceso de preinscripción de la FP es el establecimiento de la asignación de las plazas en base a la nota y prioridad, no a la orden de petición. El sistema -según se ha presentado este lunes-, será el siguiente: se establece la asignación de plazas en dos tandas. En la primera, solo se matricularán los alumnos que han obtenido plaza en primera opción. En la segunda, se usarán las plazas vacantes "para mejorar la asignación de la primera tanda". Así, defienden, se garantiza, "como mínimo", que el alumno mantenga la asignación obtenida en el primer proceso y hasta que acceda a la primera opción, en caso de que haya vacantes, y se eliminará la publicación de la lista de espera.

Las fechas

Las fechas de preinscripción para los enseñamientos postobligatorios, publicados este lunes, son las siguientes: las solicitudes de Bachillerato son del 18 al 25 de abril; FP de grado medio y FP de grado superior del 24 al 30 de mayo. El baremo provisional se publicará el 28 de junio en el caso del grado medio y el 26 de junio en el caso del grado superior. El periodo de reclamaciones será entre el 28 de junio y el 3 de julio en el caso del grado medio y del 26 de junio al 1 de julio los del grado superior. La publicación de las asignaciones será el 20 de junio para Bachillerato, el 15 de julio para el grado medio y el 11 de julio los del grado superior.

europapress.es

Las becas 2024-2025 beneficiarán a 2.000 menores víctimas de abuso sexual y a 10.000 estudiantes con discapacidad más

MADRID, 27 Feb. (EUROPA PRESS) - El Gobierno prevé que el real decreto de becas para el curso 2024-2025, que ha aprobado este martes el Consejo de Ministros, beneficie a 2.000 alumnos víctimas de violencia sexual y a 10.000 estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo más, al reducirse el grado de discapacidad requerido del 33% al 25%.

"El número aproximado de estudiantes con necesidades educativas en la convocatoria pasada se ha movido en torno a 240.000 jóvenes y, con esta reducción del 33% al 25%, esperamos cubrir 10.000 estudiantes y más y ponernos en esa medida en 250.000 beneficiarios", ha manifestado la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, durante su comparecencia en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

La también portavoz del Gobierno ha explicado que la reducción del grado de discapacidad requerido para acceder a estas ayudas ha sido efectivo por las "múltiples conversaciones" que han tenido con el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Además, ha asegurado que estaban detectando que había niños y niñas que, sin tener el reconocimiento del 33% de su discapacidad, "necesitaban ese apoyo". "Por eso nos ha parecido una buena medida para acoger a esos jóvenes con una discapacidad moderada para que puedan también obtener esta beca", ha señalado Alegría.



El Consejo de Ministros ha aprobado este martes el real decreto por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2024-2025, que incluye por primera vez a menores víctimas de abuso sexual y reduce el grado de discapacidad. "Es una medida importantísima para cientos de miles de familias de España que avanza claramente hacia esa igualdad de oportunidades, especialmente pensando en nuestros jóvenes y, sobre todo, impidiendo que los jóvenes estudiantes tengan que abandonar su formación y sus estudios por condiciones socioeconómicas", ha manifestado la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, durante la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

Por recomendación del Consejo de Estado, el decreto, recogido por Europa Press, incluye por primera vez que se extiendan los supuestos de flexibilización de los requisitos académicos aplicables a las víctimas de violencia de género a las víctimas de violencia sexual menores de edad. En este sentido, el decreto señala que, a las mujeres que acrediten la condición de víctimas de violencia de género, sus hijos e hijas menores de 25 años y las personas menores sujetos a su tutela o guardia y custodia no les serán de aplicación los requisitos establecidos en relación con la carga lectiva superada en el curso 2023-2024, ni el límite del número de años con la condición de beneficiario de becas, ni la exigencia de superar un determinado porcentaje de créditos, asignaturas, módulos o su equivalente en horas en el curso 2024-2025 para el que hayan resultado beneficiarias de la beca.

Estas peculiaridades también se aplicarán a las personas menores de edad que acrediten la condición de víctima de violencia sexual.

Asimismo, el próximo curso el grado de discapacidad exigido para acceder a las ayudas para estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo se reducirá del 33% al 25% en la convocatoria de becas del curso 2024-2025.

La convocatoria de becas vuelve a incluir una ayuda complementaria de 400 euros dirigida a personas que presentan una necesidad específica de recibir apoyo educativo derivado de las siguientes situaciones: Discapacidad; trastorno grave de conducta o de la comunicación y del lenguaje; trastorno del espectro autista; o altas capacidades.

También mantiene el incremento de la beca de residencia (de 1.600 a 2.500 euros) introducido el curso pasado. "La ayuda de 400 euros es una ayuda universal para todos aquellos alumnos que tengan necesidades especiales educativas.

Damos un paso más en la buena dirección para seguir trabajando hacia la igualdad de oportunidades", ha puntualizado Alegría.

EL DEBATE **OPINIÓN**

Motivos para la esperanza

Es importante el paso que han dado las CC.AA. gobernadas por el Partido Popular para poner en marcha una EBAU común que garantice la misma igualdad de oportunidades de todos los alumnos en el acceso a la universidad

Sandra Moneo Díez. 27/02/2024

No puedo comenzar a escribir estas líneas sin sentir una profunda emoción, emoción acompañada de tristeza, esa tristeza con la que aprendemos a vivir aquellos que perdemos algún ser querido, la tristeza que nunca se va, que inevitablemente permanece. Me siento además intrusa, no soy yo quien debiera escribir este artículo sino la persona que impulsó estas columnas, aquella que a muchos de nosotros, a mí particularmente me enseñó todo lo que sé sobre educación, aquella que me hizo vislumbrar en cada una de mis decisiones el valor de la libertad y la búsqueda del bien común, fundamento del humanismo cristiano porque en esta sociedad y en una actividad política que los ciudadanos consideran cada vez más deshumanizada hay quien supo desarrollar todo su trabajo sabiendo mirar más allá, proyectando en cada una de sus decisiones los efectos positivos que pudieran tener en todos y cada uno de los ciudadanos sin renunciar a sus principios.

Estas últimas semanas he releído cada uno de sus artículos y he recordado cada una de nuestras conversaciones. En realidad, todavía hoy ante cualquier acontecimiento importante o sobresalto político busco mi móvil esperando que aparezca esa voz, la misma que a lo largo de los años me ha prestado no sólo su sabiduría –infinita– sino los mejores consejos.

La historia del sistema educativo español no podría entenderse sin Eugenio Nasarre. No sé si a él le gustaría esta afirmación pero yo no podría seguir escribiendo sin rendir un mínimo homenaje a quien hasta el último momento tuvo en mente a su país, «estamos en una fase de declive como proyecto nacional histórico» fueron palabras que pronunció apenas dos días antes de dejarnos.

Hace un par de semanas, en este mismo medio, Francisco López Rupérez describía magistralmente lo que él denominaba el «Legado educativo de Eugenio Nasarre». No puedo sino suscribir sus palabras. Durante años he sido testigo privilegiado de su intenso trabajo y la profundidad de sus planteamientos perfectamente

contrastados y cómo al profesor López Rupérez le gusta aseverar, «siempre fundamentados en evidencias empíricas».

Desde que en 2008 ambos diseñaran un nuevo modelo de acceso a la profesión docente, lo que más tarde se conoció como MIR educativo, hasta el día de hoy, todas y cada una de las propuestas destinadas a la mejora de la calidad del sistema educativo han estado fundamentadas en experiencias perfectamente contrastadas y modelos de éxito. España no obstante, salvo en contadas ocasiones, ha permanecido ajena a las transformaciones que acometían en sus sistemas educativos aquellos países más aventajados.

Hoy nuestro sistema educativo vive momentos de profunda zozobra. Desgraciadamente no debiera extrañarnos. Nuestro alejamiento de los objetivos marcados por la UE no es nuevo. El último informe PISA, ampliamente analizado en diferentes medios, arroja datos verdaderamente preocupantes, España ha conseguido aumentar de forma significativa el porcentaje de estudiantes que se consideran de bajo rendimiento y ha reducido de forma igualmente significativa el porcentaje de alumnos considerados de alto rendimiento en materias tan importantes como Matemáticas, Lectura y Ciencias. Es cierto que el desplome de datos ha afectado a gran parte de los países europeos – sería injusto no considerar los efectos de la covid– pero sería igualmente engañoso atribuir todos los males del sistema educativo español a la pandemia. La OCDE apunta a otros factores, entre ellos el abuso que se ha hecho de pantallas y teléfonos móviles en los centros educativos. Otros expertos hablan de una pérdida de la excelencia y una relajación de la exigencia en el sistema educativo.

En el caso de España, a estos nefastos datos hay que añadir la quiebra del principio de igualdad de oportunidades y la ausencia de cohesión en el sistema. Comunidades autónomas como Castilla y León se encuentran al nivel de aquellos países de referencia en el ámbito educativo. Otras como el País Vasco han perdido 25 puntos en Lectura, lo que a efectos de sus alumnos se traduce en casi un curso académico.

Resulta evidente, a tenor de estos datos, que España debe asumir importantes retos acompañados de profundas reformas. Dar la espalda a la realidad que envuelve el sistema educativo convirtiendo el conformismo en aliado de la acción política tal y como practica el actual gobierno socialista es la peor de las recetas. Francia, país que también ha experimentado un descenso en los resultados ha anunciado un «plan de choque» para mejorar la educación francesa. En España, la ministra de educación se ha limitado a decir que «España se sitúa en niveles similares a las medias internacionales». Sobran las palabras.

No obstante, hay motivos para la esperanza. Algo está cambiando en la percepción que tienen los actores principales del sistema. Profesores que comienzan a cuestionar el aprendizaje por competencias tan laureado por las leyes educativas socialistas y reivindican los conocimientos como base fundamental para que el alumno desarrolle sus capacidades de forma satisfactoria. Prestigiosas instituciones que cuestionan la presencia permanente de las tabletas y otros dispositivos móviles considerados como instrumentos imprescindibles en lo que algunos definieron como «modernización» del sistema educativo y reivindican la imprescindible adquisición de competencias digitales junto al refuerzo de la lectura y la presencia del libro en las aulas. Familias y alumnos que no se resignan a esa España de diferentes velocidades que frustra las vocaciones en el acceso a la universidad de decenas de jóvenes ante una EBAU inútil e injusta...

En este sentido, el importante paso que han dado las CC.AA. gobernadas por el Partido Popular para poner en marcha una EBAU común que garantice la misma igualdad de oportunidades de todos los alumnos en el acceso a la universidad, sienta las bases de ese sistema vertebrado y vertebrador que tantas veces defendió Eugenio Nasarre.

Hay motivos para la esperanza, Eugenio... No desfalleceremos.

Sandra Moneo Díez es presidenta de la Comisión de ciencia, innovación y universidades del Congreso de los Diputados



Pilar Alegría rebaja del 33% al 25% la discapacidad exigida para acceder a las becas por necesidades de apoyo educativo

Aumenta un 5% los umbrales de renta máximos para acceder a ayudas generales para compensar la subida del IPC

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 27 febrero 2024

La ministra de Educación, FP y Deportes, Pilar Alegría, ha rebajado del 33% al 25% el grado de discapacidad exigido para acceder a las becas para el alumnado con especiales necesidades de apoyo educativo, los llamados ANEAE. En el próximo curso 2024/2025 los estudiantes con el equivalente a discapacidad moderada también podrán optar a ayudas de diversas cuantías que antes no podían disfrutar.

En este grupo se incluyen también los estudiantes con trastorno del espectro autista y con trastorno grave de la comunicación y el lenguaje. El Gobierno espera que haya alrededor de 249.000 beneficiarios, 20.000 más que en convocatorias anteriores por el nuevo criterio.



El Consejo de Ministros ha aprobado este martes el nuevo real decreto por el que se establecen los umbrales de renta y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el próximo curso, que ha introducido mejoras para los beneficiarios. En decretos anteriores, no se hacía mención alguna al grado de discapacidad a partir del cual se podía acceder a estas ayudas: de manera genérica, se pedía la acreditación de una necesidad específica de apoyo educativo lo que, en la práctica, suponía la presentación de un certificado de discapacidad igual o superior al 33%, en línea con lo indicado en la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social de 2013.

Los ministerios de Educación y Ciencia y Universidades han atendido a las peticiones del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Cermi), que de forma insistente venía reclamando que bajara este umbral. Los alumnos ANEAE de Primaria, ESO, FP y universidad podrán optar hasta 862 euros por ayuda de enseñanza, hasta 617 euros por transporte escolar, hasta 574 euros por comedor, hasta 1.795 euros por residencia, hasta 442 euros por transporte de fin de semana, hasta 308 euros por transporte urbano, hasta 105 por material escolar, hasta 1.000 euros por reeducación pedagógica, hasta 913 euros por reeducación del lenguaje y hasta 400 euros por gastos adicionales de carácter general asociados a la escolarización.

De forma paralela, los alumnos con altas capacidades intelectuales podrá tener una ayuda de hasta 913 euros para el pago derivado de los gastos de inscripción y asistencia a programas específicos.

MÁS BENEFICIARIOS

A esta convocatoria, que se publicará en mayo, se suma otra que comenzará en marzo que será general para estudios obligatorios (Bachillerato, FP, Universidad, Idiomas, Artísticas y Deportivas). En esta la novedad de este curso es que se han incrementado en un **5%** los umbrales de renta máximos con el fin de detener la pérdida de beneficiarios debida al incremento de las rentas salariales, compensando la subida del IPC. Beneficiará sobre todo al umbral 1, en el que se sitúa la mayoría, que el curso pasado estaba fijado, por ejemplo, entre 21.054 y 22.177 euros para una familia de cuatro miembros.

Con esta medida, el Gobierno espera obtener unos 744.000 beneficiarios (el curso anterior fueron 735.000). Eso sí, "estas mejoras vienen condicionadas por un supuesto escenario de prórroga presupuestaria, ya que el calendario en el que deben publicarse las convocatorias no puede esperar a la aprobación del futuro PGE del año 2024", explican fuentes del Ministerio de Educación.

Las otras novedades son la exclusión del cómputo de los rendimientos patrimoniales de las subvenciones al alquiler de la vivienda habitual, lo que sumará 3.000 beneficiarios más, y la extensión de la flexibilización de los requisitos académicos a las víctimas de violencia sexual menores de edad, a petición del Consejo de Estado, que ayudará a 2.000 estudiantes.

El coste estimado de la convocatoria será de 2.535 millones de euros que se imputarán a los ejercicios presupuestarios de 2024 y 2025. Son 61,5 millones más que lo consignado (2.474 millones de euros) en el Presupuesto anual y el Gobierno pretende pagar la diferencia de la generación del crédito que se genere por los retornos de las becas. En 2023 se recaudaron casi 82 millones por esta vía.

Noticias de Navarra

Novedades en becas para el curso 2024-2025: se amplían a víctimas de abusos y con menor grado de discapacidad

Aumentará los umbrales de renta máximos en un 5% y excluirá por primera vez del cómputo de patrimonio las subvenciones al alquiler de vivienda habitual

NTM / EFE. 27-02-24

El real decreto de becas y ayudas, aprobado este martes en Consejo de Ministros, aumentará los umbrales de renta máximos en un 5 % y excluirá por primera vez del cómputo de patrimonio las subvenciones al alquiler de vivienda habitual.

Son dos de las novedades del real decreto para el curso 2024-2025 que, por recomendación del Consejo de Estado, también ampliará la flexibilización de los requisitos académicos aplicables a víctimas de violencia de género a las de violencia sexual menores de edad.

Por primera vez rebajará además la exigencia del porcentaje de discapacidad para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo del actual 33% al 25%, equivalente a la discapacidad moderada.

El objetivo principal del real decreto, propuesto por los ministerios de Educación y de Universidades, es garantizar la igualdad de oportunidades y que nadie abandone sus estudios por la falta de recursos económicos.

¿Quién se puede acoger?

Del real decreto se derivan dos convocatorias: la general para Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas, Deportivas y Universitarias -incluidas las de Máster-, y en segundo lugar la

de ayudas para alumnado con especiales necesidades de apoyo educativo (discapacidad; trastorno grave de la comunicación y el lenguaje; trastorno de espectro autista y altas capacidades).

La primera se publicará en el mes de marzo y se prevén unos 744.000 beneficiarios -el curso pasado fueron 429.494 no universitarios y 305.570 universitarios-, mientras que la segunda se convocará en mayo y hay 249.000 potenciales beneficiarios.

Principales novedades para el curso 2024-2025

Debido a que aún no se han aprobado los Presupuestos Generales de Estado de este año, el Gobierno español consolidará las mejoras introducidas en años anteriores, entre ellas el incremento de la beca de residencia (de 1.600 a 2.500 euros) y un subsidio de 400 euros para gastos generales de alumnos de necesidades educativas especiales.

Las novedades introducidas este año son:

- El incremento de los umbrales de renta máximos en un 5%. Con ello se pretende detener la pérdida de beneficiarios, debida al incremento de las rentas salariales, particularmente las asociadas al salario mínimo interprofesional y al coste de la vida desde las últimas actualizaciones. Beneficiará sobre todo al umbral 1, en el que se sitúan la mayoría de familias.
- Rebaja de la exigencia del porcentaje de discapacidad para alumnado con necesidades específicas del 33% al 25%.
- Exclusión del cómputo de los rendimientos patrimoniales de las subvenciones al alquiler de la vivienda habitual. Una aclaración expresa que venía pidiendo el Defensor del Pueblo en los últimos años.
- Se flexibilizarán los requisitos académicos de las víctimas de violencia sexual menores de edad.

El coste estimado de la convocatoria será de unos 2.535 millones de euros.

En síntesis, para el próximo curso las principales modalidades y cuantías de las becas, ayudas y subsidios son:

Para las enseñanzas no universitarias:

- Cuantía fija ligada a la renta del solicitante: 1.700 euros.
- Cuantía fija ligada a la residencia: 2.500 euros.
- Beca básica: 300 euros. En el caso de cursar ciclos formativos de Grado Básico serán 350 euros.
- Cuantía fija ligada a la excelencia en el rendimiento académico: entre 50 y 125 euros a partir de una nota media de 8 puntos.
- Cuantía variable: su importe mínimo será de 60 euros.

Para las enseñanzas universitarias:

- Cuantía fija ligada a la renta: 1.700 euros.
- Cuantía fija ligada a la residencia: 2.500 euros.
- Cuantía fija ligada a la excelencia en el rendimiento académico: entre 50 y 125 a partir de nota media de 8 puntos.
- Cuantía variable: su importe mínimo será de 60 euros.
- Beca de matrícula: comprenderá el precio público oficial de los servicios académicos universitarios correspondiente a los créditos en que se haya matriculado el o la estudiante por primera vez en el curso 2024-2025.

EL PAIS

El Gobierno mejora las becas para alumnos con discapacidad y para las víctimas de abusos

Educación sube el umbral máximo de renta para poder recibir los fondos, y las ayudas al alquiler dejarán de computar en el cálculo

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 27 FEB 2024

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes una mejora de las becas para estudiantes en varios terrenos. El alumnado menor de edad que haya sido víctima de abusos sexuales quedará eximido —como ya sucede con las víctimas de la violencia de género— de cumplir los requisitos académicos para recibir las ayudas, que en el caso del bachillerato y la FP de grado medio suponen haber aprobado todas las asignaturas, menos una, o el equivalente al 85% de las horas del curso. La medida beneficiará, según los cálculos del Ministerio de Educación, a 2.000 solicitantes. Las ayudas al alquiler dejarán de computar a la hora de establecer la renta familiar, lo que beneficiará a otros 3.000. El grado de discapacidad exigido para que los chavales con necesidades especiales de atención educativa puedan recibir la ayuda específica por este motivo se reducirá del 33% al 25%, alcanzando así a 20.000 más. Y, con carácter general, los umbrales de renta para percibir las



ayudas aumentarán un 5%. El objetivo de esta última medida es frenar la pérdida de beneficiarios causada por el incremento de las rentas salariales producido para compensar la subida del IPC.

Las becas para los estudiantes de enseñanzas regladas, que abarcan tanto las universitarias como las que no lo son, constituyen una de las políticas fuertes en materia educativa que conserva el Gobierno en un contexto altamente descentralizado. Desde que los socialistas llegaron al ministerio, la partida destinada a estas ayudas, que persiguen compensar la desigualdad socioeconómica del alumnado, se ha incrementado mucho. En 2018, el Ejecutivo destinaba a becas 1.470 millones; en 2021, 1.984 millones, y en 2023, 2.474 millones, lo que supone un incremento del 68%. Los fondos inicialmente previstos para el curso 2024-2025, que son los que se están tramitando ahora, son casi los mismos que los del anterior, porque al no haberse aprobado los Presupuestos Generales del Estado de 2024 se han prorrogado automáticamente los de 2023. Aun así, el ministerio contempla un aumento de 61,5 millones de euros, hasta los 2.535, por conceptos contables, como las reclasificaciones de créditos y los reintegros (devoluciones de dinero) de la convocatoria de becas del curso anterior. Si se aprueban unas nuevas cuentas para 2024, la partida de becas podría subir más.

El incremento de fondos ha ido en paralelo a un aumento de los beneficiarios. En el curso 2018-2019 recibían ayudas 689.151 estudiantes, mientras que en el 2022-2023, el último del que hay datos, lo hicieron 735.064. Es decir, 45.913 (un 6,7%) más. El aumento ha procedido de los becados en estudios no universitarios, fundamentalmente, Bachillerato y FP, aunque también incluye a las enseñanzas artísticas, las de idiomas en escuelas oficiales y las deportivas. Lo han hecho un 17,3%, hasta los 429.494. Mientras que los beneficiarios en estudios universitarios se han reducido un 5,4%, hasta los 305.570. A dichas cifras se suman los 109.907 estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, de distintas etapas, que han recibido este tipo de ayudas por este motivo (eran 108.202 en el curso 2022-2023), lo que hace un total de 844.971 alumnos que perciben ayudas.

El curso que viene, sumando todas las becas y subvenciones —también la ayuda extraordinaria de 400 euros para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativa que se puso en marcha el año pasado y se mantiene en este—, la ministra de Educación y portavoz del Gobierno, Pilar Alegría, ha señalado que la movilización “histórica” de fondos permitirá que el número de beneficiarios ronde el millón: “A través de esta política se avanza en la buena dirección, hacia la igualdad de oportunidades de nuestros jóvenes, permitiendo que ningún estudiante tenga que abandonar sus estudios por razones socioeconómicas”.

Umbral de renta

Las cuantías medias de las becas de la convocatoria general también se han incrementado. Han pasado de 1.355 euros en el curso 2018-2019 a 1.889 en el curso 2022-2023 en los estudios no universitarios. Y de 2.591 a 3.325 euros en el de los universitarios. El gran salto en materia de umbrales máximos para recibir las becas se produjo en el curso 2020-2021, cuando se aumentó en un 55% para aproximarlos al umbral de pobreza fijado por el INE. A partir del año que viene, el umbral 1, que es el que da acceso a las mayores ayudas, quedará fijado, para una familia de cuatro miembros, en 22.106 euros anuales. El último de los umbrales que permite percibir ayudas, el 3, quedará fijado, para una familia de las mismas dimensiones, en 40.772 euros al año.

El nuevo decreto mantiene dos medidas de carácter extraordinario introducidas el año pasado. De un lado, el aumento de la beca de residencia, dirigida al alumnado que vive en una población distinta a la suya mientras estudia, que alcanza los 2.500 euros cuando antes era de 1.600. Y del otro, un subsidio de 400 euros para gastos adicionales de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que figura, según la normativa, el alumnado con discapacidad; trastorno grave de la comunicación y el lenguaje; trastorno de espectro autista, y altas capacidades. Este tipo de ayudas no está limitada a los estudios postobligatorios, sino abarca también la primaria, la ESO y los ciclos formativos de grado básico.

europapress.es

Más de 200.000 titulados y estudiantes de Ingeniería no pueden ejercer como ingenieros, según INGITE

MADRID, 28 Feb. (EUROPA PRESS) –

El informe 'Análisis de los Estudios de Ingeniería en España', elaborado por el Instituto de Graduados en Ingeniería e Ingenieros Técnicos de España (INGITE), revela que más de 200.000 titulados y estudiantes de esta carrera no pueden ejercer como ingenieros. El estudio, elaborado a partir de las estadísticas del Ministerio de Universidades, advierte de que la proliferación de titulaciones de Grado especialistas “no permiten ejercer las profesiones reguladas de Ingeniería Técnica, generando frustraciones y una importante pérdida de oportunidad”. Por ello, INGITE pide una Ley de la Ingeniería “que ponga orden”.

Los ingenieros destacan la “alarmante” pérdida de vocaciones que desde el año 2002-2003 (361.133 matriculados) hasta el curso 2022-2023 (219.020 matriculados), es decir, en los últimos 20 años han descendido casi un 40%, lo que comienza a vislumbrarse como, a su juicio, “un problema serio para el

desarrollo de la economía, representando en la actualidad un 12,72% respecto al total de matriculados y un 7,5% de los egresados.

A esta situación, hay que sumar la importante tasa de abandono en las titulaciones de Grado en Ingeniería, que se sitúa cercana al 50%, y que resulta muy superior a las del resto de titulaciones universitarias. La única lectura positiva realizan del análisis de los datos, pero que en su opinión no resulta suficiente y donde se deberá seguir trabajando, es el aumento del número de mujeres matriculadas en las titulaciones de Grado en Ingeniería, que representa un 19,5% en los último ocho años, y que en la actualidad alcanzan ya prácticamente el 25% del total de matriculados.

Del análisis realizado, INGITE concluye que se desprende la "imperiosa necesidad" de adoptar medidas al respecto, tanto para fomentar vocaciones en el ámbito de la Ingeniería, como para reordenar el modelo académico y profesional de las Ingenierías en España.

Así, consideran "inconcebible" que existan 1.074 titulaciones de Grado en Ingeniería, es decir, una de cada cuatro titulaciones universitarias de Grado sea de Ingeniería y que, sin embargo, cada vez haya menos alumnos matriculados. Desde el INGITE recuerdan que las titulaciones de Grado "han de ser generalistas y que den acceso a las actividades de carácter profesional, que permitan obtener a los egresados un abanico amplio de posibilidades laborales, y que ya será mediante el trabajo, la formación continua o los másteres donde se especializarán".

Denuncian además que en las Ingenierías "se está invirtiendo el modelo de Bolonia, de forma que proliferan titulaciones especialistas que acotan a los profesionales y además no habilitan profesionalmente, por lo que en la mayoría de los casos se ven forzados a suplementar la formación académica, bien con otros Grados u otros másteres habilitantes, con todos los perjuicios que ello conlleva". "Existe un enorme desconcierto, tanto por la falta de información como por la información sesgada que se está ofreciendo respecto a las titulaciones de Ingeniería, porque a nadie se le ocurre pensar que estudiando una titulación con el nombre de 'Graduado en Ingeniería en...', luego no puedes ejercer de Ingeniero", lamentan.



Un tercio de los jóvenes no habla con nadie de lo que hace en Internet, ni con sus amigos ni con su familia

Casi el 20% recibe mensajes o videos de carácter sexual sin consentimiento

Redacción. Cadena SER 28/02/2024

Un tercio de los jóvenes no habla con nadie de lo que hace en Internet, ni con sus amigos ni con su familia. Casi el 20% recibe mensajes o videos de carácter sexual sin consentimiento y a pesar de que son conscientes de los riesgos no lo hablan con adultos, según los datos de un informe de la Fundación FAD Juventud. Los jóvenes conocen los peligros de Internet, pero cuando tienen problemas acuden primero a sus amistades, luego a la pareja y en último lugar a familiares y docentes.

Entre las situaciones de riesgo que dicen vivir con frecuencia destaca: tener que bloquear el perfil en su red social por mensajes de odio o insultos, un 20%, porcentaje similar a los que reciben mensajes y vídeos sexuales. Cuatro de cada diez afirman no recibir ninguna formación sobre cómo debe mejorar su seguridad o comportarse *online*. A más de un tercio le preocupa ser víctima de estafas, fraudes o de la difusión de fotos y vídeos comprometidos sin permiso. La mitad reconoce pasar demasiado tiempo conectado y que Internet ha hecho las relaciones más superficiales. Ocho de cada diez chatea todos los días, ven vídeos diariamente y escuchan música en el móvil.

Dos de cada diez jóvenes han bloqueado perfiles en redes sociales por insultos o acoso

Los jóvenes encuestados (1.500 a través de formularios *on line*) son conscientes de la sobreexposición existente y más de la mitad de ellos considera que pasa demasiado tiempo en Internet y que eso les resta tiempo para otras actividades, sobre todo para dormir y estudiar. Preguntados directamente por los riesgos que han vivido con bastante frecuencia en el último año, lo más mencionado fue "bloquear perfiles en sus redes sociales por insultos o acoso" (en un 19,6 % de los casos), "recibir mensajes o vídeos de carácter sexual sin consentimiento" (18,3 %), "evitar subir contenidos por miedo al acoso o insulto" (16,5 %), "ser objeto de mensajes de odio" (14,8 %) y "recibir insultos o acoso de personas desconocidas" (14,4 %).

En cuanto a los riesgos que más les preocupan, un 37,7 % cita el temor a ser víctima de estafas, timos o fraudes, un 37,4 % la difusión de fotos o vídeos comprometidos sin permiso y un 30,6 % la suplantación de la identidad.

La percepción de estos riesgos, no obstante, difiere por géneros y, mientras que cuestiones como las estafas o el fraude provoca la misma preocupación entre chicos y chicas, en el caso de la difusión de fotos les preocupa



mucho más a ellas, igual que el acoso sexual, tal y como ha explicado el investigador de la Fad y autor del estudio, Alejandro Gómez.

En este sentido, un 20,6 % de las chicas ha tenido que bloquear perfiles por insultos y acoso frente a un 18,2 % de los chicos; a un 20,4 % de ellas les han enviado mensajes de carácter erótico o sexual sin su consentimiento frente a un 15,8 % de ellos; mientras que el miedo a que les estafen o timen es mayor en los hombres que en las mujeres (15 % frente al 11 %).

Hay un elevado porcentaje de jóvenes (un 52,8 %) que contempla con bastante frecuencia la circulación de mensajes de odio (racistas, homófobos, antifeministas), mientras que cerca del 50 % percibe también problemas como el acoso entre compañeros a través de redes sociales.

Además, un 45,7 % percibe como bastante frecuente el envío de imágenes privadas y comprometidas (íntimas, de contenido sexual) sin consentimiento de las partes implicadas y un 42,9 % alerta del acoso de personas adultas a menores.

En general, las mujeres son las que evidencian una postura más crítica y muestran una percepción significativamente mayor de esos riesgos. Casi la mitad (48%) de los jóvenes tiene la sensación de que pasa demasiado tiempo en internet y redes sociales, el 53,2 % dice que usa demasiado el smartphone y la gran mayoría reconoce que vive con cierto descontrol y dependencia ese uso de las redes sociales.

Además, 3 de cada 10 jóvenes ve importante para su autoestima obtener reacciones positivas (28,4 % hombres y 31,1 % mujeres), al mismo tiempo que les preocupa obtener reacciones negativas por su aspecto físico (23,9 % hombres y 35,2 % mujeres).

En este sentido, cerca de la mitad de los jóvenes retoca con alguna frecuencia las fotos que sube a redes sociales: 24,3 % a veces y el 20,2 % con bastante o mucha frecuencia. Algo que hacen más a medida que aumenta la edad, aunque el estudio no ha observado grandes diferencias por sexos.

Por ese tiempo invertido en Internet y redes sociales, tienen la sensación de que en ocasiones desatienden otras actividades, especialmente dormir (42,5 %), estudiar (40,5 %), practicar deporte (30,1 %), leer (29,5 %) y estar con amigos (22,6 %), hasta el punto de que la mayoría ha sentido en el último año saturación o hartazgo y necesitan "desconectarse"; un 30,1 % con bastante o mucha frecuencia y un 35,4 % a veces.

Y es que casi la mitad de la muestra (47,4 %) se siente obligado a llevar el móvil siempre encima, el 40,8 % siente la necesidad de mirar constantemente si tiene notificaciones y el 32,9 % usa el teléfono en lugares o situaciones donde no es apropiado.

En cuanto a la desinformación, la mitad de los jóvenes afirma que encontrarse con bulos está a la orden del día, aunque un 42 % asegura que contrasta la información con frecuencia y, cuando no lo hace, es porque sabe que es falsa o por pereza. Sin embargo, casi la mitad de los encuestados ha compartido una información que luego se ha demostrado falsa.

EL DEBATE

Francia comienza a implantar el uniforme en las escuelas públicas para reforzar la autoridad

Con este experimento, el presidente Macron pretende generalizarlo al resto de centros para 2026

El Debate / AFP. 28/02/2024

Francia empezó a experimentar este lunes el uso del uniforme en algunas escuelas públicas, una polémica promesa del presidente Emmanuel Macron para reforzar la autoridad en el colegio y que, si funciona, quiere generalizar en 2026.

Algunos ven la medida controvertida, ya que creen que se ha llevado a cabo para combatir el separatismo islámico. El país ya había prohibido el uso del velo en la escuela pública, pero con este nuevo paso pretende que todos los alumnos utilicen la misma vestimenta y no se lleven a las aulas atuendos que tengan que ver con la religión islámica.

Cuatro escuelas de la ciudad de Béziers, en el sur de Francia, fueron las primeras en obligar a sus alumnos a portar uniforme, una vestimenta que nunca fue obligatoria en el país más allá de algunos territorios de ultramar.

«A veces me decían: 'Oh, que fea vas, no vistes igual'. Me dolía un poco. Al menos tendremos la misma falda, el mismo polo, las mismas americanas y demás», dice Alexia, alumna de la escuela de educación primaria La Chevalière.

Más de 700 escolares recogieron días atrás sus nuevos «kits de ropa»: una americana oscura con un logotipo escolar personalizado, un jersey, dos polos blancos, pantalones largos y un bermudas, y una falda para las niñas.

La ciudad de Béziers, que pedía introducir el uniforme escolar desde 2014, y el Estado financiaron los 200 euros que cuestan esta vestimenta por alumno. «La escuela necesita símbolos fuertes y el uniforme forma parte de estos», declaró el alcalde, Robert Ménard, un exallegado de los líderes ultraderechistas franceses Marine Le Pen y Éric Zemmour.

La ministra de Educación Nacional, Nicole Belloubet, indicó este lunes que 92 centros en Francia se presentaron voluntarios para experimentar el «atuendo único», por debajo de los 100 que se fijó el gobierno. «Queremos comprobar si, sí o no, llevar el atuendo puede generar serenidad en el aula y apaciguar el ambiente escolar. Sabemos que se aprende bien cuando el ambiente es tranquilo», agregó Belloubet.

Los sindicatos se muestran en cambio reservados sobre la eficacia de una medida que a su juicio no permitirá resolver «las dificultades y los fracasos escolares» y cuyo costo podría invertirse en proyectos pedagógicos.

Noticias de Navarra

Sindicatos urgen a Gimeno que convoque la Mesa de Negociación Sectorial

Exigen soluciones para la “pérdida de poder adquisitivo y la sobrecarga laboral” del profesorado

DIARIO DE NOTICIAS. 28-02-24

Los sindicatos de la enseñanza pública, STEILAS, ANPE, AFAPNA, LAB, CCOO Y UGT, pidieron este martes al consejero de Educación del Gobierno de Navarra, Carlos Gimeno, que convoque “cuanto antes” la Mesa de Negociación Sectorial “con un calendario de negociación que incluya todos los puntos planteados por las organizaciones sindicales”, como la “pérdida de poder adquisitivo, la sobrecarga laboral, o las elevadas ratios”, entre otros.

Los sindicatos han mantenido en los últimos días reuniones con grupos parlamentarios para “trasladarles los problemas y preocupaciones del profesorado de la enseñanza pública y la necesidad de buscar soluciones a los mismos”.

Los sindicatos incidieron en que “al más del 17% de pérdida de poder adquisitivo de los últimos años, hay que sumar la sobrecarga laboral derivada de la enorme diversidad actual del alumnado navarro, las elevadas ratios, la ingente cantidad de documentación que tiene que elaborar el profesorado, la excesiva presión formativa a la que está sometido, los muchos retos educativos a los que tiene que dar respuesta a diario, etc... Los distintos grupos parlamentarios son conscientes de la problemática planteada y se muestran abiertos para contribuir a dar soluciones a los mismos”.

Las organizaciones sindicales afirmaron que están “demostrando voluntad de diálogo con el Departamento de Educación”, pero “la negociación no llega”.

EL PAIS

El Gobierno quiere prohibir que la FP privada pague a las empresas para que sus alumnos hagan prácticas

La reserva de puestos a cambio de dinero perjudica a los estudiantes de la enseñanza pública, que se quedan sin plazas. Educación teme que el problema se dispare el curso que viene con la entrada en vigor de la nueva ley de Formación Profesional si no se adoptan medidas

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 29 FEB 2024

El Ministerio de Educación ha decidido intervenir para cortar la expansión de los nuevos centros privados de Formación Profesional, parte de ellos en manos de grandes fondos de inversión, a base de pagar hasta 500 euros a las empresas para que reservaran puestos donde realizar las prácticas a sus estudiantes, con la consecuencia de que cientos de alumnos de centros públicos se han quedado ya sin sitio para poder realizarlas y, al formar las mismas parte del currículo obligatorio, no están pudiendo completar sus titulaciones. El problema ha saltado en la Comunidad de Madrid, sobre todo en los ciclos formativos de salud, cuyos estudiantes llevan meses movilizándose y denunciando la inacción del Ejecutivo autonómico. Pero en el ministerio creen que, de no actuar rápido, se corre el riesgo de que el problema adquiera una envergadura mucho mayor, tanto en número de familias de FP como en los territorios afectados, a partir del curso que viene, cuando entre en vigor la nueva Ley de Formación Profesional, que multiplica las horas de prácticas en empresas en todas las titulaciones, lo que hace prever una batalla por conseguir puestos donde hacer prácticas.

Para frenar esa deriva, los grupos parlamentarios socialista y de Podemos presentaron el martes una enmienda —que salió adelante en la comisión de Educación con el apoyo de otros grupos y con la oposición del PP— a la nueva Ley de Enseñanzas Artísticas, que está tramitándose en el Congreso, que prohíbe dichos pagos. El texto señala que los centros autorizados para impartir enseñanzas de Formación profesional no



podrán “vincular el periodo de formación en empresa u organismo equiparado a contraprestación o donación por parte del centro de formación profesional, ni directamente ni a través de fundaciones u organizaciones vinculadas con ellos, cuando la citada estancia de formación en empresa u organismo equiparado forme parte del currículo de la oferta formativa”.

“El problema”, afirma Clara Sanz, secretaria general de Formación Profesional del ministerio de Educación, “es que los nuevos centros de FP que han surgido en los últimos años, algunos de ellos fondos de inversión, han pervertido el sistema al abonar dinero a las empresas. De esa forma, copan todos los puestos que las empresas podían ofrecer, perjudicando a los estudiantes de los centros públicos y también a los de centros privados que tradicionalmente han hecho ofertas de Formación Profesional y nunca han pagado por las prácticas”. Los estudiantes afectados, prosigue Sanz, al no obtener respuesta en el Ejecutivo regional se han dirigido directamente al ministerio, que ha instado a los grupos parlamentarios a actuar, aprovechando la tramitación de la Ley de Enseñanzas Artísticas, que decayó la legislatura pasada cuando estaba a punto de aprobarse por la convocatoria de elecciones, para retocar la Ley de Formación Profesional. Sanz considera “difícil de entender” que el grupo parlamentario de PP, un partido que gobierna en 12 comunidades autónomas, se haya opuesto a un cambio que, en su opinión, defiende al alumnado de la enseñanza pública, a la integridad del sistema educativo, a la igualdad de oportunidades y al derecho a la educación.

La mayor parte de los pagos a cambio de plazas de prácticas se han producido, asegura la secretaria general de Formación Profesional, a empresas privadas del ámbito sanitario (por ejemplo, laboratorios), y, en menor medida, en empresas públicas de gestión privada. También se han detectado pagos en otro tipo de titulaciones, como en las de Informática. Y todo indica que el curso que viene, cuando la entrada en vigor de la nueva Ley de FP multiplique las horas que los estudiantes deben pasar en la empresa —estarán en ellas entre un 25% y un 50% de las horas que duran los cursos, cuando ahora el promedio es del 15%—, la competencia por encontrar plazas se dispare.

EL DEBATE

20 años de enseñanza bilingüe en España: ¿éxito o fracaso?

Madrid, pionera en la implantación de este modelo, da ahora una ligera marcha atrás al retirar las asignaturas de Geografía e Historia del programa

Miguel Ruiz de Arcaute. Madrid 29/02/2024

Fue una de las medidas estrella en materia de educación del Ejecutivo de Esperanza Aguirre (2003-2012). En abril de 2004, cinco meses después de asumir el cargo de presidenta de la Comunidad de Madrid, la mandataria y su consejero del ramo, Luis Peral, anunciaron la implementación de un programa piloto de enseñanza bilingüe, pionero en España y que posteriormente reprodujeron otras autonomías, en 26 colegios públicos de la región.

La bandera de la doble lengua, español e inglés (esta última en un mínimo del 30 % del horario lectivo), fue todo un gancho para multitud de familias, que no dudaron en inscribir a sus hijos para que su aprendizaje del idioma de Shakespeare fuese mucho más rápido, transversal y absorbente. A lo largo de los años, el programa se fue ampliando, tanto en etapas educativas (de Primaria a Secundaria, en 2010; a Bachillerato, en 2014; y al segundo ciclo de Infantil, en 2017) como en número de centros en los que se impartía. Sin embargo, el pasado 20 de diciembre, el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso dio marcha atrás: a partir del curso 2024/25, está previsto que la asignatura de Geografía e Historia deje de enseñarse en inglés y se haga únicamente en español. ¿Qué ha ocurrido?

«Hemos analizado que a la hora de estudiar Historia en inglés se produce un detrimento o un descenso tanto en Historia como en Inglés», explicó el consejero de Educación de Ayuso, Emilio Viciano, al realizar el anuncio.

Eso es, exactamente, lo que vienen señalando desde hace años diversas voces dentro de la comunidad educativa. No en esa asignatura, concretamente, sino en el modelo bilingüe tal y como está diseñado.

Una de esas voces disconformes corresponde a Acción Educativa, un movimiento de renovación pedagógica radicado en Madrid que lleva más de un lustro reiterando la ineficacia del PBCM (Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid).

«Llamarlo enseñanza bilingüe es algo propagandístico. Hubo unos planteamientos más políticos que técnicos al poner en marcha estos programas porque vendían y calaban en una sociedad española con afán de aprender inglés», expone por teléfono a El Debate Miguel Martínez, miembro de Acción Educativa. «Se trata de enseñanzas donde se usa el inglés como medio de instrucción a alumnado que no lo conoce, por lo que los resultados suelen ser igual de malos en todos los sitios donde se realiza».

Fallas

Martínez explica que, de acuerdo a los datos recabados, solo la mitad, o menos, del alumnado que comienza el programa en Primaria logra continuarlo en Secundaria. Además, dice, genera dificultades de aprendizaje al alumnado con necesidades especiales, ya de por sí lastrados.

De su mano, Acción Educativa ha realizado dos informes: uno de 2017, sobre modelos de otros países y fundamentos científicos respecto a la mejor edad para comenzar a enseñar una lengua extranjera; y otro de 2023, publicado semanas antes de la decisión del Gobierno regional, sobre la opinión del profesorado. «Se trata de una muestra limitada de 1.700 participantes, pero en él se recogen las preocupaciones sobre que no se profundizan los contenidos y de que al alumnado con necesidades se le dice que ese programa no es para él».

Para él, en definitiva, el enfoque correcto sería, al igual que ya hacen otros países, empezar a enseñar inglés como lengua extranjera y, poco a poco, introducirlo también para la enseñanza de contenidos. Se trata del llamado AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), un modelo que apuesta por una introducción gradual hasta la impartición de asignaturas completas en inglés, pero solo a mitad de Secundaria. Es, de hecho, como ya lo hacen algunos centros con secciones lingüísticas de francés y alemán en Madrid. «O tomamos decisiones de política educativa basada en fundamentaciones o seguiremos dedicando dinero de una manera poco eficaz. Dedicar mucho dinero los primeros años parece que no es rentable, cuando si empezaras más tarde conseguirías mucho más».

Partidarios

El modelo madrileño, por el contrario, también cuenta con sus defensores. Víctor Pavón, profesor del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Córdoba, es uno de ellos.

«En mi opinión, se pueden encontrar varios elementos positivos de este modelo. Por ejemplo, la exigencia de que el profesorado mostrara un nivel C1 [y no B2, como se limitan a exigir otras comunidades] de acuerdo con el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), los incentivos de los que disponía el profesorado, al menos en sus inicios, la preocupación por efectuar evaluaciones de rendimiento lingüístico y también se podría catalogar como una apuesta adecuada que coexistiesen dos formas de aplicación en lo concerniente al número de asignaturas en la enseñanza secundaria», señala.

Aún así, también aprecia defectos en su estructura. «Se trataba de un modelo de enseñanza bilingüe que propugnaba una separación demasiado rígida entre la lengua de instrucción, el inglés, y la lengua materna del alumnado, olvidando los beneficios de las transferencias lingüísticas entre las lenguas y los beneficios del procesamiento cognitivo y la construcción de funciones lingüísticas y estrategias discursivas de forma paralela en ambas lenguas, que es lo que se produce realmente en la mente de un hablante bilingüe. Aún con sus carencias, desde luego era un modelo mucho mejor que el que se quiere implantar ahora».

Y, ¿por qué es peor este cambio? Según Pavón, dejar fuera del modelo la asignatura de Geografía e Historia «se trata de un error, puesto que se va a privar al alumnado de un tipo de enseñanza que, no olvidemos, no solo tiene un efecto beneficioso en el desarrollo de la lengua extranjera (y de la materna, si se hace bien), sino que lleva aparejado un modelo metodológico que contribuye a mejorar sustancialmente el aprendizaje de los contenidos». «Esto último –continúa– es un hecho avalado científicamente que contradice los juicios basados en intuiciones o experiencias personales que, en muchas ocasiones, son también interesadas. Además, con este cambio se echa por tierra el trabajo realizado por muchos centros y su profesorado para sacar adelante un tipo de enseñanza en unas condiciones que en ocasiones no son las ideales, con un alumnado que puede no llegar a poseer el conocimiento básico necesario, y que sin embargo han logrado resultados óptimos en muchísimos casos».

Tampoco se han ponderado, a su juicio, los documentos adecuados. «En primer lugar, este cambio de rumbo debería estar basado en investigaciones con rigor científico y contrastado con las evidencias científicas que sí que avalan este tipo de enseñanza, pero no se identifica a estos estudios que supuestamente denuncian una situación que no es positiva. Por otro lado, para que las conclusiones de los estudios que supuestamente se esgrimen para defender su postura sean representativos de una realidad debe haber, como decía antes, más rigor científico y me temo que hay un alto grado de injusticia en la valoración de los resultados que se ha hecho».

Para mejorar los resultados del modelo existente, Pavón dice que «debería haber una atención al programa más homogénea y global, con más medios y más formación». «De forma resumida, lo que hace falta es que se forme al profesorado mejor lingüística y metodológicamente, que se apoye el desarrollo de la lengua extranjera para acceder a los contenidos de mejor manera mediante la colaboración de los especialistas de lengua y de contenido en los centros y que se articulen estrategias para suplementar las posibles deficiencias lingüísticas de algunos de los alumnos con el objeto de no crear grupos favorecidos y desfavorecidos».

«El modelo de enseñanza bilingüe y de inmersión parcial que tenemos en Europa y en España no es malo ni produce efectos negativos por sí mismo, lo que debe preocuparnos es de que se implemente y se desarrolle de forma correcta», concluye.



ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
29.02.2024

europapress.es

Los universitarios españoles utilizan la IA Generativa el doble que sus profesores: 75% frente al 36%

MADRID, 29 Feb. (EUROPA PRESS) - Tres de cada cuatro estudiantes universitarios menores de 25 años utilizan la Inteligencia Artificial Generativa, mientras que la media de uso de los profesores se sitúa en el 36%, siendo los de 35 a 45 años los que más la emplean (44%).

Así lo refleja el primer Observatorio del Impacto de la Tecnología en las Profesiones elaborado por la Universidad Alfonso X el Sabio, en el que han participado más de 2.000 estudiantes y casi 400 profesores y profesionales. Entre los principales usos de los estudiantes se encuentran buscar información, resolver dudas y generar contenidos.

Por su parte, los profesores y profesionales que han participado aseguran que la aplican en tareas como generación de materiales, evaluación de estudiantes o elaboración de preguntas. Centrada en la Inteligencia Artificial Generativa, esta primera edición del observatorio analiza la penetración, la percepción y el uso de esta tecnología por parte de estudiantes y profesores, en su mayoría profesionales en activo, de UAX.

Entre los datos que aporta, destaca que el 73% de los profesores considera que la IA Generativa va a transformar su forma de acompañar al alumno en su formación, y un 86% califica como alta o muy alta la importancia de aprender a utilizar esta tecnología como profesor. Por su parte, el 63% de los estudiantes afirma que aprender a aplicar la IA Generativa es importante para su futuro profesional y más del 50% asegura que le ayuda en su aprendizaje.

Estos datos muestran la adopción ascendente de la IA Generativa por las nuevas generaciones, y la "necesidad urgente" de integrar esta tecnología tanto en las metodologías y procesos del entorno empresarial como en el entorno educativo. "Estamos ante un cambio de paradigma, en el que la tecnología está profundamente imbricada en los negocios y la sociedad.

Debemos preparar a nuestros estudiantes para que sean profesionales con valores, que entiendan esta tecnología, o cualquier otra que esté por venir, y sepan aplicarla con un propósito claro: generar impacto social positivo", afirma la rectora de la Universidad Alfonso X el Sabio, Isabel Fernández. En general, el estudio revela una "alta adopción" de la IA Generativa entre profesionales y profesores y estudiantes; si bien esta penetración varía según los sectores y ámbitos de estudio.

Así, los futuros profesionales de la salud que se forman en UAX duplican, con un 67%, la cuota de adopción de la IA Generativa frente a los profesionales en activo, que la usan en un 29% de los casos. Entre las diferentes facultades de este ámbito es la de Odontología la que revela más diferencias de adopción entre los actuales profesionales (27%), y los estudiantes, que se incorporarán al mercado en los próximos años (72%).

La Universidad Alfonso X el Sabio ha puesto en marcha el Observatorio del Impacto de la Tecnología en las Profesiones con el objetivo de comprender cómo la tecnología está impulsando la evolución del mercado laboral, generando nuevas profesiones y demandando nuevos perfiles y talento cualificado con nuevas habilidades digitales. El observatorio es, además, una herramienta para conocer, de manera periódica, la evolución en la adopción y percepción de las tecnologías que están cambiando los entornos de trabajo.



Fundación Europea
Sociedad y Educación
European Foundation
Society and Education

Lecciones del informe de Educación McKinsey 2024

Autores: James Murphy, Middlebury College y Fundación Europea Sociedad y Educación, y Miguel Ángel Sancho, presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación. 27 febrero 2024

McKinsey acaba de publicar el informe *Spark & Sustain: How all the world's school systems can improve learning at scale* con el objetivo de entender cómo los sistemas escolares de todo el mundo pueden reactivar el crecimiento y recuperarse de las pérdidas de aprendizaje de la pandemia. Para ello, examina los factores que impulsaron las mejoras de los sistemas educativos en la década anterior a la pandemia de COVID-19. Esta investigación abarca tanto los sistemas que estaban mejorando como los que estaban en declive. En el informe se analiza un total de 14 sistemas, tanto los que estaban mejorando como los que se encontraban en declive, profundizando en aquellos que han superado diferentes dificultades para entender cómo lo hacen y entrevistando a más de 200 líderes de sistemas globales, donantes, organizaciones sin ánimo de lucro y líderes de opinión de todo el mundo.

Círculo virtuoso

En el documento se preguntan ¿Por qué fracasan tantos esfuerzos? Y la respuesta es, sencillamente, que el mayor obstáculo para el éxito es la ejecución. La mayoría de los sistemas escolares tienen dificultades para convertir las mejoras en acciones y, entre tanto, los cambios bien intencionados se desvanecen. Para que los cambios se mantengan, los líderes deben saber «qué» intervenciones utilizar y «cómo» aplicarlas bien a gran escala.

El análisis sugiere que los sistemas de éxito utilizan una serie de estrategias de refuerzo que generan un «círculo virtuoso» que permite mejoras significativas a largo plazo en el aprendizaje de los alumnos basado en:

1. ANCLARSE EN LA EVIDENCIA

Se basan en investigaciones claras sobre lo que influye y garantiza el éxito en los resultados respecto a los cambios en el aula, centrándose en los profesores y los contenidos que imparten. Eligen estrategias respaldadas por pruebas pertinentes para su punto de partida y dan prioridad al aprendizaje fundamental, especialmente en los sistemas con pocos recursos. Utilizan la tecnología como herramienta para mejorar el aprendizaje, no como un fin en sí mismo.

2. CONSTRUIR UNA COALICIÓN DURADERA PARA EL CAMBIO

Los sistemas escolares de éxito se centran en unas pocas prioridades coherentes y reúnen a todos los actores en torno a esas prioridades, desde los responsables del sistema hasta los directores y los profesores. Invierten en una comunicación auténtica y bidireccional con las familias, los educadores y las comunidades para diseñar mejores políticas y crear una coalición de cambio más profunda y lograr una mayor aceptación.

3. CREAR CAPACIDAD DE EJECUCIÓN A ESCALA

Los sistemas que tienen éxito pasan rápidamente de la estrategia a la aplicación. Crean equipos dedicados que disponen de las estructuras y habilidades individuales para ejecutar los planes a lo largo plazo.

4. IMPULSAR Y ADAPTAR CON DATOS

Los sistemas de éxito miden rigurosamente lo que importa -los resultados del aprendizaje de los alumnos- y utilizan datos que se comparten de forma transparente para mejorar sus intervenciones. A medida que ponen en marcha métodos de eficacia probada, crean espacio para la innovación y miden el impacto de los nuevos métodos, lo que retroalimenta la base empírica de lo que funciona.

Como hemos comentado, el propósito de la investigación de McKinsey no solo era encontrar reformas educativas que funcionen para la mayoría de los países en general, sino identificar qué reformas funcionan para los países en cada nivel educativo.

Para poder establecer una clasificación de los diversos sistemas educativos en función de los resultados educativos usaron una combinación de las tres pruebas estandarizadas internacionales más comunes y algunas pruebas regionales estableciendo la escala Harmonized Learning Outcomes (HLO). Son puntuaciones de rendimiento estandarizadas y comparables para estudiantes K-12 calculadas por el Banco Mundial que sirvieron para clasificar los países según 5 categorías: below poor, poor, fair, good, great.

En este breve comentario nos interesa poner la atención en las medidas que permitieron a los países pasar de good a great puesto que, al estar España clasificada en el nivel good, podemos identificar qué políticas y acciones le permitirían progresar al nivel great de acuerdo con dicho informe.

Así, tenemos que los sistemas escolares que evolucionan del nivel good al great (como Estonia, Polonia y Singapur) se basan más en la innovación descentralizada y la toma de decisiones en los centros escolares, pero siguen ofreciendo orientación y apoyo centralizados. Pueden utilizar el aprendizaje entre iguales para capacitar a los mejores profesores y fomentar una cultura de mejora continua y responsabilizan a los centros de la utilización de materiales didácticos de alta calidad. Además, abordan las necesidades específicas de los alumnos, como las diferencias de aprendizaje, y ofrecen un apoyo estructurado a los estudiantes con dificultades. En este nivel, los centros suelen ser bastante autónomos y muy responsables de los resultados de los alumnos.

<i>Para pasar de “Good” a “Great”</i>	
<i>Reclutar, desarrollar y retener maestros y líderes escolares de la más alta calidad posible.</i>	<i>Fomentar cultura de mejora continua • Alinear curriculum con el desarrollo profesional del profesor • Colaboración proactiva, aprendizaje entre iguales • Los profesores de mejor desempeño a las escuelas más necesitadas • Trayectorias profesionales sostenibles</i>
<i>Ofrecer un plan de estudios de alta calidad a cada estudiante</i>	<i>Apoyar y retener a los maestros y escuelas responsables de adoptar recursos de enseñanza de alta calidad • Alineados con los estándares basados en evidencia • Habilidades y conocimiento para el futuro • Aprendizaje socioemocional • Uso coherente de la tecnología educativa que favorezca el aprendizaje personalizado</i>



Aumentar el bienestar de los estudiantes para mejorar la asistencia y el aprendizaje.	Sistemas de varios niveles de apoyo • Colaboración con salud y otras agencias y COBs
Seguimiento y gestión del rendimiento de todas las escuelas.	Potenciar la capacidad de decisión de la escuela, con enfoque segmentado de rendición de cuentas y apoyos para el desarrollo de capacidades
Garantizar una asignación de recursos, gobernanza y operaciones justas y efectivas.	Garantizar recursos equitativos, concentrado en estudiantes y escuelas con grandes necesidades

Fuente. Elaboración propia. For School Systems, the Journey Starts Where You Are. McKinsey Report (page 35)

España, según el informe, se encuentra en el nivel “bueno” y, para mejorar y lograr llegar al próximo nivel, según McKinsey, tendría que implementar estas políticas. Sin embargo, es importante resaltar que hay mucha diversidad entre sus comunidades autónomas. Es importante que cada comunidad pueda analizar su punto de partida y tomar decisiones adaptadas a su realidad para que las políticas que implementen sean realmente eficaces.

En términos generales, España tendría como prioridad tres líneas de actuación: 1) el liderazgo educativo ampliamente distribuido, acompañado de la autonomía pedagógica de cada centro educativo, 2) una educación integral sistémica que implique a toda la comunidad educativa y particularmente a las familias para atender a todas las dimensiones del alumnado, 3) una medición de los resultados.

1. El liderazgo educativo, tiene que estar presente en los diferentes niveles de la educación. Es necesario que existan líderes tanto en puestos de nivel nacional como entre los tutores y orientadores de los centros educativos. Este esfuerzo colectivo es esencial para el éxito de dichas reformas porque supone el apoyo de todas las partes implicadas. Por ejemplo, a nivel nacional, es importante que el gobierno asegure que hay una “trayectoria profesional sostenible” para las personas que se dedican a la educación. Además, los directores de los centros educativos tienen que fomentar un entorno en el que los maestros también pueden contribuir a las decisiones de las escuelas. El liderazgo está llamado a extender hasta el alumnado, porque el “aprendizaje entre iguales” también es clave para la mejora del sistema educativo en conjunto.

2. España también debe enfocarse en la educación integral. Los sistemas educativos españoles tienen que empezar a invertir en el bienestar de los estudiantes generando ese enfoque una mayor relación y complicidad con las familias. Por ejemplo, los programas educativos sobre salud mental son muy eficaces y ayudan a los alumnos a cuidarse y a tener una mejor experiencia en las escuelas. Esto es solo un ejemplo de lo que puede desarrollar este vínculo entre los sistemas educativos y las familias y fomentar una confianza entre las partes que beneficia a los alumnos. Cuando las familias son conscientes de que pueden confiar en el sistema educativo para cuidar de sus hijos y que éste proveerá una educación de calidad, tiende a implicarse más generando que el sistema siga mejorando.

3. Finalmente, hace falta que España mida su progreso educativo. No se puede delegar en el Informe PISA, que se publica cada 3 años, para analizar cuál es la situación educativa del país. Realizar pruebas estandarizadas no debe plantearse una competición o ranking entre centros sino como un recurso para conocer en qué situación nos encontramos y poder valorar la evolución manteniendo los datos actualizados. Si algo no va bien en el proceso, una evaluación completa permitirá al sistema escolar revisar qué está ocurriendo y qué cambios son necesarios realizar. Además, las familias también pueden ver el progreso que están logrando los sistemas educativos y, de esa manera, es más probable que aumenten su compromiso y participación en el proceso educativo de sus hijos.

Aunque el informe sitúa a España en un lugar “bueno”, es importante que no se estanque, tal y como reflejan los datos de diversos informes y que opte por el progreso. Estas líneas señaladas en el informe pueden ayudar a España a ascender al nivel “great” y poder ofrecer a los alumnos españoles una educación que les capacite para desarrollarse plenamente como personas y contribuir al bienestar de toda la sociedad.

Qué es el liderazgo docente y por qué hay profesores que recordamos toda la vida

Verónica Fernández. Profesora y Directora Centro de Educación en Virtudes y Valores en la UFV, Universidad Francisco de Vitoria

Albert Camus, ganador del Premio Nobel en 1957, siempre atribuyó parte de su éxito a su maestro de primaria, Louis Germain. Este no solo le guió hacia la escuela secundaria, sino que también lo apoyó en la preparación del examen de ingreso y persuadió a su abuela para que le permitiera continuar sus estudios.

Camus, agradecido por los esfuerzos de su maestro al cabo de los años, le dedicó su discurso de aceptación del premio Nobel. Pero, además, le escribió una carta personal para expresarle su agradecimiento.

La carta, escrita de su puño y letra, dice así:

“Querido señor Germain: He esperado a que se apagase un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, la mano afectuosa que tendió al pobre niño que era yo, sin su enseñanza y ejemplo, no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y le puedo asegurar que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso continúan siempre vivos en uno de sus pequeños discípulos, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. Le mando un abrazo de todo corazón.” Albert Camus.

Aunque tradicionalmente el término “maestro” se ha asociado con la instrucción en el aula, la influencia de un maestro en la vida de un alumno puede ir más allá del espacio físico de la escuela, como el ejemplo de Camus refleja. Los maestros tienen la capacidad de liderar dentro y fuera del aula, contribuyendo a la creación de una comunidad educativa en la que se motive e inspire el desarrollo integral de los estudiantes.

¿Qué significa realmente el liderazgo docente? ¿Quiénes son estos líderes educativos y cuál es su impacto en la vida de los estudiantes? ¿Dónde y cuándo se manifiesta este liderazgo, y por qué es esencial para el futuro de la educación?

Estas preguntas nos invitan a explorar el papel fundamental que desempeñan los maestros. Al entender el alcance de un verdadero liderazgo docente, podremos apreciar a nuestros educadores no solo como meros transmisores de conocimientos, sino como personas capaces de ayudar a los alumnos a tener una vida grande y plena.

Más allá de la formación académica: la plenitud del estudiante

El liderazgo docente es una manera de actuar intencionada, que busca relacionarse con los alumnos para guiarlos hacia su plenitud personal. Aunque la influencia entre maestro y estudiante es recíproca, en el aula es el maestro quien asume el papel de líder, estableciendo con sus pupilos una relación asimétrica que puede verse como una alianza educativa para el aprendizaje.

La relación entre el maestro o la maestra y el alumno o la alumna es crucial para el bienestar emocional, la motivación y el éxito académico de los estudiantes. Además, está directamente relacionado con la satisfacción laboral y el crecimiento profesional de los docentes.

El liderazgo tiene que ver con las relaciones, la credibilidad, la pasión y la convicción, y, en última instancia, con lo que uno hace por los demás. Se ha demostrado que cuando los maestros expresan interés, cuidado y preocupación por sus estudiantes, cuando interactúan con ellos y los guían para encontrar significado y propósito en momentos difíciles, los estudiantes experimentan un mejor desarrollo moral. El desarrollo moral es el proceso por el que las personas evolucionamos en nuestra comprensión de lo correcto e incorrecto, desde conceptos básicos hacia una mayor complejidad en la distinción entre ambos y en el que desarrollamos un sentido de responsabilidad hacia los demás y la sociedad.

Estilos de liderazgo docente

El estilo de liderazgo de un maestro o maestra está determinado por su forma de actuar en el aula, es decir, la manera en que enseñan; por su forma de relacionarse, es decir, cómo establecen vínculos; y por su manera de ser, que se refiere a sus características personales.

En nuestro estudio sobre el impacto de los docentes en la vida de los estudiantes, hemos identificado cinco estilos de liderazgo:

- Liderazgo empático, que conecta con el estudiante.
- Liderazgo consolador, que brinda consuelo y aliento a los estudiantes necesitados.
- Liderazgo motivador, que ofrece significado y motivación frente a los desafíos.
- Liderazgo ejemplar, que sirve de modelo a seguir para los alumnos.
- Liderazgo sapiencial, que proporciona respuestas e involucra a los alumnos en el aprendizaje.

Estos cinco estilos de liderazgo pueden aplicarse por el mismo docente, según la situación y circunstancia en beneficio del alumno. La integración y aplicación de estos estilos contribuyen al liderazgo docente, porque permiten al maestro empatizar, motivar, reconfortar, modelar y exigir sabiamente.



Aprendizaje vital y sentido

Según muestra nuestro estudio, los aprendizajes que los estudiantes valoran más de estos maestros son los vitales y con propósito, valiosos para dar sentido a sus vidas. Es un aprendizaje que les permite aprender a ser y desarrollar virtudes, no solo a realizar tareas, sino también a convertirse en alguien.

Este tipo de aprendizaje no está vinculado a una asignatura específica o al plan de estudios, sino que ocurre en momentos impredecibles, especialmente cuando el estudiante se encuentra en una situación vulnerable y necesita ayuda. En tales situaciones, el maestro puede ejercer un liderazgo positivo ayudando al alumno a encontrar respuestas o a darles significado.

La responsabilidad de los docentes

El liderazgo docente establece una alianza entre maestro y estudiante, lo cual requiere que los maestros consideren que su misión educativa incluye un aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias personales que ayuden a los estudiantes hacia un crecimiento integral.

Muchos estudiantes esperan que sus profesores, al igual que sus padres, los guíen en su educación moral. Estudios en este ámbito han demostrado que una persona que no está expuesta a una vida moral ejemplar, en la realidad o en la ficción, sufre desventajas a la hora de intentar llevar una buena vida. Un profesor o una profunda experiencia escolar puede servir como catalizador para ayudar a un niño o un adolescente a crecer en este ámbito.

Por esta razón es importante que los docentes reciban formación en este sentido al igual que se puedan ver liberados de burocracias innecesarias, permitiendo así un ambiente propicio para el ejercicio efectivo del liderazgo docente y la promoción de un aprendizaje significativo y vital.

Literatura en secundaria y bachillerato: mucho más que una lista de obras y autores

Alberto Escalante Varona. Profesor Permanente Laboral. Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas. Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de La Rioja

Leer bien es indispensable. Es la principal puerta de acceso a la información, lo que genera conocimiento. ¿Cuánto leen niños y jóvenes, qué leen y para qué? ¿Cómo fomentar la lectura, qué lecturas son “útiles” y cuáles no? ¿Está el aprendizaje de la lectura bajo mínimos porque se ha perdido la enseñanza de los “grandes clásicos”?

Analizar las distintas posturas en este debate exige diferenciar entre *saber* leer y *poder* leer. Desde la educación formal, el objetivo principal es que el alumnado debe *poder* leer al terminar Primaria. Es decir, que sea capaz de reconocer letras y palabras, descifrando el código escrito con fluidez.

Y el alumnado adolescente debe *saber* leer. Esto es, que comprenda los significados principales y secundarios del texto y lo analice e interprete con un fin específico.

Pero, al mismo tiempo, debe conocer la Literatura: qué es, cuáles son sus recursos lingüísticos... Se debe leer en el aula (y eso incluye a los textos y autores clásicos), pero también crear textos literarios.

Como vemos, deben tratarse muchos aspectos. La legislación educativa española, desde la LOGSE de 1990 hasta la LOMLOE de 2020, muestra que la enseñanza literaria supone un reto didáctico. Por eso, debemos plantearnos lo siguiente: ¿funcionan los métodos y materiales aplicados actualmente para la educación lectora y literaria?

Educación literaria o enseñanza de la literatura

La Real Academia Española ha publicado a finales de 2023 su informe *La enseñanza de la lengua y la literatura en España*. Es el resultado de entrevistas y consultas a docentes y especialistas donde analiza la realidad educativa actual.

En uno de sus apartados, comenta la “enseñanza de la literatura”. Es significativo que opte por este concepto. La investigación y los currículos educativos prefieren el de “educación literaria”. Y la diferencia no es solo terminológica.

“Enseñanza de la literatura” remite a transmitir contenidos: autores, textos y contextos. Fundamentalmente, Historia de la Literatura. ¿Qué hace que un texto sea literario? ¿Qué obras son fundamentales para enseñarlas en el aula?

La “educación literaria” adopta otro enfoque. ¿Cómo educar al alumnado en destrezas para poder leer cualquier texto literario? ¿Cómo puede incorporar el lenguaje literario a su propia expresión?

Esta dualidad tiene un largo recorrido histórico. Ambos conceptos suelen oponerse: una postura tradicional (“enseñanza de literatura”) frente a otra innovadora (“educación literaria”). Como si fuesen incompatibles. Pero no debería ser así.

Acumular conocimientos o ser un lector competente

La enseñanza de la literatura a través de los clásicos supone una concepción de la literatura como un patrimonio que se puede acumular. Cuanto más sabes (o sea, “tienes”), más culto e inteligente eres.

Pero desde los años 90 en España la didáctica apuesta por fomentar la competencia lectora. Para ello contextualiza la educación literaria en los intereses del alumnado.

Por eso se introduce la literatura infantil y juvenil en los planes de lectura de los centros. Se pretende que los alumnos construyan nuevos saberes a partir de temas y motivos cercanos a ellos. Así ampliarían su experiencia lectora hacia textos más complejos, como los clásicos literarios.

Se aprecia, entonces, que “saber literatura” no es lo mismo que “saber leerla”.

Enfoque cronológico o temático

En su informe, la RAE admite esta dualidad de la enseñanza literaria. Por un lado, “transmitir (...) la tradición literaria y un patrimonio cultural de siglos”. Por otro, mostrar su valor para “el análisis de la sociedad (...), el desarrollo de la imaginación y de la creatividad”.

Uno de los retos que implica este doble objetivo es el de elegir entre un enfoque cronológico o uno temático-genérico. La Academia prefiere el enfoque cronológico en el Bachillerato, ya que permite apreciar la evolución de la lengua castellana a través de los textos literarios.

Ordenar textos, autores y corrientes por siglos no implica solo memorizarlos, sino que ayuda al alumnado a clasificarlos. A partir de ahí, puede realizar un aprendizaje competencial basado en el análisis de textos.

Pero el informe no contempla que este enfoque cronológico pueda ser útil también en Secundaria. Para esta etapa sí acepta el enfoque temático-genérico. Y, de hecho, la LOMLOE lo ha implantado para todos los niveles. Aunque en Bachillerato, el plan lector sigue un orden temporal: en 1º se estudia desde la Edad Media hasta el Romanticismo, y en 2º los siglos XX y XXI. Y la RAE, de hecho, coincide en defender este método cronológico para esta etapa.

Esto supone o podría interpretarse como que el enfoque cronológico solo funciona con el alumnado de Bachillerato porque en principio es más maduro académicamente.

¿Qué hacemos con los clásicos?

Otro de los grandes retos en la enseñanza literaria y de la literatura radica en si deben utilizarse versiones adaptadas de los textos clásicos en el aula. De nuevo, la RAE sí confía en que el alumnado de Bachillerato es capaz de leer los textos originales. Las adaptaciones serían útiles en Secundaria para facilitar la “entrada” al complejo lenguaje literario.

¿Pero cómo conjugar la literatura infantil y juvenil con la enseñanza de los clásicos? No se aborda en el informe. De hecho, se echa en falta en él que aprecie estos libros infantiles y juveniles como parte indiscutible del patrimonio cultural colectivo y material válido y útil para la enseñanza y el aprendizaje de la Literatura.

¿Memorización es cultura?

Sobre este segundo reto, la posición de la academia respecto a la memorización como método de aprendizaje parece ambigua. Por un lado, reconoce que por sí sola es insuficiente, como se aprecia, por ejemplo, en la evaluación de Literatura en la Selectividad, que abarca contenidos muy amplios que únicamente se aprenden de memoria.

Pero, por otro, defiende abiertamente su valor didáctico. Habla de una tendencia “pendular” que ha llevado a docentes a despreciarla sin tener en cuenta sus ventajas. De hecho, apunta a su “utilidad” social porque aporta un “acervo cultural” en forma de poemas, refranes, citas, canciones, etc., que los ciudadanos “integran en su experiencia vital y (...) situaciones cotidianas”.

¿Es esto un aprendizaje verdaderamente significativo? ¿Memorizar esos contenidos nos introduce en una cultura colectiva? ¿O implica reducirlos a una serie de chascarrillos, anécdotas y respuestas de Trivial?

¿Leer los clásicos o conocer títulos y autores?

Resulta así llamativo que el informe no tome partido respecto al tercer reto: ¿es necesario leer los textos tratados en clase, o basta con memorizar sus títulos y argumentos? La respuesta lógica y razonable debería ser apostar decididamente por la lectura. Pero esto choca con una idea expuesta antes: la cultura concebida tradicionalmente como un bien valioso que se acumula.

Esa postura haría innecesario leer y comprender textos literarios. Con solo conocer “de qué van” sería suficiente. Y eso sí que menosprecia a la Literatura como un simple conjunto de datos, no como medio de expresión y comprensión del mundo.

La dificultad del término medio

Es muy significativo que una institución “tradicional” como la Academia, que se dedica a procurar la conservación de la lengua y la literatura españolas como patrimonio colectivo, admita que la enseñanza puramente historicista de la Literatura no tiene utilidad formativa. Queremos que los adolescentes sean lectores competentes en la sociedad. Y eso no se consigue con la simple memorización de autores y textos.



Pero tampoco el enfoque de “educación literaria” basado solo en el gusto del alumnado es suficiente. Leer Literatura implica comprender su código y su lenguaje, que dependen de su contexto cultural, histórico y social. El justo medio, como en tantas otras disciplinas, es indispensable. Una vez comprobado que ninguno de los dos enfoques por sí solo ha funcionado, debemos definir uno nuevo y mixto.

Nos toca ahora vivir un incierto periodo de transición. Y, en lo posible, hay que evitar un debate demagógico y simplista desde ambos lados. Está en juego el futuro formativo del profesorado y el alumnado. Y, por tanto, el de nuestra sociedad en conjunto.

MAGISTERIO

La educación en Madrid. Dime de qué presumes... **OPINIÓN**

"El Plan por una Educación Libre, Plural y de Calidad empieza sin libertad, sin pluralidad y sin calidad", señala el autor del artículo.

XAVIER GISBERT. Jueves, 22 de febrero de 2024

El mundo al revés. Maestros, profesores y catedráticos de instituto, profesores y catedráticos de universidad, todos ellos especialistas en lenguas extranjeras, expertos en enseñanza bilingüe, filólogos e investigadores alertan sobre el error que supone dismantelar el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid. Al otro lado, responsables políticos, sin formación ni conocimientos en ese campo, sin datos ni evidencias en las que apoyarse, manteniendo justo lo contrario y empeñados en seguir adelante con una medida que sin duda perjudicará especialmente a los alumnos más desfavorecidos.

Al parecer, los únicos argumentos esgrimidos son que alguien incluyó esa propuesta en su programa electoral y que hay que cambiar todo lo que lleva tiempo funcionando. Dos argumentos indiscutibles, si no fuera porque los partidos políticos difícilmente cumplen lo que dicen sus programas y porque no conviene tocar lo que funciona. Y se equivocan. Obligar a impartir en español Sociales en Primaria e Historia y Geografía en Secundaria no va a mantener el nivel de inglés y no va a reforzar los conocimientos en español.

A lo largo de los últimos diez años, los responsables en materia de educación de la Comunidad de Madrid han ido descuidando y deteriorando el programa bilingüe de manera caprichosa, es decir, sin más justificación que la voluntad de quien ostenta el poder, sin analizar ni valorar las consecuencias de sus decisiones. Para culminar ese proceso, la Consejería de Educación abre ahora otra vía de agua en el buque de la enseñanza bilingüe y, si no la tapona urgentemente, corre el riesgo de hundirlo. Del mismo modo que se espera un piloto a los mandos de un avión o un capitán a los de un barco, la educación merece contar con expertos cuyos perfiles se ajusten a los puestos que ocupan. Sin embargo, en ese ámbito, la experiencia demuestra que eso raramente ocurre y Madrid no es una excepción.

Esa situación, por desgracia demasiado frecuente, tiene poca relevancia cuando los responsables se limitan a darle a la manivela para seguir en sus puestos; la educación no avanza ni mejora, pero el deterioro es poco perceptible. Sin embargo, reviste especial gravedad si toman decisiones y emprenden actuaciones que pueden generar impactos en el sistema, especialmente cuando esos impactos son previsiblemente negativos.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha su programa de enseñanza bilingüe hace veinte años y, a pesar de la deficiente gestión del mismo durante los últimos diez años, siempre ha presumido de los excelentes resultados de su programa estrella.

La metodología que se utiliza en los centros bilingües está avalada por el Consejo de Europa. Los estudios realizados, tanto sobre el programa de Madrid como sobre la enseñanza bilingüe, demuestran claramente que estudiar materias en una lengua extranjera no produce ningún perjuicio a los alumnos, no afecta negativamente a sus resultados y contribuye a dotarles de elevados niveles de competencia lingüística.

Si finalmente la Comunidad de Madrid aprueba que, a partir del curso que viene, la Geografía y la Historia se impartan en español en todos los centros bilingües, eso no solamente va a afectar a la calidad del programa bilingüe, sino que va a tener consecuencias en los ámbitos educativo, lingüístico, organizativo, profesional, administrativo, económico, social y político.

La medida va a perjudicar a los alumnos más desfavorecidos. La enseñanza bilingüe ha servido para ofrecer a todos los alumnos, independientemente de su origen socioeconómico, una enseñanza de calidad antes reservada a determinadas clases sociales. A partir del año que viene, al disminuir el tiempo de exposición y de utilización significativa de la lengua extranjera, se volverá a agrandar la brecha entre aquellos estudiantes que tengan recursos para compensar esa pérdida mediante clases y actividades extraescolares y los que no puedan acceder a ellas.

La medida va a debilitar el programa bilingüe. Al eliminar asignaturas troncales, se va a dificultar el que los centros puedan asegurar el porcentaje mínimo necesario. El objetivo será cubrir ese mínimo y se renunciará a alcanzar porcentajes máximos de exposición lingüística.

La medida va a producir inseguridad. Si, mediante una medida arbitraria, se impone la Historia y la Geografía en español para que los alumnos no aprendan los nombres de los reyes y de los ríos en inglés, ¿qué garantías hay de que en un futuro no se decida lo mismo con, por ejemplo, las ciencias donde los alumnos aprenden los huesos del cuerpo humano o las partes de una flor en inglés?

La medida va a generar agravio comparativo. Al parecer el problema es estudiar Historia y Geografía en una lengua extranjera, pero se va a dar una situación inaceptable.

- ✓ La Historia y la Geografía no se podrán estudiar en inglés en los centros bilingües, pero sí en los centros del proyecto MEC-British Council.
- ✓ La Historia y la Geografía no se podrán estudiar en inglés en los centros bilingües, pero se podrán seguir estudiando en alemán y en francés en las secciones lingüísticas.
- ✓ La Historia y la Geografía no se podrán estudiar en inglés en los centros bilingües, pero sí en francés en el programa de bachillerato Bachibac.

La medida va a generar desconfianza. ¿Se va a asegurar la continuidad del programa en las mismas condiciones a aquellos alumnos que lo han iniciado, o se les va a impedir seguir? ¿Se va a coartar la libertad de las familias e impedir que aquellas que deseen ese modelo educativo lo puedan elegir?

La medida va a perjudicar a los docentes que se han formado y habilitado para impartir sus materias en una lengua meta y que ahora, sin saber por qué, van a tener que dejar de hacerlo y de cobrar por ello.

La medida va a generar contradicciones. Al parecer se pretende defender la lengua materna, su dominio y su consolidación y, sin embargo, en la mejor etapa de desarrollo de la lengua, en la Educación Infantil, hasta los 6 años, se introduce cada vez más horas de inglés, en detrimento de la lengua materna, a cargo de docentes con muy bajos niveles de competencia lingüística.

Todas las consecuencias de la propuesta deberían ser seriamente analizadas y valoradas en cada uno de los ámbitos ya que pueden producir graves desajustes en el sistema.

En cualquier caso, la realidad es que los alumnos escolarizados en programas bilingües en inglés obtienen mejores resultados, incluso en Historia, que los alumnos escolarizados en centros no bilingües que estudian todo en español. Los responsables de la Consejería aseguran que su medida reforzará conocimientos en español. Lo que no explican es a qué conocimientos se refieren. Si los alumnos que estudian asignaturas en inglés tienen buenos conocimientos en español, ¿mejorarán entonces los conocimientos de los que estudian en español solo por el hecho de que los que estudian en inglés dejen de hacerlo?

El panorama resultante es ciertamente kafkiano: una Administración de derechas que ha hecho suyo el discurso crítico de un sector de izquierda, una Administración educativa que va a desmontar su único programa estrella, sin justificación, sin argumentos, enfrentada a la academia, a expertos y a profesores y con los sindicatos, que inicialmente apoyaban la medida pero que empiezan a ser conscientes de las consecuencias, pidiendo prudencia.

Al margen y además de lo expuesto, la vía de agua mencionada se amplía a otros ámbitos de la educación cuando, además del caudal que entra por ella, se bombea más agua por las escotillas.

El sistema educativo actual, debido a las leyes que lo rigen, es muy mediocre, pero, a pesar de sus muchas deficiencias, parece que hay consenso sobre los excesivos contenidos de los currículos y la necesidad de optimizarlos y aligerarlos. Sin embargo, la Consejería de Educación, en lugar de avanzar en la línea que se considera necesaria y que esperan todos los docentes, modifica unos decretos que aprobó en verano de 2022 para sobrecargar aún más el currículo de Historia, ampliándolo con una serie de temas adicionales. ¿No hubiera sido más sensato haberlo hecho hace un año y medio? Los profesores tienen ya dificultades para completar cada curso el contenido de los currículos y sin duda esta medida va a profundizar en un insuficiente desarrollo de los contenidos. ¿Van a aprender más Historia con un programa más extenso? ¿Y ayudará eso a reforzar su conocimiento del español?

La educación necesita estabilidad, seriedad, dedicación y tranquilidad, pero da la impresión de que la Consejería de Educación de Madrid, innecesariamente, parece estar dispuesta a generar problemas, conflictos y perjuicios.

Las medidas anunciadas se enmarcan en un Plan por una Educación Libre, Plural y de Calidad, pero ese plan limita la libertad de alumnos, padres y centros para elegir un determinado modelo de enseñanza, disminuye la pluralidad y reduce la calidad de un programa que solo genera beneficios a quienes lo cursan.

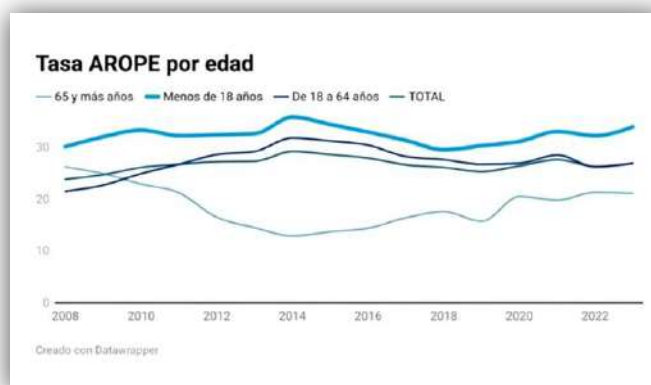
Xavier Gisbert da Cruz, presidente de la Asociación Enseñanza Bilingüe. Fue director general de Mejora de la Calidad de la Enseñanza en la Comunidad de Madrid.

La pobreza infantil se incrementa un año más y la carencia material alcanza máximos históricos

La Encuesta de Condiciones de Vida se realiza sobre una muestra de hogares durante el cuarto trimestre de cada año y recoge información sobre sus condiciones de vida, así como información sobre la renta (ingresos, salarios, ayudas, etc.) del año anterior, en este caso de 2023.

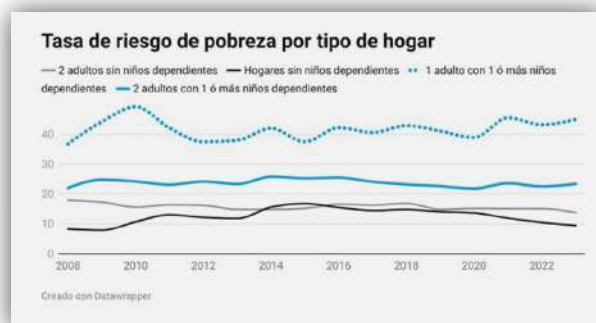
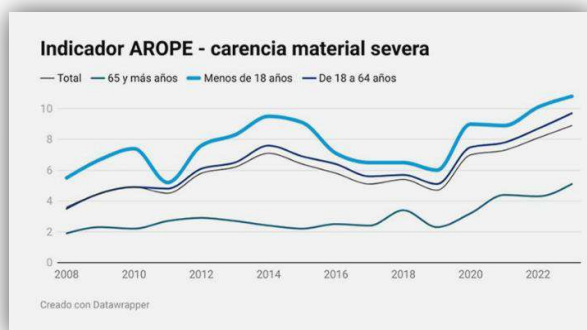
REDACCIÓN Lunes, 26 de febrero de 2024

Hoy se han hecho públicos los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida 2023 por parte del Instituto Nacional de Estadística, los resultados señalan que las niñas y niños son el colectivo con mayor riesgo de pobreza en España. La tasa de riesgo de pobreza o exclusión social AROPE, con la metodología histórica, en la infancia se ha incrementado en 1,7 puntos, pasa del 32,2% a un 33,9%. Sin embargo, para el conjunto de la población solo ha subido en 0,7 y es del 26,9%.



“Las organizaciones de infancia pedimos que se tomen medidas para paliar la pobreza que afecta a las niñas y niños, ya que, año tras año, la infancia continúa siendo el colectivo con el riesgo más alto de pobreza de toda la población en España”, señala Ricardo Ibarra, director de la Plataforma de Infancia. “Además, la pobreza infantil ha crecido en 1,1 puntos hasta llegar al 28,9%, algo que no sucede para el resto de los grupos de edad”, apunta Ibarra, teniendo en cuenta que la tasa general de pobreza disminuye ligeramente en todos los grupos y llega al 20,2% a nivel general.

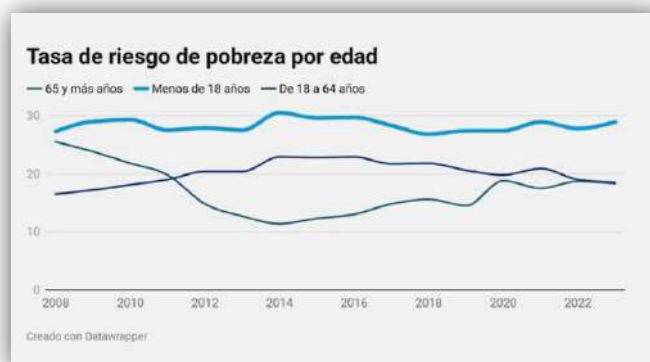
En cuanto a los hogares en situación de carencia material severa la cifra se ha incrementado en 0,8 puntos, hasta llegar al 8,9% de la población. “Es preocupante el porcentaje de hogares en los que viven niñas y niños y que no se pueden permitir mantener la vivienda a una temperatura adecuada o no puedan alimentarse de carne, pescado o pollo cada dos días”, ha añadido Ibarra. Este dato alcanza su máximo histórico entre la infancia, un 10,8%.



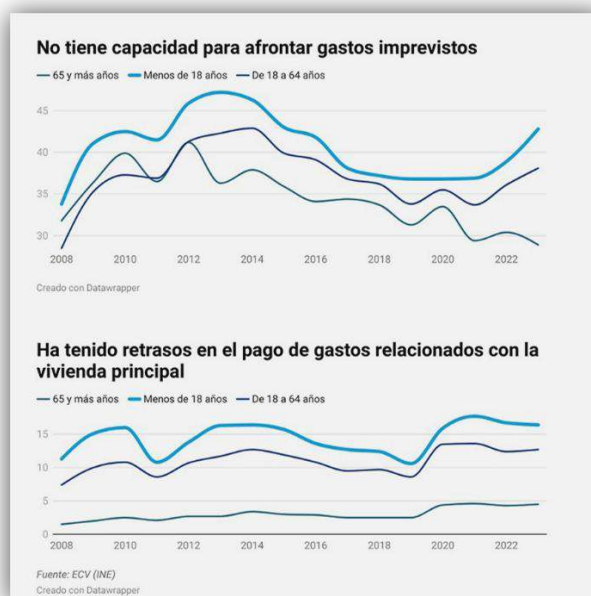
Llama la atención que el 20,7% de los hogares no pueden mantener la vivienda a una temperatura adecuada frente al 17,1% del año anterior. En este sentido, las familias monoparentales son las que presentan un porcentaje más elevado, un 33,9%, con un incremento de 7,1 puntos. Además, los niños y niñas menores de 18 años presentan un porcentaje del 19,9% en esta carencia concreta. Además, el 6,9% menores de 18 (más de 550.400 según datos de enero de la Encuesta Continua de Población) no pueden permitirse comer carne, pollo o pescado al menos cada dos días, siendo el dato más alto desde 2008. También destacada que los hogares monoparentales presentan el porcentaje más elevado sobre este tipo de carencia, el 11,5%, con un incremento de 4,1 puntos.

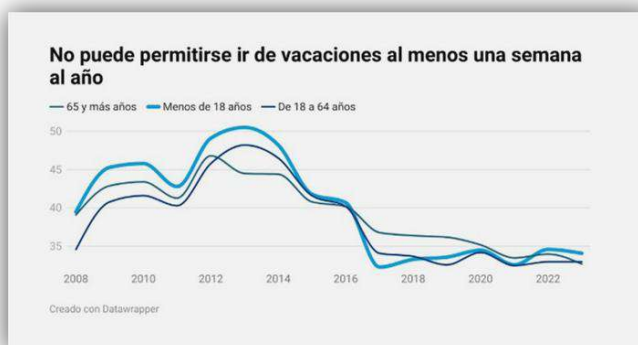
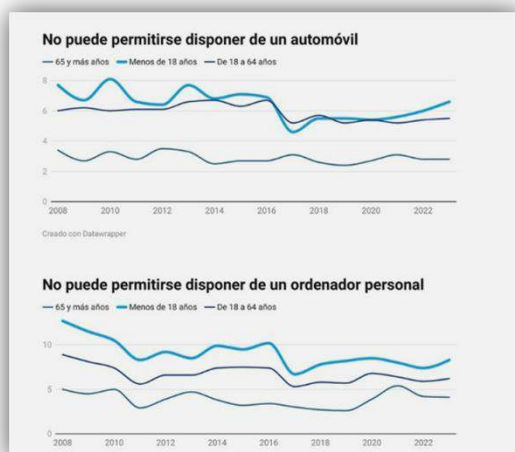
Por otra parte, aumentan las personas que no tienen capacidad para afrontar gastos imprevistos. Para la infancia el dato es del 42,8% y ha crecido en 3,9 puntos. Para el conjunto de la población el dato es del 37,1% y ha crecido 1,6 puntos. Para los hogares monoparentales es del 59,6%, con un aumento de 1,8 puntos. También se incrementa, en 0,9 puntos, la infancia que no puede permitirse tener un ordenador personal en su hogar. Su tasa es del 8,3 % cuando para el conjunto de la población es del 6,1%. Y, aunque ha disminuido ligeramente, se subraya que el 34,1% de los niños, niñas y adolescentes no pueden irse de vacaciones al menos una semana al año.

Un año más, los datos muestran que el lugar de residencia tiene consecuencias directas en el riesgo de estar en situación de pobreza. Ceuta, Melilla, Andalucía (30,5%), Extremadura (27,6%) y Canarias (26,1%) son las comunidades autónomas con las mayores tasas de pobreza. Y aquellas en las que más se ha incrementado la pobreza son Navarra (2,9 puntos), Comunidad Valenciana (2 puntos), Andalucía y Galicia (ambas en 1,4 puntos). Sin embargo, cabe subrayar que Melilla, Canarias y Extremadura son las regiones que más han descendido sus tasas, en 3,7, 3,3 y 2,4 puntos respectivamente. Les siguen Madrid (-1,9) y Asturias (-1,5).



Para este año la renta media, tanto por unidad de consumo como por persona, se ha incrementado y es de 20.676 y 14.089 euros netos anuales respectivamente. Las familias monoparentales son las que menos han incrementado su renta. Sólo en 1,4% (por persona) y en un 2 % (por unidad de consumo) cuando a nivel general el incremento ha sido de un 8,3% y del 7,9% respectivamente. El coeficiente de Gini, que mide la desigualdad en los ingresos, retrocede este año en 0,5 puntos y es de 31,5. Sin embargo, a pesar de que para la infancia no ha variado este año, sigue siendo del 34, la infancia es el grupo que mayor desigualdad soporta.





Informe McKinsey 2024: Aprender de los sistemas educativos que consiguen mejoras sostenidas, consistentes y significativas

¿Cómo comprender el funcionamiento de los sistemas educativos a nivel mundial para reactivar su mejora y recuperarse de las pérdidas de aprendizaje de la pandemia? McKinsey, consultora de instituciones y organizaciones, ha llevado a cabo una investigación sobre sistemas escolares, analizando datos globales y entrevistando a más de 200 líderes de sistemas educativos y académicos.

VICENTE ALCAÑIZ Martes, 27 de febrero de 2024

El informe McKinsey pone énfasis en que hoy es más importante que nunca mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos en todo el mundo. Se señala que más jóvenes que nunca están en la escuela, pero muchos no adquieren las habilidades básicas. Siete de cada diez estudiantes en países de ingresos bajos y medios viven en “pobreza de aprendizaje”, incapaces de leer un texto sencillo al final de la Primaria. En la década anterior a la pandemia de COVID-19, el desempeño del alumnado en la mayoría de los sistemas escolares a nivel mundial se estancó o disminuyó. La pandemia ha exacerbado esta situación. Las pérdidas de aprendizaje chocan con una necesidad cada vez mayor de habilidades de orden superior.

Los autores del informe señalan que en muchos sistemas educativos los cambios bien intencionados fracasan y los sistemas estancados tienden a quedarse estancados en algunos “modos de fracaso”, como los siguientes:

- Múltiples y contradictorias direcciones. Los objetivos son numerosos, difíciles de medir y hay falta de coherencia.
- Discontinuidad del liderazgo. Los ciclos electorales rápidos y los mandatos cortos pueden llevar a una confusión de prioridades. Esto se intensifica cuando los esfuerzos de reforma están vinculados a estructuras políticas, en lugar de arraigados en las instituciones.
- Rechazo a reformas por las comunidades y los educadores que sienten que no fueron tenidos en cuenta. Es posible que las políticas de arriba hacia abajo no funcionen una vez lleguen al aula.
- Coordinación y ritmo de cambio insuficientes. Se dedica demasiado tiempo a desarrollar estrategias y no el suficiente a crear una hoja de ruta de puesta en marcha con presupuestos, cronogramas y responsabilidades alineadas.
- Capacidad de puesta en práctica limitada. La falta de capacidad analítica y de gestión de programas puede socavar los esfuerzos de reformas.
- Ángulos muertos. Los líderes de todos los niveles operan sin datos suficientes, perdiendo oportunidades clave para crear transparencia e intervenir.
- No moverse, quedarse quieto. Los líderes pueden poner a prueba nuevas ideas, pero sin un plan sobre cómo medir el impacto y llevarlas a escala.

Sin embargo, el estancamiento no es inevitable. Los autores del informe analizaron los sistemas educativos que habían logrado mejoras sostenidas, consistentes y significativas en los resultados del alumnado medidos por evaluaciones internacionales, así como los sistemas de bajos ingresos con evidencia emergente de mejoras en las evaluaciones regionales. Ninguno de los sistemas exitosos que identifican es perfecto y, en algunos, el nivel absoluto de logro aún es bajo, pero consideran que cada uno tiene lecciones significativas que impartir en diferentes etapas del camino de mejora educativa.

El análisis del informe sugiere que los sistemas educativos exitosos utilizan estrategias para crear un círculo virtuoso, permitiendo ganancias significativas a largo plazo en el aprendizaje. En concreto, se indica que los sistemas escolares exitosos:

1. Se anclan en la evidencia. Se basan en investigaciones claras sobre qué mejora los resultados, centrándose en los docentes y el contenido que imparten. Eligen estrategias respaldadas por evidencia, relevantes para su punto de partida, y priorizan el aprendizaje fundamental, particularmente con recursos limitados. Utilizan la tecnología como una herramienta, no como un fin en sí misma. Se centran en las intervenciones más cercanas a los estudiantes y trabajan hacia afuera, comenzando con el aula (qué y cómo se enseña), luego con la escuela (qué apoyos existen para alumnado y profesorado) y finalmente alineando los apoyos del sistema (gestión del desempeño, infraestructura, financiación) hasta lo que se necesita en el aula. Ponen como ejemplo a Singapur, que invierte mucho en la contratación, el desarrollo y la retención de docentes. Los candidatos a maestros provienen del 30% superior de su clase que se gradúa y deben demostrar conocimiento del contenido básico. Una vez en el sistema, los maestros completan 100 horas de desarrollo profesional anualmente y reciben capacitación y sesiones colaborativas semanales con maestros expertos y experimentados. El desarrollo profesional es práctico y personalizado, se ofrece en módulos digeribles y se imparte en las aulas. También se señala como ejemplo a Polonia, y sus reformas de principios de la década de 2000 que rediseñaron el currículo, basándose en investigaciones sobre aprendizaje y comprensión, para priorizar el pensamiento y el razonamiento. Los docentes participaron en el rediseño para informar qué estrategias podrían conducir a una mejor adopción. Expertos trabajaron con los docentes para desarrollar sus habilidades en torno al nuevo plan de estudios. El viaje no es perfectamente lineal y existen múltiples caminos para mejorar cada sistema. Además, en muchos sistemas, el desempeño general puede enmascarar desigualdades dentro de la nación o región y puede haber escuelas que tienen resultados muy bajos y otras excelentes. Esto puede requerir que los líderes consideren una variedad de enfoques para impulsar mejoras basadas en los puntos de partida de las escuelas.

2. Construyen una alianza duradera para el cambio. Definen una visión y eligen un conjunto limitado de prioridades coherentes, sostenidas y basadas en evidencia, reuniendo a las partes en torno a ellas para garantizar que todos, desde los líderes del sistema hasta los directores y los docentes, estén de acuerdo. La verdadera transformación puede tardar una década, pero pocos líderes disponen de tanto tiempo. Los sistemas exitosos invierten en funcionarios públicos que sobreviven a los líderes políticos y construyen una gran reserva de talento. Se aísla la educación de la política al distanciar el trabajo de las estructuras políticas, permitiendo un mayor ecosistema de expertos que puedan apoyar el desarrollo y la implementación de políticas. Ponen como ejemplo, el que, en Noruega, la continuidad de la política educativa se vio facilitada por la estabilidad de los altos funcionarios de las instituciones educativas que proporcionaron un conjunto común de investigaciones basadas en evidencia en las que se confió como base factual para las políticas educativas.

Además, se invierte en una comunicación auténtica y bidireccional con familias, educadores y comunidades para diseñar mejores políticas y generar una aceptación más profunda. Los sistemas exitosos recopilan activamente los aportes de diversas partes desde el principio y durante la implementación para diseñar y perfeccionar políticas que resonarán y funcionarán en el aula. En la práctica, esto incluye realizar encuestas periódicas a padres, estudiantes y educadores para mantener el pulso; y garantizar que cada miembro del gabinete ejecutivo visite una amplia gama de escuelas al menos dos veces al mes.

3. Crean estructuras y coordinación sostenida. Crean equipos con las estructuras organizativas y las habilidades individuales adecuadas para ejecutar los planes a lo largo del tiempo. Ponen como ejemplo a Londres que nombró asesores que fueron enviados a las escuelas que tenían más dificultades para ofrecer capacitación sobre el terreno y trajeron recomendaciones inmediatas al departamento central para que los recursos pudieran desplegarse rápidamente. Sudáfrica creó cuadernos de alfabetización gratuitos, los adaptó a los idiomas nativos y distribuyó copias a 6,5 millones de estudiantes en 20.000 escuelas. Un equipo supervisó todo el proceso, desde el desarrollo hasta la impresión y la entrega de los cuadernos. Además de excelentes educadores, los sistemas escolares necesitan excelentes administradores e implementadores de proyectos para traducir la estrategia en implementación en cada aula en todo el sistema. Los sistemas exitosos garantizan una capacidad de implementación dentro del equipo central, en el nivel intermedio y en todas las escuelas. Esto implica establecer roles y responsabilidades claras para tomar decisiones y aprobar inversiones, así como crear un despliegue de agentes en el campo para hacer que los cambios se hagan realidad. Ponen como ejemplo el liderazgo de Jaime Saavedra en Perú, cuando el ministerio contrató especialistas experimentados dentro y fuera del gobierno, con el objetivo específico de mejorar la gestión y el ritmo del cambio. Al mismo tiempo, Perú también reformó el proceso de selección de sus 15.000 directores de escuelas para garantizar talento de alto impacto en las escuelas. También se pone como ejemplo, el que, en Ceará, Brasil, las 150 escuelas de mayor desempeño se vincularon a las 150 escuelas de menor desempeño. Si la escuela de menor rendimiento mejoraba, ambas escuelas eran reconocidas y recibían recursos adicionales. Esta combinación de escuelas exitosas y con dificultades también ha funcionado en Londres y Shanghai. En Shanghai, los subdirectores escolares de escuelas exitosas sólo pueden ser promovidos a directores si primero lideran el cambio de una escuela en dificultades.



4. Se conducen y se adaptan con datos. Evalúan rigurosamente y utilizan datos de forma transparente para construir una cultura compartida de mejora continua. A medida que implementan métodos probados, también crean espacio para la innovación y evalúan lo que innovan, lo que retroalimenta la base de evidencia de lo que funciona. Hacen pública información importante para generar impulso y utilizan datos para impulsar mejoras en todos los niveles. Ponen como ejemplo a Estonia, donde los datos sobre los resultados de los estudiantes están vinculados con datos sociales más amplios. El gobierno mantiene un sistema de datos centralizado para todos los servicios públicos con una identificación única para cada ciudadano.

Como conclusión, el informe considera que el trabajo lento y constante de puesta en funcionamiento, en su conjunto, de estas cuatro estrategias identificadas, distingue la mejora de los sistemas educativos. Las autoridades educativas de los diferentes países y regiones pueden (y deben) aprender de estas enseñanzas en el camino de la mejora educativa, evitando el estancamiento y las pérdidas de aprendizaje.

Vicente Alcañiz es inspector de Educación.

Santiago González-Fuente: “La ola de la IA ya está aquí y es responsabilidad nuestra aprender a surfearla”

Los perfiles humanísticos son clave para el desarrollo de aplicaciones basadas en inteligencia artificial. Por ello, ‘Fundación Comillas’ ha creado un nuevo posgrado online dirigido a profesionales del campo de humanidades interesados en orientar su perfil hacia el ámbito tecnológico.

SONIA DÍAZ VERA Martes, 27 de febrero de 2024

Santiago González-Fuente, director y profesor del nuevo posgrado online ‘Experto Universitario en Español y Tecnologías del Lenguaje’, nos cuenta la importancia del desarrollo de las tecnologías del lenguaje y del procesamiento del lenguaje natural (PLN).

¿De qué trata el posgrado universitario ‘Experto en Español y Tecnologías del Lenguaje’?

–Es un posgrado de reciente creación dirigido a aquellos profesionales del campo de las humanidades que estén interesados en orientar su perfil hacia el ámbito tecnológico. Tiene, por lo tanto, un carácter introductorio, pero está diseñado para que quienes lo cursen finalicen el posgrado teniendo un panorama claro de cuál puede ser la contribución que pueden realizar al campo de las tecnologías del lenguaje e, incluso, habiendo profundizado en dos de sus principales subdisciplinas: la lingüística de corpus y las tecnologías del habla.

¿Cómo de necesaria ve la inclusión de los profesionales humanistas en el desarrollo de las aplicaciones de inteligencia artificial y el procesamiento del lenguaje natural (PLN)?

–El desarrollo de las tecnologías del lenguaje requiere de un esfuerzo común que implica a agentes de dos ámbitos que tradicionalmente se han considerado opuestos: el de las humanidades y el de la ingeniería científica. Hace ya un siglo que al acercamiento humanístico y antropológico y al fenómeno del lenguaje humano se le añadió la mirada científica indagadora de las estructuras y del funcionamiento del lenguaje. Esas ciencias del lenguaje forman ya parte del programa de los grados humanísticos desde hace años, especialmente de las filologías y de la lingüística. Su conocimiento y dominio es esencial para el desarrollo de tecnologías de IA y, dentro de ese ámbito de conocimiento, el procesamiento del lenguaje natural (PLN).

Por poner un ejemplo, una empresa de servicios tecnológicos a la que le encarguen crear una aplicación que genere respuestas automáticas a correos electrónicos (lo cual ya existe), deberá contar con un equipo interdisciplinar en el que un ingeniero informático o de *machine learning* se encargará de diseñar e implementar el modelo, y en el que un experto en lingüística –en este caso concreto, en pragmática– proporcionará los conocimientos necesarios para que la aplicación genere las respuestas adecuadas en función del mensaje de entrada. En otras palabras, y muy a grandes rasgos: el lingüista se encargará de proporcionar el conocimiento sobre cómo responder a los mensajes (en función de la edad, del cargo, del género, del asunto...), mientras que el ingeniero se encargará de diseñar e implementar un modelo con esas características.

¿Qué avances busca en los alumnos del posgrado especializado en las tecnologías del lenguaje?

–Los alumnos que cursen este posgrado experimentarán un claro avance en la autopercepción que tienen de sí mismos como agentes activos o útiles en el ámbito de las tecnologías del lenguaje. No me cabe duda de que al finalizar este curso de posgrado percibirán con mayor nitidez cuál puede ser su contribución a este ámbito y, en caso de motivarles lo suficiente, qué camino deberían seguir para profundizar en las salidas profesionales o en líneas de investigación que se propondrán durante el curso.

Usted ha citado que, posiblemente, en poco más de diez años la IA traducirá simultáneamente con nuestra voz a cualquier idioma. ¿Ve esta posibilidad como un avance tanto para la sociedad, docentes y alumnos o como un problema?

Responder adecuadamente –o lo que yo considero *adecuadamente*– a esta pregunta implicaría entrar en consideraciones de carácter ético, así que, a riesgo de caer en la respuesta fácil o poco comprometida, voy a

responder con una tautología: los avances tecnológicos de cualquier índole solo suponen un avance para la tecnología.

Si también supondrán un avance social o educacional es algo que aún no sabemos y que dependerá, en gran medida, del uso personal y social que le demos a esas nuevas tecnologías, así como de la capacidad de maniobra que tengamos para reconducir los efectos colaterales que la IA tendrá en nuestras vidas. Lo que es innegable es que la ola de la IA ya está aquí y que es responsabilidad nuestra aprender a surfearla.

Expertos toman la IA como un arma de doble filo en la educación. ¿Está de acuerdo con esta afirmación?

–Sí, estoy de acuerdo: cualquier arma, cualquier avance tecnológico, tiene un doble filo. Como acabo de comentar, todo dependerá del uso que se haga de esa tecnología. Tengo mis reservas acerca de si la IA puede considerarse causa directa o propiciatoria de la pérdida de interacción humana; quizá será gracias a ella que muchos de nosotros veremos multiplicada por mil las posibilidades de interacción humana.

Lingüistas, traductores, periodistas y filólogos que se especializan en las tecnologías del lenguaje, ¿ven la posibilidad de que las máquinas que programan en un futuro puedan sustituirlos?

–Si algo nos ha enseñado la historia de la humanidad y, con ella, la de los avances tecnológicos, es que todo esfuerzo humano es susceptible de ser realizado por una máquina. Así, el ser humano crea máquinas para que estas hagan lo que nosotros no queremos hacer o para facilitarnos determinados procesos. Esto ha sido así siempre y el caso de la IA no es una excepción: estamos enseñando a las máquinas a hacer algo para dejarlo de hacer nosotros. De todas maneras, ahora mismo –y siempre a mi juicio– estamos aún lejos de que una máquina desarrolle la capacidad de pensar y de computar datos con la complejidad con la que lo realiza un cerebro humano.

¿Cómo de importante es la lingüística computacional y ‘enseñar a hablar a las máquinas’?

–Para un estudiante de una carrera humanística, formarse mínimamente en el ámbito de las tecnologías del lenguaje es esencial, tanto para completar su formación, como para moverse con soltura en ese mercado laboral emergente. Como he comentado a lo largo de esta entrevista, la tecnología de la IA ya está aquí y nos interpela a todos, como personas individuales y como sociedad, pero son especialmente los graduados en carreras humanísticas quienes tienen la posibilidad de contribuir, con su conocimiento y formación, al desarrollo de esas tecnologías.



Familias frente a los móviles: regulación en centros y la mirada puesta en las creadoras de contenido

La carrera de las administraciones por regular el uso de los móviles en centros educativos pretende responder a la preocupación de unas familias que, además de esto, miran a la edad de inicio en el uso así como a las empresas creadoras de redes sociales y su uso de algoritmos adictivos que desarrollan para sus plataformas.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 26/02/2024

Miles de familias en cientos de grupos de WhatsApp o Telegram llevan meses organizándose para poner freno, en cierta medida, a los móviles entre sus hijas e hijos. La cosa nació a finales de curso pasado en Cataluña cuando un grupo de familias se puso de acuerdo para no comprar móviles a sus criaturas y evitar la presión social sobre sus espaldas.

Con el paso de los meses y algunos escándalos que saltaron a los medios de comunicación, amén de la amenaza continua de **ciberbullying**, las autoridades públicas, principalmente las educativas, comenzaron a movilizarse. Y a los pocos días de que el secretario de Estado de Educación dijera que no se iban a desterrar los móviles de la educación por los resultados en PISA, la ministra del ramo, Pilar Alegría, anunciaba una reunión para finales de 2023 para tratar, junto a las comunidades autónomas, la prohibición del uso del móvil en los centros educativos.

Más allá de que este uso ya estaba regulado, básicamente, por las direcciones de colegios e institutos, el miedo a las consecuencias del uso de teléfonos inteligentes por parte de adolescentes ha ido creciendo cual bola de nieve que todo lo aplana.

Expertos en educación digital como Jordi Adell (profesor jubilado de la Universidad Jaume I de Castellón) o María del Mar Sánchez (de la Universidad de Murcia) hablan de estallido de pánico moral como ha habido en otras épocas e intentan calmar los ánimos hablando de una educación digital cada vez más necesaria en un universo, el de Internet, dominado por una serie de algoritmos que, cual horizontes de sucesos, todo lo atrapan y lo atraen hacia sí.



Qué dicen las familias

Se ha escuchado mucho en las últimas semanas y meses a expertos de todo tipo hablar de los pros y los contras de las pantallas y de internet en la educación, dentro de las escuelas, pero el fenómeno va mucho más allá de las cuatro paredes del instituto, puesto que entre ellas es donde menos tiempo pasan niñas, niños y adolescentes a lo largo del día.

Las madres con las consultadas para este reportaje tienen visiones más o menos divergentes en relación al teléfono móviles. Unas buscan, como es el caso de María del Mont Llosas, portavoz de familias del movimiento de adolescencia sin móviles, “un pacto entre familias” que retrase lo más posible la llegada de los móviles a la vida de chicas y chicos. Su deseo es que, al menos, esta entrada no se produzca antes de los 16 y lo que intentan es plantear una defensa, casi numantina, ante la tan manida frase: “Es que Juan ya tiene móvil” que utilizan sus hijos para presionar.

Laura Baena, fundadora del Club de la Malasmadres asegura que hay que “poner límites a los contenidos abusivos, pero establecer una prohibición antes de los 16 no es la solución”. Asegura, eso sí, que “la prohibición en los centros no me parece mal”, pero hay que “ser conscientes, continúa, de las realidades de las familias”.

Para Llosas, las medidas que se han ido conociendo con la prohibición en colegios y una fuerte regulación en secundaria, no son suficientes. “Debería haber la misma restricción en secundaria que en primaria, los estudios son claros”, asegura. Y lo dice en relación a la madurez del cerebro infantil antes de los 16 años, “es un tema de neurodesarrollo”.

“Como familias tenemos la responsabilidad porque compramos los móviles”, señala Marina Jiménez, presidenta de Codapa (la confederación de asociaciones de familias de la pública andaluza) quien, eso sí, puntualiza que “hasta ahora no éramos conscientes de la responsabilidad social” en este asunto de los móviles. Y apunta hacia uno de los puntos en los que todas las madres consultadas coinciden: “Podemos hacer un esfuerzo por no dar móvil, retrasarlo lo más posible a pesar de que la presión social no es tan sencilla de evitar. Pero en cuanto al acceso a redes sociales hay una responsabilidad social: necesitamos regulación desde las administraciones. Aquí hay que poner el foco también”.

El papel de las tecnológicas

“Las tecnológicas tienen el **target** en la infancia”, asegura Llosas y recuerda las diferentes demandas que en los Estados Unidos se están presentando contra algunas redes sociales como Facebook, Instagram o TikTok y sus algoritmos.

“Han desarrollado productos sabiendo que van a dañar el desarrollo de los niños”, asegura esta madre, psicóloga y doctora en Bioquímica. Asegura que pueden tener impactos muy importantes en el neurodesarrollo “y lo acarreas de por vida”. Además, señala que el uso de estos dispositivos y redes sociales puede interferir “con periodos del desarrollo que se producen en momentos determinados”.

Por su parte, Laura Baena asegura que “los menores no deben tener redes ni acceso a las plataformas” aunque es necesario, también, “pedir explicaciones a las plataformas y a la industria. Estamos sometidos al algoritmo que crea adicción incluso a los adultos”. Y cita la ley de contenido audiovisual para criticar que, aunque existe el marco legal “no se persigue ni se controla”.

Para ella, este asunto son los móviles pasa por la regulación, la responsabilidad de las empresas y la formación a las familias”.

Llosas insiste en el papel de la industria: “Conocen el funcionamiento de mi cerebro”, lo que hace que “muchas apps generen problemas porque están diseñadas para ser adictivas”. “Usan nuestra neurofisiología para generar una respuesta: liberación de dopamina”. Esta liberación de dopamina, cuando cesa, deja una “necesidad” de volver a consumir. “Como adulta soy más capaz de inhibir impulsos, tengo cierto margen que los adolescentes no tienen”.

El miedo es libre

Baena insiste en la necesidad de tener en cuenta la situación de cada familia. “El debate de la prohibición es un privilegio social que no responde a la situación de la gente de la calle”, asegura. Y mira a la situación que se produce en los colegios públicos cuando, con 12 años, niñas y niños han de ir a los institutos y el impacto que esta situación produce en muchas familias.

Y ante el miedo, cada quién utiliza las tácticas o las herramientas que tiene. Jiménez explica que su hijo, al entrar en el instituto, utilizó, como muchos adultos, es discurso del miedo para solicitar tener un móvil: “¿Y si me pasa algo?”. A lo que ella respondió que en el centro tienen su número y podrían localizarla, al igual que en el conservatorio al que acude después, para terminar con “tú te sabes mi número”. Eso sí, dice, “no es lo mismo cuando vives cerca del centro o tienes que coger varios transportes”.

En este sentido, Jiménez habla de la iniciativa de los caminos escolares de Sevilla en la que, además de crear rutas para que niñas y niños puedan ir a pie a sus centros sin demasiado problema, se busca la colaboración de comercios en los que las y los chavales puedan pedir ayuda en el caso de surgir cualquier cuestión.

Llosas comenta que en Barcelona y desde el movimiento intentan hacer iniciativas parecidas para que los comerciantes de los barrios colaboren y permitan el uso de sus teléfonos en el caso de que alguna niña o algún niño necesiten hacer alguna llamada.

Baena tiene en mente que para muchas familias con miedo, la prohibición es una buena medida. Sobre todo porque “no tenemos tiempo ni conciliación laboral como para acompañar” debidamente a niñas, niños y adolescentes en esta realidad digital. Y, al mismo tiempo, otras familias, también por miedo, les dan un teléfono a sus hijos para saber en cada momento, vía GPS, en dónde se encuentran. “El miedo es libre”, asegura esta madre que, además, señala el papel de los medios de comunicación en el fomento de este miedo social en muchas ocasiones.

Formación

“Formar y dar recursos a las madres”, comenta Baena quien explica, además, que hay que ser consciente del uso que las personas adultas hacen de los móviles y las redes sociales delante de sus hijas e hijos. “Si a mí me cuesta desconectar, afirma, se complica educar en el buen uso” de estas herramientas.

Tanto Carmen Morillas como Marina Jiménez, desde las organizaciones que dirigen, organizan y han organizado formaciones relacionadas con las tecnologías, con las redes sociales, sobre control parental y un largo etcétera. Pero como señala Morillas, “necesitamos recursos” para hacer ese trabajo. “Movemos cielo y tierra para hacer esa formación, pero obviamente se necesitan más recursos y la administración tiene esa responsabilidad”, dice Morillas.

Y se trata de una formación que no solo debe centrarse en el buen uso de las tecnologías, ese “educar en una ciudadanía digital responsable” como dice Morillas, sino que hay otros temas relacionados con la convivencia y la no violencia o la educación afectivo-sexual que deberían estar presentes en la escuela y que ayudarían en cuestiones relacionadas con los móviles en los centros.

Desde las diferentes plataformas del movimiento de familias que defienden que la adolescencia no debería estar mediada por las pantallas y las redes sociales, lo tienen claro: “El trabajo extremadamente importante es de sensibilización”. Por ello, explica Llosas, “se han hecho muchas charlas en las escuelas por profesionales para explicar a las familias sobre qué pasa por el uso del móvil: relacionales, acoso, salud mentales, adicción, etc.”.

Como en el caso del movimiento asociativo vinculado a las AMPA, desde este movimiento ciudadano, las acciones que se llevan a cabo son posibles gracias a la voluntad de quienes las realizan. Además de estas formaciones que se realizan en centros, están poniendo en marcha, de cara a las jornadas de puertas abiertas para el próximo curso, una campaña que pretende dar información sobre los peligros de los móviles y las redes sociales antes de ciertas edades en las mismas puertas de los centros. “Es una manera de llegar y aumentar la concienciación” puesto que como reconoce María del Mont Llosas, hasta ahora ha habido mucha virtualidad y a las charlas que organizan suelen acudir las personas que ya están concienciadas de los riesgos de estas tecnologías.

Esta madre, eso sí, señala a las administraciones para exigir que hagan campañas mediáticas para hablar de los peligros de las redes sociales y los algoritmos que utilizan. Como otras madres y organizaciones, ellas hacen formaciones a las que suelen asistir siempre personas que están muy interesadas o que ya conocen dichos riesgos. Es necesario alcanzar a las demás.

La soledad no deseada impacta contra los jóvenes

Una cuarta parte de los españoles de entre 16 y 29 años se ve afectado por la problemática según constata un estudio.

Laura Casamitjana. 27/02/2024

Persona anciana, sin redes familiares —o muy pobres—, que vive sola y puede tener ciertos problemas de autonomía. Es el perfil clásico en el que se piensa al hablar de soledad no deseada. Ahora bien, un informe constata otro grupo vulnerable: los jóvenes.

El “Estudio sobre juventud y soledad no deseada en España”, realizado por SoledadES en colaboración con Ayuda en Acción, apunta que uno de cada cuatro jóvenes se ve afectado por la soledad no deseada. Es decir, el 25,5% de las personas de entre 16 y 29 años. Sobre el total de personas en situación de soledad no deseada, se encuentran factores diferenciales de mayor prevalencia sobre las personas que forman parte de grupos históricamente discriminados. Estos serían las mujeres (31,1%), las personas con discapacidad (54,4%), el colectivo LGTBI (39,7%), y quienes son de origen extranjero (32,8%).

La calidad y cantidad de las relaciones sociales es determinante

La base de la soledad no deseada se encuentra en la calidad y cantidad de las relaciones. Durante esta etapa vital los amigos juegan un papel crucial, “las relaciones de amistad son las que tienen un mayor impacto en la soledad juvenil, por encima del ámbito familiar, de trabajo o de estudio”, explica el informe. Apunta en esta línea que tener menos relaciones con amistades de las deseadas es “un factor significativo, que aumenta la probabilidad de sufrir soledad no deseada más que ningún otro, en 4,7 veces”.



Toda esta cuestión está atravesada por las habilidades y actitudes sociales, las personas que se sienten solas tienen mucha menos confianza en los demás, y a su vez el escepticismo puede tener raíces en hechos traumáticos: “el porcentaje de personas que han sufrido acoso escolar o laboral alguna vez en su vida es casi el doble entre jóvenes que sufren soledad no deseada (un 58,1% ha sufrido acoso) que entre jóvenes que no la sufren (un 32,1% ha sufrido acoso)”.

Causalidades, una moneda con diversas caras

El fenómeno es multicausal. Desempleo y desigualdad son dos grandes ejes de relación directa: “las personas en desempleo sufren una prevalencia de la soledad 5 puntos por encima que las que estudian o trabajan [...] la prevalencia en jóvenes de hogares con dificultades económicas es casi el doble que entre jóvenes de hogares que llegan con facilidad a fin de mes (36% frente a 19,4%)”, menciona el informe. Categóricamente añade que “el análisis multivariante considera significativa la relación entre la pobreza y la soledad”.

Un factor de estudio clave ha sido cómo afecta la digitalización, y es que la generación Z es la de los “nativos digitales”. Se ha detectado que la presencialidad sigue ganando a las pantallas: “las personas que tienen relaciones con amistades principalmente *online* tienen una probabilidad 2 veces mayor de sufrir soledad no deseada. Sin embargo, tener relaciones principalmente *online* o a distancia con familiares o con el entorno de trabajo o estudio no tiene un efecto significativo para la soledad”. La cuestión, pues, radica en la calidad del *cara a cara*, puesto que el mundo digital en ciertas situaciones puede ser un aliado.

Otra cuestión que incumbe a la *gen z* es la salud mental. En este caso, también influye de manera bidireccional, y una mala salud mental y un mayor riesgo de vulnerabilidad tienen relación directa: “Las personas que sufren soledad padecen en su gran mayoría algún problema de ansiedad o depresión, un 77,8% de los casos, frente al 34,8% entre las que no sufren soledad. Además, la juventud que se siente sola tiene un nivel de autoestima menor que la que no se siente sola”. Considerando la salud de una manera más genérica, otro dato relevante mostrado en el estudio es que las personas que “perciben su estado de salud de manera negativa o regular tienen un 42,2% más de probabilidad de sufrir soledad no deseada”.

Prevenir, detectar, intervenir: las tres herramientas de trabajo contra el fenómeno

Para paliar la soledad no deseada desde SoledadES se incide en la necesidad de la prevención, la detección y la intervención. El ecosistema educativo se convierte en clave para llevar a cabo este cometido, por ejemplo, apuestan por favorecer la educación emocional y la inclusividad en todos los tramos educativos. Sobre esta línea de trabajo, otro planteamiento del informe es “reforzar el personal educativo para mejorar los ratios, la calidad de la educación y con ello la equidad educativa y los niveles de éxito o reforzar y adaptar las políticas activas de empleo a la juventud”. Desarrollar servicios específicos de atención juvenil orientados a reducir la soledad, fortalecer los sistemas de protección y de alerta temprana vinculados a la salud mental, promover la participación de jóvenes en el diseño y ejecución de políticas públicas en la temática y favorecer espacios de interacción social son algunas más de las iniciativas de acción dedicadas a reducir el impacto de la problemática.

La necesidad de la escuela de lo teóricamente inútil frente al fracaso de lo supuestamente útil **OPINIÓN**

Quienes mantienen sus privilegios y cortijos personales a base de negar la información y la formación a quienes pueden cuestionar esos privilegios; quienes dirigen la educación y los centros educativos desde posiciones autoritarias poco o nada democráticas, todas estas personas, rechazarán siempre la idea de que la formación integral de las nuevas generaciones se haga desde el enfoque de proveerlas de capacidad para cuestionar lo establecido.

José Luis Pazos. 27/02/2024

Podría poner muchos ejemplos de esto, pero por cuestiones de espacio me voy a centrar en las que últimamente han aparecido en los medios de comunicación, o que no aparecen, pero deberían tratarse en ellos. Sé que no hay tiempo con tantas noticias. Apenas se suele dedicar unos minutos a la educación, porque es un “tema menor” que no puede ocupar demasiado tiempo en los diarios, salvo cuando se trata de sacar titulares demagógicos sobre el supuesto fallo que tiene nuestro sistema educativo con relación a otros.

Tengo que reconocer que me parecen increíbles los argumentos en favor de darle muchas horas diarias, tanto en los espacios de noticias como en programas específicos, al deporte -disculpas, al fútbol-; es “mucho más importante” que la educación, donde va a parar. Nuevas disculpas, al fútbol masculino; en realidad al de primera división; siendo justos, a dos equipos de fútbol masculino y a las miserias de su día a día. Se trata de ocupar el tiempo de los espectadores con lo inútil y no hablar de lo útil. Eso sí, soy consciente de que hay padres que lloran antes porque su jugador favorito esté triste, que porque su hijo pueda tener dificultades en su proceso educativo. Y que irán a alguna plaza a expresar su alegría por cualquier victoria puntual de su equipo, antes que a manifestarse contra los recortes en educación que afecten a ese hijo. Así nos va.

El fracaso de lo supuestamente útil

Los resultados de la última prueba de PISA han revolucionado algo nuestro país. Han aparecido titulares de un supuesto fracaso educativo y rápidamente se han lanzado propuestas para frenar “semejante desaguisado”. Hasta el máximo responsable de estas pruebas, Andreas Schleicher, ha repetido en tantos sitios como ha intervenido que estas pruebas no miden sistemas educativos, sino determinadas competencias en menores que tengan 15 años, con independencia del curso escolar en el que se encuentren. Sin embargo, cada vez que salen los datos se corre a ver si nuestro sistema educativo ha mejorado o empeorado consigo mismo y con relación a los demás. Y claro, como se intentan extraer conclusiones que no se pueden encontrar en los datos obtenidos, las interpretaciones son sesgadas y con frecuencia erradas. Además, se hace básicamente con carácter estatal, cuando las competencias en educación están transferidas y unas comunidades avanzan mientras otras retroceden. Café para todos, cuando se debería ver siempre lo que sucede zona a zona.

Fijense, por ejemplo, en que, aunque las últimas pruebas se aplazaron un año para evitarlo, se ha dicho que los descensos en los resultados son por efecto de la pandemia por el COVID. Es decir, que no se han adquirido las competencias en el nivel esperado porque un tiempo breve de confinamiento -puede parecer mucho, pero no lo fue- lo impidió. Pero, recordemos que la enseñanza continuó, aunque fuera a distancia y con dificultades. Entonces, si fuera cierto el argumento, deberíamos deducir que el fracaso fue de la enseñanza a distancia, aunque haya quien esté intentando que la presencialidad se cuestione y haya medidas que van en el camino de reducir el tiempo en la escuela. Debe recordarse que las competencias que se miden se adquieren tanto dentro de la escuela como fuera de ella, y cada vez más fuera que dentro. Y que estas competencias se van adquiriendo de forma progresiva durante toda la vida.

Para mí, lo único que están demostrando las pruebas PISA es que tienen inconsistencias y que se están usando de forma equivocada cuando hablamos de comparativas de sistemas educativos. Deberíamos preguntarnos qué efecto tienen en la adquisición de las competencias otras medidas en el ámbito educativo que, en mi opinión, tienen más y peores efectos que una pandemia.

Por ejemplo, teniendo en cuenta el descalabro en los resultados de una comunidad autónoma como Madrid en las penúltimas pruebas PISA (2018), sin que haya logrado recuperar los niveles previos en los resultados de las últimas (2022), sería mejor poner el foco en políticas autonómicas que hayan fracasado. En este sentido, se está produciendo un cambio en esta comunidad al que no se le está dando mucho vuelo mediático, porque ya sabemos que los medios de comunicación no son muy propensos a airear los fracasos educativos de las ideas conservadoras en educación. Se trata de las modificaciones en el denominado proyecto bilingüe.

Desde el principio del programa, que arrancó hace dos décadas en Madrid de la mano de los Gobiernos del Partido Popular con Esperanza Aguirre a la cabeza, organizaciones como la FAPA Francisco Giner de los Ríos dijeron que estaba mal enfocado. No se hizo caso y se continuó en una huida hacia delante que ahora parece reconocerse de forma implícita como no acertada. Los cambios legislativos que verán la luz en poco tiempo impedirán que también las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se puedan dar en inglés. Han tardado veinte años en reconocer que la rebaja del nivel competencial y de contenidos que se produjo por la obligación de impartirlas en inglés ha tenido consecuencias nefastas. Sí, los conservadores rebajaron el nivel, aunque luego se lo achacuen a otros. No se sorprenderán si les digo que la normativa dejó desde el principio a los centros privados para que escapasen de semejante despropósito vivido hasta la fecha. Menos mal que, al menos, se aceptó la propuesta que esta federación hizo en el seno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid para que quedaran desde el principio exceptuadas de ser impartidas en inglés las materias de Matemáticas y de Lengua Castellana y Literatura, porque igual no se lo creen, pero pueden comprobarlo, en las normas iniciales que se dictaminaron figuraba que también se podían dar estas en inglés. ¿Se imaginan cómo estaríamos ahora?

Pero claro, ya sabemos que de esto se hablará poco en los medios, porque se aprestan a buscar fracasos educativos relacionados con el modelo LOE-LOMLOE, pero ocultan o minimizan los que obtienen los defensores del modelo LOCE-LOMCE, causante este último de la inmensa mayoría de los problemas educativos que padecemos. Para muestra, el fracaso de las políticas educativas de los gobiernos de la derecha madrileña, que año a año hunden más a esta comunidad en los indicadores educativos. Su visión conservadora, anclada en un pasado que ya no va a regresar y en un modelo de sociedad que ya ha sido superado -salvo por unos cuantos nostálgicos trasnochados-, frenan constantemente los avances educativos. Que se lo digan, por ejemplo, a las decenas de miles de estudiantes que se quedan sin poder obtener una plaza de formación profesional porque estos gobiernos ultraconservadores desprecian esas enseñanzas, excepto para que sean fuente de negocio para las empresas privadas de educación.

En este sentido, en el de frenar los avances y querer rescatar una sociedad que no existe, se enmarca la prohibición de los teléfonos móviles en la educación. No me extenderé en este tema porque ya me pronuncié al respecto en un artículo anterior (Y aunque había cuestiones importantes pendientes, llegó la prohibición de los móviles), pero ahora incluso llega una nueva vuelta de tuerca, ya que hay centros educativos que están eliminado el uso de los ordenadores en sus aulas. La gran pregunta es cómo se puede enseñar y educar en pleno siglo XXI, en una sociedad completamente digitalizada, sacando los dispositivos digitales de las aulas. Cuidado, que se están sacando de las aulas públicas, solo de las aulas públicas, porque la escuela privada, concertada o no, está en una carrera por su integración completa en la actividad lectiva diaria, lo que supone



que, en realidad, lo que se está intentando provocar es un aumento de la brecha digital entre quienes cursen estudios en la escuela pública y el resto, en detrimento de la pública.

Es decir, que se toman medidas supuestamente útiles que, en realidad, son fracasos asegurados, y que, en mi opinión, se toman de forma deliberada para que la escuela pública se vea perjudicada. Sin embargo, a pesar de todo ello, los datos demuestran que es la escuela pública la que sigue obteniendo los mejores resultados educativos, sobre todo si se analiza el valor educativo añadido que genera con relación a otros modelos. Todavía recuerdo las risas nerviosas del responsable educativo de la puesta en marcha del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid cuando le decíamos que era otro error su sistema de evaluación, del que también era responsable, basado en las famosas y nefastas pruebas CDI, porque lo importante son las evaluaciones que detectan el valor añadido de las medidas educativas que se pongan en marcha y de los centros en su quehacer diario. Quería dar a entender con ese comportamiento que era ridículo este enfoque, pero en el fondo lo único que demostraba es que carecía de argumentos para defender sus tesis.

La necesidad de la escuela de lo supuestamente inútil

En esta sociedad denominada ya posdigital e, incluso, con denominaciones que pueden superar este concepto, el aprendizaje memorístico para vomitar en exámenes clásicos se ha demostrado como un fracaso absoluto. Cuando se dice esto, no falta quien salga rápido a decir eso de la cultura del esfuerzo -al que siempre aluden quienes menos la han practicado en su vida- y a que se quiere rebajar el nivel de los contenidos educativos, que también afirman los primeros que pusieron en marcha currículos bilingües que los rebajaron porque el objetivo no era aprender más y mejor, sino hablar mejor el inglés.

Hoy día, la mayoría de las empresas punteras ya no buscan prioritariamente los títulos, que no ignoran obviamente, pero que no son lo verdaderamente importante. Entre otras cosas porque con tantas universidades privadas, muchas de ellas de dudosa calidad, los títulos se consiguen en muchos casos más por capacidad de pago que por nivel de aprendizaje, desarrollo personal, e investigación. Lo que miran sobre todo en los **curriculum vitae**, y tratan de encontrar en las pruebas y entrevistas personales que realizan, son las denominadas habilidades blandas, que incluyen diversas competencias sociales que son básicas para la interacción con otras personas en el ámbito laboral, tales como la inteligencia emocional, la resiliencia, el pensamiento crítico, la gestión de los cambios, la capacidad de liderazgo, o el trabajo colaborativo. El crecimiento de una empresa, e incluso su supervivencia, no depende del nivel de **titulitis** de sus empleados, sino de las habilidades de estos para generar valor añadido y progreso.

No afirmaré que todas estas habilidades blandas estén ausentes en el sistema educativo actual, sería falso, pero quedan en esa nebulosa difusa de lo transversal. No existe una dedicación diaria lectiva expresa al fomento de estas habilidades. Desde el modelo conservador se considera poco útil dedicar tiempo a estas cuestiones, en la escuela pública claro. Y el modelo progresista tiende a no poner mucho el acento visible en ello para evitar las críticas desde el lado conservador. Por ejemplo, podemos recordar lo que se ha dicho sobre cuestiones como la inteligencia emocional o la perspectiva de género en el currículo de Matemáticas. Y éstas seguimos enseñándolas, con carácter general, de forma fría y carente de pasión e interés, cuando, bien enseñadas, puede ser también una materia que apasione.

Sería útil apostar por lo teóricamente inútil, y darle espacio, no solo transversal sino específico con carga lectiva obligatoria, a la promoción de estas habilidades blandas. Estoy seguro de que, por ejemplo, ayudarían más a la resolución de conflictos y a evitar los que son dañinos, que eliminar tiempos de socialización porque “así se evitan”. Los conflictos son consustanciales a la vida humana y existen conflictos positivos que deben promoverse, porque sin ellos es imposible un desarrollo integral adecuado. Eliminar los conflictos no puede ser un objetivo educativo, al contrario, supone la renuncia a educar.

Desde luego, lo que tampoco tiene sentido es pensar que los docentes pueden ser personas expertas que dominen todas las facetas educativas. No existen los docentes con superpoderes. Necesitamos especialistas en los diferentes centros educativos para abordar todas las cuestiones que ahora no se están enfrentando de forma adecuada. En este sentido, debemos apostar también por lo supuestamente inútil. Rechazo que el único enfoque del aumento de las plantillas de los centros educativos deba suponer siempre el incremento de docentes para reducir ratios, pero para seguir haciendo lo mismo, aunque con menos alumnado. Reivindico lo que muchas personas rechazan como inútil, aumentar ahora el personal con otros perfiles que tengan la preparación para abordar la promoción de las habilidades blandas en los centros educativos, reduciendo el horario lectivo de los docentes en la impartición del contenido curricular habitual para introducir el horario de estos profesionales en el lectivo del alumnado. Estoy convencido de que mejorar estas habilidades en el alumnado tendrá efectos positivos en su educación integral, la convivencia escolar y en el horario lectivo curricular actual, porque el descenso en el tiempo dedicado a materias concretas se verá recompensado sobradamente por el aumento de la calidad de ese horario.

Aviso para navegantes, incrementar las habilidades sociales del alumnado tendrá efectos sobre su capacidad de análisis crítico y, obviamente, en el reforzamiento de los procesos democráticos, que no son solo votar cada cuatro años. Y, en mi opinión, aquí está el meollo de la cuestión, porque quienes viven de mantener a la sociedad en la apatía hacia la participación democrática; quienes mantienen sus privilegios y cortijos

personales a base de negar la información y la formación a quienes pueden cuestionar esos privilegios; quienes dirigen la educación y los centros educativos desde posiciones autoritarias poco o nada democráticas, todas estas personas, rechazarán siempre la idea de que la formación integral de las nuevas generaciones se haga desde el enfoque de proveerlas de capacidad para cuestionar lo establecido. Así que preferirán siempre sistemas educativos tradicionales basados en la memorización sin comprensión, en la escasa socialización, en los contenidos desconectados que den una falsa apariencia de enseñanza de calidad. En definitiva, preferirán una escuela de lo supuestamente útil que, en realidad, promociona lo inútil para que las cosas sigan como están, preservando sus privilegios. La cuestión es si nos vamos a atrever desde el lado progresista a cambiar las cosas de una vez por todas.

Madrid vive la primera de tres jornadas de huelga por la reducción de horas lectivas dividida

Los sindicatos CGT, STEM y CNT, sin representación en la mesa sectorial, así como la Asamblea de profesorado Menos lectivas, se felicitan por una primera jornada de huelga en la que contabilizan un seguimiento de entre el 15 y el 18 %.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 28/02/2024

Las cifras difieren. Según la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, el seguimiento del paro en el primero de sus días (durará 28 y 29 incluido) está en el 7 %. “La jornada se ha desarrollado con normalidad”, aseguran fuentes de esta administración educativa.

En la otra punta están los sindicatos minoritarios, sin representación en la mesa sectorial que está negociando, o al menos, lo intenta, la reducción de la jornada lectiva del personal docente de la pública en la Comunidad de Madrid. Esta es una de las últimas que conserva las horas heredadas del decreto 14/2012 del Ministerio de Educación dirigido por José Ignacio Wert y que supuso buena parte del recorte de 9.000 millones de euros de inversión en lo peor de la crisis económica de 2008.

Para CNT, CGT y STEM, así como la Asamblea de docentes Menos lectivas, la jornada de huelga ha sido positiva. Dado el músculo que estas organizaciones han podido poner sobre la mesa, aseguran haber conseguido entre un 15 y un 18 % de paros en los centros. Sus cifras salen de una selección de 150 centros y 5.000 docentes de la comunidad. Como explica Ana Vicenti, una de las portavoces de Menos lectivas, esta movilización se ha conseguido en buena medida gracias al trabajo que llevan realizando durante semanas organizando asambleas en centros educativos de la Comunidad.

La guerra de cifras siempre es complicada de discernir y, en este caso, más, cuando el panorama sindical aparece dividido entre quienes están en la mesa y quienes no, con dedos acusadores en diferentes direcciones. Hay quienes no entienden esta convocatoria teniendo en cuenta que todavía la Comunidad de Madrid no ha presentado en la mesa un documento con las medidas que plantea. Otras organizaciones, como la asamblea Menos lectiva, señalan que los sindicatos de la mesa han tenido más de una década para conseguir esta rebaja de horas, que ahora apremia y, además, acusan de intentar desmovilizar al profesorado estos días, según explica Ana Vicenti, una de sus portavoces.

En cualquier caso, la pelota se encuentra en el tejado de la Consejería de Educación de Madrid. Mientras parte de la comunidad educativa se encuentra en la huelga y saliendo a la calle a manifestarse, los sindicatos de la mesa sectorial siguen con la mirada puesta en la negociación colectiva.

CCOO, CSIF, ANPE y UGT -en un principio este sindicato mostró su apoyo a las protestas pero tras una consulta entre su afiliación decidió no secundar los paros- han presentado un escrito a la Comunidad en el que le exigen que retome la negociación en la mesa. La Administración, hasta el momento, no ha presentado ninguna propuesta por escrito, todas han sido verbales y, según fuentes de estos sindicatos, rechazadas por insuficientes.

La última propuesta, según estas mismas fuentes, era llevar las horas de secundaria hasta las 18 lectivas en dos cursos, como se ha hecho en la práctica totalidad de las demás comunidades, mientras que al personal de primaria se le dejaba con las 25 horas lectivas actuales. La única medida en este sentido que Educación puso sobre la mesa (pero sin un documento que lo acredite) es que maestras y maestros no tendrán que pasar la hora complementaria de los viernes en el centro.

Esta hora se suele utilizar para las reuniones con las familias, con el claustros o las comisiones del centro educativo. En ningún caso es una hora lectiva. La supresión de la obligatoriedad de la permanencia en el centro no supone que no tengan que trabajarla.

A pesar de las críticas que han recibido las organizaciones convocantes de la huelga, como explica Sergio Calvente, delegado en la Junta de Personal de la DAT capital de Madrid por el sindicato CGT, el objetivo es presionar a la Educación para que negocie la mejora de las condiciones laborales y de trabajo en Madrid. Las organizaciones convocantes han creído que era necesario, más allá de la mesa sectorial, llevar estos temas a la calle y a los claustros para hacer más fuerza.



Durante la jornada, según fuentes de los sindicatos convocantes de la huelga, hasta 50 grupos de docentes celebraron piquetes informativos en hasta 200 centros educativos públicos para informar de las reivindicaciones que les han llevado a esta convocatoria.

Además, han celebrado una manifestación en el centro de la ciudad de Madrid en defensa de la educación pública y por la bajada de las horas lectivas tanto a maestras como profesoras. Sergio Calvente asegura, desde la propia manifestación, que acudieron entre 5.000 y 7.000 personas.

Para las otras dos jornadas de huelga, explica Calvente, se realizarán nuevos piquetes informativos y otras actividades descentralizadas en diferentes partes de la ciudad y de la Comunidad. Todo ello para terminar este jueves con una concentración en la Puerta del Sol a las 18h.

Además de la reducción de las horas lectivas, el colectivo Menos lectiva y los tres sindicatos reclaman la recuperación del poder adquisitivo del profesorado madrileño y, al menos, que alcance la media del resto de comunidades autónomas; una reducción real de las ratios que acabe con la eliminación de aulas y no continúe con la propuesta de aumento en las aulas específicas TEA; reducción de la burocracia en la que están sumidas y sumidas las y los docentes; la reducción de la segregación escolar y, por último, la construcción y dotación de nuevos centros públicos.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Democracia en las aulas

Conviene no olvidarlo. Siempre. Pero más en estas fechas. Cuando se cumplen años de un golpe militar en nuestro país. Y cuando arrecian vientos extremos en varias zonas del mundo. La democracia se vive, se aprende y se defiende. También en las aulas.

Jesús Jiménez. 23-02-2024

Comienzos de los ochenta. Del siglo pasado. A raíz de un artículo en Cuadernos de Pedagogía sobre escuela rural, una llamada en los primeros días de febrero. A la centralita del pueblo: Sierra de Luna, en la comarca zaragozana de Cinco Villas. Entonces unos seiscientos habitantes; ahora no llegan a doscientos. La centralita, en la única tienda. Porque en la escuela no teníamos teléfono; sí estufa de leña y ¡hasta mesa de ping-pong! La llamada era de Mercedes Milá. A los pocos días se presentó con su coche en nuestra escuela. Venía a hacer un reportaje para el programa «Queremos saber» de la cadena SER. Mercedes entrevistó, casete en mano, a los chicos y chicas. Veintiocho. De quinto a octavo de EGB. Mientras, el maestro fuera del aula. La idea era comentar unos días después, con la periodista, en la radio y en directo, lo que habían dicho sus alumnos y alumnas. Así fue. Programado para el martes 24 de febrero de 1981. Porque el programa se emitía los martes por la noche. Pero el día anterior (lunes 23 F) se había producido el golpe de Estado y la toma del Congreso. ¿Había acabado el martes con la salida de los guardias civiles por las ventanas? Viaje a Madrid. ¿Voy o no voy? Fui. Alucinante, que dirían mis chavales. Al llegar a Gran Vía, policía custodiando la emisora. Interrogatorio y, al final, me dejan subir. Allí estaban todos nerviosos. Sobre todo, reconocidos y famosos periodistas que iban de aquí para allá. Pero, con el susto en el cuerpo, había que recuperar, decían, la programación normalizada de la cadena. La decisión estaba tomada y «Queremos saber» iba emitirse, como cada martes y a la misma hora. Iba justo antes de Hora 25. Pues sí. «Buenas noches», comenzó Mercedes Milá, e inmediatamente hizo una reflexión pública sobre la democracia para acabar diciendo que «tenemos que volver a la normalidad, a la normalidad democrática, y para que vean que todo sigue, comenzamos. Hemos visitado hace unos días una pequeña escuela rural en un pueblo de Zaragoza con un nombre muy bonito, Sierra de Luna, y allí hemos hablado con los chicos y chicas. Aquí a mi lado, en la radio, está ahora mismo su maestro para comentar hablarnos de su escuela y comentar en directo lo que hace unos días decían sus alumnos sobre la educación en un país en democracia. Buenas noches...y empezamos»

Normalidad democrática. Esa es la clave. Así vivíamos en aquella escuela rural. Y es lo que no debemos perder. Porque aparecen muy negros nubarrones en muchos sitios. En el continente europeo, sin ir más lejos. Incluso en nuestro país se están dando pasos preocupantes. La creciente polarización política no augura nada bueno. No puede ser que todo sea blanco o negro. Ni insultos permanentes en los debates. Sean en sede parlamentaria o en los medios. ¡Y no digamos en las redes! Nada es nunca ni todo es negro ni todo es blanco. Todos tenemos algo de razón. Pues busquemos esa razón en los demás. Desde el respeto a sus ideas, por muy diferentes que sean a las nuestras. Desde la tolerancia, por muy mal que nos caigan. Dentro del marco constitucional de convivencia que nos hemos dado.

En ese marco juega la escuela como institución. Democracia. Que debería ir mucho más allá de los boletines y oficiales y de los planes institucionales. Porque una cosa es que aparezcan frases bonitas en el proyecto educativo y otra que se hagan realidad en la vida del centro.

La democracia se vive. Día a día. Vivir en democracia en un centro educativo significa que todos y todas, sin excepción, tienen claros y bien asumidos sus derechos y deberes. Desde el equipo directivo al alumnado. Las

reglas del juego vienen determinadas en el Reglamento de Régimen Interior (RRI), documento institucional que afecta a toda la comunidad educativa por igual. Pero hay más. La cotidiana vida entre pupitres también tiene sus reglas. Una fundamental: mutuo respeto y consideración entre alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios.

La democracia se aprende. Día tras día. Aprender la democracia tiene al menos dos vertientes. Una, académica. En el currículo se introducen elementos de desarrollo de la competencia ciudadana, para que los alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica. Otra, vivencial. La democracia se aprende desde la participación. En contextos formales y no formales. En el aula, en el consejo escolar, en las juntas de delegados, en las asociaciones de estudiantes, etc. Además, se aprende con el ejemplo de los mayores.

Y la democracia se defiende. Día sí y día también. Cada cual en su concreta situación personal y social. Para que cada cual pueda ejercer plenamente sus derechos constitucionales. Que no se olvide que uno de los fines de la educación es la preparación para el ejercicio de una ciudadanía activa. Competencia ciudadana: social y cívica.

Cuando aparecen en nuestras calles banderas de la dictadura y pancartas bajo el lema «la juventud nacional contra el régimen del 78» (el de la Constitución española), conviene refrescar la memoria. Para que no vuelvan a repetirse hechos tan calamitosos como los sucedidos no hace tanto tiempo en nuestro país.

¿Qué pinto yo aquí?

Lo más grave no es que falten profesores, sino sobre todo que faltan vocaciones a la enseñanza.

Juan Antonio Gómez Trinidad. 27-2-2024

Esta expresión traduce el estado de ánimo de muchos de los profesores en el sistema educativo. La profesión docente no pasa por buenos momentos, como bien saben quienes están en el aula y se traduce en la falta de profesores y en el estado de ánimo de los mismos.

En cuanto a lo primero, se necesitan 44 millones a nivel mundial. El fenómeno ya ha llegado a España, de tal modo que algunos institutos afirman que «no esperan tener plantilla completa» y diez comunidades autónomas reconocen que tienen problemas para encontrar profesores, especialmente de informática, matemáticas, filosofía o algunas lenguas» como recogía hace unos días la cadena SER. Seis comunidades han pedido al ministerio que autorice —ya lo realizan de hecho, con carácter excepcional— a contratar profesores sin el máster del profesorado.

Pero lo más preocupante es el estado de ánimo de gran parte del profesorado que se traduce en tres palabras.

La primera es el *desencanto*, la pérdida de ilusión en su quehacer diario. No es una cuestión baladí porque enseñar requiere hacerlo con pasión por la asignatura y por los alumnos. Otras profesiones no exigen tanto, pero las vocacionales, y entre ellas la educación sí. Un 40% del profesorado sufre ese distanciamiento e indiferencia, como recoge un reciente estudio publicado por la Fundación SM titulado *El profesorado en España 2023*.

Una segunda palabra es la *desorientación*: el cambio constante de funciones, la carga burocrática, la falta de autonomía metodológica (se ha llegado al extremo de regular no sólo el qué enseñar, sino también el cómo y el cuándo), el cambio de papeles que ha convertido al profesor en un animador sociocultural, en un asistente social etc. pero le ha desdibujado su papel esencial de ser el transmisor de un legado cultural sin el cual no podemos vivir plenamente como hombres.

La tercera palabra es el *desánimo*, es decir el decaimiento, la falta de fuerzas que afecta a más de un tercio del profesorado y la ansiedad o depresión que afecta a un 40 % del profesorado según el citado informe. Pero sin fuerza, sin entusiasmo, cunde el miedo. Por el contrario, la fortaleza de ánimo y el entusiasmo fomenta el deseo de saber.

Una de las consecuencias de esa situación es que el 50% no descarta abandonar el aula si se ofrece la oportunidad. Lo más grave no es que falten profesores, como se ha señalado antes, — al fin y al cabo, de algo hay que vivir, y siempre habrá alguien dispuesto a ocupar ese puesto—, sino sobre todo que faltan vocaciones a la enseñanza.

Precisamente en este sentido, se está jubilandos una generación de maestros y profesores, en su inmensa mayoría vocacionales que tras cuarenta años de servicio se van con la tristeza de que los últimos años han sido amargos, duros, una carga pesada en lugar de un júbilo. No es de extrañar que muchos se jubilan el mismo día de cumplir 60 años — los que pueden— y muy escasos los que alargan su vida laboral.

Se puede objetar que la situación no afecta a todos: naturalmente, depende de centros, de etapas y hasta de cursos, pero las cifras están ahí y el contacto directo con profesores que aún permanecen en activo y, especialmente aquellos que ven próxima su jubilación, traducen este estado de ánimo.

A pesar de lo cual, es cierto que el profesor cuando entra en el aula se transforma, se pone la bata y como si de la capa de Superman se tratase, saca lo mejor que tiene dentro de sí para cumplir con su labor, para transmitir ese legado cultural e incluso para sacar lo mejor de cada alumno. Hay que recordar al respecto lo



que afirma Daniel Pennac: «Basta un solo profesor, — uno solo— para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás».

Sin embargo, el grupo de profesores que a pesar de los problemas se esfuerza, — ¡incluso se ilusiona! — ha disminuido. Según datos del citado informe, un 24% de los profesores no se desaniman y mantienen esa actitud heroica, frente al 60% de hace quince años.

La enseñanza no va bien, más allá de los maquillajes políticos o ideológicos: ahí están los datos PISA, las tasas de abandono escolar o de idoneidad, etc. La mitad de los profesores cree que la educación en España ha empeorado según se desprende del VII Informe Young Business Talents: La visión del profesor.

Pero como bien sabemos, una buena educación depende de la calidad, del prestigio y de la situación del profesorado. En próximos artículos abordaremos las causas de esta situación y lo que es más importante: las propuestas de solución y los motivos de esperanza.

Innovar no es inventar

En la creatividad, y por tanto en la innovación, la cantidad lleva a la calidad. Es casi imposible pensar en una idea genial de buenas a primeras. Es una labor de dedicación, de tesón, de perseverancia.

Juan Carlos Cubeiro

¿Por qué tanta obsesión, en las aulas y en las empresas, por innovar? Porque en este mundo tan incierto y cambiante, salen adelante las organizaciones que ofrecen cosas nuevas a sus clientes, en un entorno globalizado y de desarrollo tecnológico. Como le gustaba decir a Steve Jobs, «la innovación distingue al líder (sea una persona, un equipo, un colegio, una ciudad o un país) de los seguidores».

El problema de la innovación, tan deseada, es que se la confunde con facilidad. Con ella, como con el talento (es natural, puesto que el talento es dinámico), aplica aquel pensamiento de Mark Twain: «No es lo que no sabes lo que te mete en líos, sino lo que das por cierto y no lo es». La innovación no es cuestión de crear un departamento, sino que es un elemento cultural, entendiendo la cultura como el modo natural de hacer las cosas. No puede haber innovación si lo que impera es el miedo: miedo a probar, a hacer las cosas de manera diferente, a cometer errores... la inseguridad psicológica impide la innovación.

Innovar no es inventar. No se trata de crear algo de la nada, sino de proponer algo nuevo para ti, para tu equipo, para tu empresa, para tu entorno. En ese sentido, la Historia del Arte demuestra que muchos de los más brillantes artistas han sido sobre todo grandes innovadores.

La Innovación es hija de la creatividad y del trabajo en equipo. La creatividad, que suele ser la combinación de elementos hasta el momento inmiscibles (como cuando Pablo Picasso pensó en las astas de un toro como manillar de una bicicleta), es condición necesaria pero no suficiente. Para operativizar la idea y convertir la creatividad e innovación suele ser necesario un equipo de personas en las que compartan sus esfuerzos la mentalidad creativa, artista, con la del ingeniero y la de marketing: sólo así se podrá convertir en realidad.

En la creatividad, y por tanto en la innovación, la cantidad lleva a la calidad. Es casi imposible pensar en una idea genial de buenas a primeras. Es una labor de dedicación, de tesón, de perseverancia. Me gusta el ejemplo del grupo sueco ABBA, con más de 40 años de carrera profesional (canciones, musicales, películas), un cuarteto que trabajaba como un equipo con una jornada laboral.

Favorecer la innovación es favorecer, en los colaboradores, la curiosidad, la primera de las fortalezas humanas según Martin Seligman, padre de la Psicología Positiva.

Desmitifiquemos la innovación, convirtámosla en un hábito cotidiano. La innovación se cultiva como una planta, desde el Liderazgo, ese talento especial para influir decisivamente en los demás desde la autoridad moral, la credibilidad y el ejemplo. Seremos una organización más innovadora si atraemos, fidelizamos y fomentamos el compromiso del auténtico talento. Si transformamos el talento individual en talento colectivo, en un equipo de alto rendimiento que obtiene cuantiosas sinergias. Si preguntamos abiertamente, escuchamos atentamente, defendemos la participación de todos los integrantes. Si promovemos la diversidad y la inclusión. Si premiamos el sano pensamiento crítico. Si somos ejemplo de humildad y no de complacencia.

Toda innovación de éxito (no digamos si es disruptiva, si cambia las reglas del juego) es llegar a la meta. Para ello hay que entrenar mucho, practicar hasta la extenuación, esforzarse juntos y no conformarse con la primera idea. En la innovación, la fortuna favorece a las personas más audaces, más valientes, de mayor coraje.

En el otro extremo de la innovación, el temor al ridículo en sus diversas formas de perfeccionismo e inacción por exceso de exigencia. Si atendemos al último Índice Global de Innovación, ningún país de Iberoamérica figura entre los diez primeros: allí se encuentran Suiza, Suecia, Estados Unidos, Gran Bretaña, Singapur, Finlandia, Holanda, Alemania, Dinamarca y Corea del Sur, Ningún país latino. Lo nuestro son los Quijotes, las grandes individualidades en las artes, los emprendedores únicos. La innovación metódica, rigurosa, sistemática, laboriosa, no nos va tanto. Desatamos la pasión como un fuego desbocado, no la canalizamos pacientemente. Citando a Tom Peters: «La pasión sin sistema es tan peligrosa como el sistema sin pasión».

Ojalá a nuestra apasionada forma de ser le unamos procesos coherentes, con sentido, significativos, que multipliquen la innovación.