

**ÍNDICE**

[La Comunidad Valenciana se une a la prohibición del uso de teléfonos móviles en los colegios](#) **EL PAÍS**

[Los casos de acoso escolar se han disparado casi un 40% el último curso en Euskadi](#) **DEIA**

[Andalucía convocará 14.000 plazas docentes en los dos próximos años](#) **SUR**

[La prohibición de uso del móvil en el aula alcanza ya a media España](#) **EL MUNDO**

[Los directores de las escuelas de idiomas cargan contra el recorte de clases](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[Estos son los cinco títulos de FP con mejores sueldos un año después de haber terminado](#) **LA RAZÓN**

[«Los estudiantes han crecido utilizando la tecnología, pero esto no significa que sepan cómo usarla para aprender»](#) **ABC**

[Tres mitos persistentes en educación que hacen perder tiempo y dinero a estudiantes, familias y profesorado](#) **EL PAÍS**

[La presunción de empatía](#) **EL DEBATE**

[Euskadi es una de las comunidades en la que más caro se vende el sobresaliente en Bachillerato](#) **DEIA**

[Escuela de Todos concluye que un alumno puede aprobar o suspender la EBAU dependiendo de la CC.AA donde se examine](#) **EUROPA PRESS**

[El fallido aterrizaje en las aulas de la teoría de las inteligencias múltiples](#) **EL PAÍS**

[¿Cuándo hacen la selectividad los alumnos españoles? Las fechas por comunidades](#) **EL DEBATE**

[El alumnado de FP aumenta un 32,6% en cinco años](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[CSIF plantea movilizaciones en toda España por el "déficit" de docentes y la "parálisis" de Gobierno y CCAA](#) **EUROPA PRESS**

[En defensa y reconocimiento del profesorado de la educación pública madrileña](#) **EL PAÍS**

[Pequeños pasos hacia políticas educativas efectivas](#) **EL DEBATE**

[El PP insiste en una EBAU única y Alegría responde: "Es imposible. El nuevo modelo recoge criterios comunes y homogéneos"](#) **EUROPA PRESS**

[El aire contaminado asfixia a las escuelas](#) **ELDIARIO.es**

[El Consell Escolar de Baleares pide la retirada del plan de segregación lingüística](#) **DIARIO de Mallorca**

[La Formación Profesional de la Región presume de su imparable auge y de sus altas tasas de empleabilidad](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El fracaso escolar en la Cataluña de la inmersión lingüística y los experimentos pedagógicos](#) **LA OPINIÓN**

[Sindicatos cifran en más del 65% el seguimiento de la huelga educativa y la Comunidad rebaja el porcentaje al 24,5%](#) **EUROPA PRESS**

[Familias y docentes de Aragón denuncian el "ninguneo" de Educación en el proceso de escolarización](#) **HERALDO**

[La educación pública madrileña encara la primera de las dos jornadas de huelga con un 65% de seguimiento, según los sindicatos](#) **EL PAÍS**

[Polémica por una prueba escolar de la Comunidad de Madrid: "Está llena de conceptos racistas"](#) **ELDIARIO.es**

[Las horas de Matemáticas bajan en Baleares con la LOMLOE y los profesores advierten: "Se hace muy difícil alcanzar los objetivos mínimos"](#) **DIARIO de Mallorca**

[Euskadi ofertará el curso que viene una cifra récord de plazas de Formación Profesional](#) **DEIA**

[Los resultados en PISA de 18 colegios privados son hasta 50 puntos superiores a la media de España, según CICAIE](#) **EUROPA PRESS**

[Clara Sanz, secretaria general de Formación Profesional: "No buscamos la FP de Alemania"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Fracaso escolar o fracaso político](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Educar proviene del latín 'Educare'](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La importancia de la inteligencia emocional en las decisiones y relaciones profesionales](#)

THE CONVERSATION

[Canarias reduce en un 31 por ciento los casos de acoso escolar en lo que va de curso](#) **MAGISTERIO**

[¿Por qué muchas familias no eligen las escuelas con el mayor valor agregado?](#) **MAGISTERIO**

[Carme Artigas: "Ser profesor será la profesión más importante del futuro"](#) **MAGISTERIO**

[La consejera de Educación andaluza anuncia 14.000 plazas docentes mientras USTEA dice que solo cubrirán las jubilaciones](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Una sociedad democrática no puede construir una escuela que no se respeta a sí misma](#)
EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Las aulas se vacían de profesores](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[¿Qué pinto yo aquí? II Causas del malestar docente](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL PAÍS

La Comunidad Valenciana se une a la prohibición del uso de teléfonos móviles en los colegios

La norma, que marca dos excepciones, entrará en vigor el lunes tras la publicación de la resolución

MARÍA FABRA. Valencia - 02 MAY 2024

El consejero de Educación de la Generalitat Valenciana, José Antonio Rovira, ha anunciado la prohibición del uso de dispositivos móviles en todos los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos durante toda la jornada escolar a partir del próximo lunes. La regulación, anunciada este jueves, marca dos excepciones, las actividades didácticas, y siempre bajo supervisión del docente y por razones de salud u otros motivos autorizados por el centro.

La Valenciana es una de las últimas comunidades en regular el uso de teléfonos móviles desde que el Gobierno lo propuso el pasado mes de diciembre. Solo Euskadi, que ha dejado en manos de los propios centros la decisión del veto o no a los dispositivos, y La Rioja, donde la mayoría de los institutos han implantado ya sus normas y restricciones, tienen pendiente la regulación. En Cantabria, la prohibición tampoco es unánime pero sí se aplica en el 80% de los colegios, según una encuesta de la propia consejería de Educación.

La resolución de Educación se publicará mañana en el Diario Oficial de la Comunidad Valenciana (DOGV). La consejería pretende, con esta medida, hacer frente al problema del acoso y ciberacoso, además del objetivo de que el alumno "deje de estar pendiente del móvil" mientras esté en el colegio e institutos.

La directora general de Innovación e Inclusión Educativa, Xaro Escrig, ha subrayado que desde 2019 se han duplicado las notificaciones por uso inapropiado del móvil (145 a 270) y los casos de ciberacoso han aumentado en casi el 50 %. La directora general ha explicado que según un estudio sobre la convivencia escolar en centros de Educación Primaria, el 9,5 % del alumnado declara sentirse acosado o ciberacosado.

En la Comunidad Valenciana, la prohibición del uso de móviles en los centros estará vigente durante toda la jornada, ya sea durante las clases lectivas, el recreo o las actividades extraescolares para evitar "el uso indiscriminado del móvil sin supervisión, que pueden generar dificultades en el aprendizaje y también en la convivencia". "Al llegar al centro el móvil se apaga y solo al salir se puede encender", según ha apuntado el consejero. Rovira ha señalado la importancia de promover una educación digital responsable entre los niños y jóvenes y ha manifestado que "ello implica establecer restricciones de tiempo, finalidad y lugar de uso, tanto dentro como fuera de los entornos educativos, y esta responsabilidad recae en todos los miembros de la comunidad educativa".

Con el mismo objetivo, desde la consejería se impulsarán medidas de sensibilización, formación y evaluación dirigidas a toda la comunidad educativa sobre el uso responsable y seguro de dispositivos móviles y los riesgos de Internet y redes sociales. La Inspección de Educación velará por el cumplimiento de estas instrucciones y asesorará e informará sobre ellas a los distintos sectores de la comunidad educativa.

En caso de incumplimiento, será el propio centro el que se encargue de la retirada del móvil, su custodia temporal y su devolución. De este modo, se quiere reforzar la autoridad del profesorado. Además, se impartirá campañas de sensibilización y formación a la comunidad educativa sobre el uso de móviles y redes sociales.



Los casos de acoso escolar se han disparado casi un 40% el último curso en Euskadi

El curso 2022/23 se detectaron 218 casos de bullying y solo una de cada nueve de las 1543 denuncias analizadas por la Inspección se correspondían con agresiones reales

Idoia Alonso / NTM. Bilbao 02-05-2024

Desde que se puso en marcha el programa vasco antibullying (Bizikasi) en 2017 casi se han triplicado las denuncias y el número de casos reales de acoso escolar. El último curso ha habido 218 casos, un 39% más que un año antes. Estas cifras podrían dar la falsa sensación de que el clima en las aulas vascas ha empeorado. En cambio, lo que exponen es que el aumento de la sensibilización familiar y la mejora de los protocolos de detección funcionan como radares privilegiados frente a este problema, aunque lo ideal sería que no hubiese un solo caso de acoso.

Además, en paralelo al aumento de casos y denuncias propiciado por Bizikasi, la Inspección educativa ha afinado su capacidad limpiar el polvo de la paja, al punto de que hoy en día Inspección descarta por falsas nueve de cada diez de las cientos de denuncias que gestiona cuando hace una década eran la mitad. Es decir, que gran parte de las denuncias que llegaban a cuentagotas hasta Inspección tenían una base de acoso sostenido en el tiempo.

Estas son las principales conclusiones del informe sobre el bullying en el curso 2022-2023 que el Departamento de Educación en funciones presentó con motivo del Día Internacional contra el acoso escolar. En comparación con los datos del curso anterior, se observa un importante incremento en el número de casos analizados (pasan de 1.098 a 1.543), lo que permitió identificar un mayor número de casos identificados como acoso (de 157 a 218). No obstante, en términos porcentuales, se constata que el número de casos identificados como acoso se mantiene estable (14%).

SEGUIMIENTO DE TODAS LAS DENUNCIAS

Pero según Inspección, tras una denuncia falsa no hay voluntad de mentir al colegio y no se tira a la papelera. Suponiendo que se determine que el protocolo abierto no es un caso de acoso, lo que está claro es que ahí había habido un sufrimiento que había motivado esa denuncia. Por este motivo, Inspección hace un seguimiento y se ponen medidas especiales de vigilancia y sesiones de tutoría dedicadas a tratar los casos que no se han confirmado como acoso. Fundada o no, existe la convicción de que los casos de bullying se corrigen con medidas disciplinarias contra el agresor, como la expulsión del centro, castigos o incluso llevarlo ante la Fiscalía de menores. Pero la realidad es que una parte importante de los casos de acoso escolar que se producen en Euskadi se resuelven mediante la conciliación de las partes. Casi el 40% de los 86 casos de bullying registrados el primer año de Bizikasi se zanjaron con el agresor pidiendo perdón a su víctima y ésta aceptando las disculpas.

GANARSE A LOS TESTIGOS MUDOS

Sentarse con los testigos silenciosos del acoso escolar y prestarles mucha más atención es la línea de trabajo que está ganando hoy terreno para prevenir este maltrato, en lugar de una visión "más tradicional de tipo clínico o individual centrada en el agresor y la víctima". Así lo explica, el psicólogo y profesor universitario David Álvarez, que lleva 25 años investigando sobre este tema. Según el profesor Álvarez, los esfuerzos se han centrado tradicionalmente en trabajar con la víctima/agresor, "pero para que esto funcione hay que hacer ver al alumnado de que ayudar a una víctima no es ser un chivato ni nada negativo sino un signo de valentía".

Insiste en que no hay que sentarse solo con las víctimas o los agresores sino trabajar con los testigos, y considera que en ocasiones se pone una mirada "demasiado punitiva, castigadora, sancionadora con el agresor y no educativa". "El alumno es un menor, una persona en formación y merece ser educada. La única solución no debe ser el cambio de centro porque es echar el problema a otro centro. No es solucionarlo sino lanzarlo". Aunque "siempre hay que colocarse del lado de la víctima y hay que protegerle, tampoco debemos olvidarnos del agresor que se ha podido equivocar y debe tener el derecho a que su conducta sea corregida. Merece una atención educativa, no clínica de mandarle al psicólogo".

CIBERBULLYING GANA TERRENO

El ciberbullying se va abriendo camino frente al acoso cara a cara. En concreto, el 27% de los casos se ha producido, predominantemente, a través de redes sociales, internet o cualquier otro medio cibernético. La tipología de acoso que más se produce es la de la agresión verbal, que está presente en el 85,7% de los casos confirmados. Le siguen la exclusión y marginación social (53,6%), la agresión física directa (34,8%), la agresión

física indirecta (33,9%) o la casuística de intimidación, chantaje o amenazas, con presencia en un 33,03% de los casos.

El silencio que grita: La realidad oculta del bullying

El Departamento de Educación subrayó ayer que en poco más de una década los protocolos de actuación han permitido incrementar de forma significativa el número de casos potenciales de caso analizados por la Inspección. De esa forma, de los 75 casos que se estudiaron en el curso 2008-2009, se ha pasado a los 1.543 del curso 2022-2023. El Gobierno vasco también destacó la “cada vez mayor implicación” de toda la comunidad educativa en la lucha contra el acoso escolar. Según explicó, esa mayor sensibilización, formación y seguimiento se traduce en que “ante la menor duda, se analice cada posible caso y se abra el protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar”, que es de obligado cumplimiento para todos los centros escolares sostenidos con fondos públicos.

SUR

Andalucía convocará 14.000 plazas docentes en los dos próximos años

La consejera, Patricia del Pozo, anuncia una «estrategia de garantía de estabilidad» de las plantillas a partir de 2027 y la reducción de la tasa de interinidad a un 5,5 por ciento

Francisco Gutiérrez. Jueves, 2 de mayo 2024,

Buenos años para titulados universitarios que deseen desarrollar la carrera docente. 14.000 nuevas plazas de oposiciones para los cuerpos de Maestros y de profesores de Secundaria se convocarán en los dos próximos años, que se suman a las 2.826 de este año. El objetivo es reducir la tasa de interinidad al 5,5 por ciento, por debajo del 8% que ha fijado la Unión Europea, dentro de la estrategia de la Consejería de Desarrollo Educativo para garantizar la estabilidad de las plantillas docentes a partir de 2027.

Así lo ha anunciado la consejera de Desarrollo Educativo y Formación Profesional en su comparecencia de este jueves en el Parlamento andaluz. Patricia del Pozo ha informado de que durante los años 2025 y 2026 Andalucía convocará alrededor de 14.000 nuevas plazas de todos los cuerpos docentes, en torno a 7.000 plazas en cada uno de los dos próximos años. Se trata de un periodo de transición que precede, a partir de 2027, al desarrollo de una estrategia de estabilidad de la plantilla docente en Andalucía que plantea la reconfiguración de las convocatorias de los procesos selectivos con el objetivo de incrementar el número de funcionarios de carrera docente y dotar de una mayor estabilidad al profesorado.

Cambios en el calendario de oposiciones

Así, como novedad, se garantizará que todas las especialidades tendrán convocatoria de oposiciones en un plazo máximo de tres años y aquellas más numerosas del cuerpo de Maestros y de profesores de Secundaria se harán dos años seguidos y uno no. En este sentido, Del Pozo ha asegurado que «nunca se había hecho antes y es crucial para planificar la plantilla con el fin de que los recursos se ajusten a las necesidades del sistema». Además, añadió que hay que conocer qué profesorado se necesita en los centros educativos y de qué especialidades para poder realizar una previsión «para tener los profesionales que los colegios e institutos precisan y en las condiciones de empleo estable que se merecen».

En su intervención, Patricia del Pozo recordó que en un periodo de siete años habrá una oferta planificada de casi 40.000 plazas para acceder a la función pública docente, 25.580 ya se han convocado en los últimos cinco años y el resto, unas 14.000, será en 2025 y 2026. Este esfuerzo ha permitido que Andalucía cuente con una plantilla más estable, con una tasa de interinidad estructural del 5,5%, inferior a la exigida por Europa, fijada en un 8%. También es la más amplia de la historia de nuestra comunidad con casi 7.000 docentes más que en 2018, hasta alcanzar los 107.667 maestros y profesores y la «más reconocida y mejor pagada dado que se aplicará en septiembre de este año el tercer tramo de la subida salarial de la equiparación».

Asimismo, la consejera aclaró que durante estos años se ha revertido la política de los anteriores gobiernos socialistas, que utilizaban las plazas de movilidad del cuerpo de maestros al de profesores para recortar plazas de la tasa de reposición, que, por tanto, a efectos reales no era del 100%. Desde 2019, este Gobierno no resta ni una sola de las plazas de movilidad entre cuerpos a las de reposición, es decir, se reponen todos y cada uno de los profesionales que salen del sistema. «Con este Gobierno, 100% de la tasa de reposición», afirmó.

Refuerzo de plantillas

Igualmente, la titular de Desarrollo Educativo y Formación Profesional ha puesto en valor los objetivos alcanzados porque «hemos ido de la mano de las organizaciones sindicales con el diálogo que mantenemos en la mesa sectorial y que permite seguir avanzado en otros asuntos tales como el refuerzo de plantillas en las



zonas de transformación social, que son prioritarias para el Gobierno andaluz, o el desarrollo de la normativa relacionada con la Ley de Autoridad Docente, entre otros».

En relación al empleo ya convocado, la consejera ha indicado que el próximo 15 de junio comenzarán los procedimientos de selección para las oposiciones de 2024, con 2.826 plazas para Maestros, además de profesores de Enseñanza Secundaria; de Música y Artes Escénicas; de Artes Plásticas y Diseño; de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y Profesores especialistas en Sectores Singulares de Formación Profesional. Con este procedimiento concluyen los procesos selectivos de estabilización que marca la norma nacional y que se han dividido en dos convocatorias: la de 2022, a través de un procedimiento extraordinario mediante concurso de méritos en el que se adjudicaron 3.287 plazas, y el próximo concurso-oposición de este 2024.

De esta forma, la consejera aseguró que el objetivo último de estas dos convocatorias del procedimiento de estabilización ha sido reducir a menos del 8% la tasa de cobertura temporal en el sector público docente y, por esa razón, pondera de manera muy importante la experiencia laboral de los candidatos, es decir, el tiempo de servicio.

EL MUNDO

La prohibición de uso del móvil en el aula alcanza ya a media España

La Comunidad Valenciana se suma a la estricta regulación de su utilización en los centros de Primaria y Secundaria

Inma Lidón. Valencia. Viernes, 3 mayo 2024

La prohibición de uso de los móviles en los centros escolares públicos de Primaria y Secundaria alcanza ya a la mitad de las autonomías. La Comunidad Valenciana ha sido la última en sumarse a la estricta regulación que marca la utilización de los dispositivos en las aulas. A pesar de que muchos centros ya contaban con esta prohibición fijada en su planes de convivencia, pactados por toda la comunidad educativa, en los últimos meses son muchos los gobiernos autonómicos que han querido legislar para extender la norma.

Fue pionera Castilla-La Mancha cuando en 2014, durante el mandato de Dolores de Cospedal (PP), incluyó esta prohibición en la Ley de Protección Social y Jurídica de la Infancia y la Adolescencia. Un año después, Alberto Núñez Feijóo la implantó también en Galicia. La Comunidad de Madrid se incorporó tras la pandemia - después de la proliferación de los dispositivos ligada al confinamiento- como también hicieron Castilla y León y Andalucía. El pasado 8 de enero se sumó la Región de Murcia que, como en la norma valenciana, impide el uso no sólo en el horario lectivo sino también en el recreo, las actividades extraescolares o las excursiones.

Baleares anunció que también aplicaría la medida y la llevó en enero tanto a la Mesa del Alumnado como a una comisión del Parlamento balear, pero la previsión es que entre en vigor a partir del próximo curso. En Cataluña ocurre lo mismo. Tras el auge del colectivo 'Adolescencia sin móviles', la medida se anunció pero no se aplicará hasta septiembre. Será entonces cuando se prohibirá el móvil al alumnado de primaria y al de secundaria se le restringirá.

NI EN EL RECREO

En la Comunidad Valenciana, desde el lunes los alumnos podrán llevarlo encima, pero tendrán que apagarlo durante todo el horario lectivo. No valdrá tenerlo en silencio ni en modo avión, porque contará como uso. La resolución de la Conselleria de Educación sólo se permiten dos excepciones: se podrá usar para actividades didácticas, y siempre bajo supervisión del docente, o por razones de salud u otros motivos autorizados por el centro.

Se trata de una medida con la que se pretende hacer frente por una parte al problema del acoso y ciberacoso, que se ha duplicado desde 2019, así como a mejorar la atención del alumnado durante la jornada escolar, eliminando elementos de distracción.

Se toma después de realizar un estudio cuya conclusión es que se realiza «un uso indiscriminado de la tecnología» que, sin supervisión de un adulto, provoca «dificultades en el proceso de aprendizaje y en la gestión de la convivencia en los centros educativos».

De hecho, destaca el uso de más de tres horas al día de los móviles para uso lúdico del 8% del alumnado de 3º de Primaria, en 6º de primaria es un 18%, en 4º de ESO un 23%, en 2º de FP Básica un 35% y en 2º de Bachillerato un 18%. Además de esas tres horas, los alumnos que hacen un uso moderado (entre una y tres horas al día), todos superan las dos horas al día.

Los directores de las escuelas de idiomas cargan contra el recorte de clases

La asociación valenciana advierte de que la reducción de español para extranjeros puede contribuir a guetos y a una mayor xenofobia

El colectivo critica la falta de comunicación de la Conselleria de Educación con las direcciones para suprimir grupos

A. Fajardo. 03 MAY 2024

La Asociación de Direcciones de Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) de la Comunidad Valenciana ha emitido un comunicado conjunto alineándose con el profesorado que lleva días atrás alzando la voz contra la reorganización impulsada por la Conselleria de Educación para el próximo curso que pasa por suprimir clases presenciales bajo el argumento de la baja demanda y por otro lado potenciar la enseñanza virtual.

Entre otras cuestiones, los directores han reprochado que mientras se promueve la integración de las personas extranjeras, sin la posibilidad de impartir el español para este colectivo, "podemos acabar creando falta de integración, guetos y más xenofobia".

En primer lugar, han agradecido a los docentes que "han contribuido de manera decisiva a que seamos líderes en alumnado matriculado a las EOI de todo el Estado desde el curso 2016-17 de manera ininterrumpida, tanto en términos absolutos (por número de alumnos, con más de 15000 alumnos de diferencia respecto a las siguientes autonomías con mucha más población) como relativos".

Desde la Asociación han querido dejar constancia de la "buena disposición" de la Conselleria de Educación a recibirlos y a escuchar su propuesta de introducción de la modalidad semipresencial. Sin embargo, aseguran que "en ninguna de las reuniones se les ha comunicado (mucho menos consultado) los criterios para los cambios que se llevarán a cabo para el curso próximo, ni el número de grupos que se han reducido, ni los criterios".

Como punto de partida, los directores advierten de que se ha producido una reducción de las horas dedicadas a las coordinaciones de departamentos, de secciones, y la supresión de la coordinación de igualdad y convivencia. Se cambian, por lo tanto, "de manera unilateral" las condiciones de trabajo de los docentes, puesto que el profesorado tiene que hacer las mismas tareas trabajando más horas, según la asociación. Por otro lado, echan en falta una mayor comunicación sobre "la optimización de recursos" que se ha impulsado para el próximo curso.

La asociación muestra su preocupación por el buen uso de las inversiones educativas y sostiene que se habría podido diseñar estrategias conjuntas para evitar las supresiones de grupos que se han llevado a cabo.

"Pensamos que cambios tan sensibles en educación tienen que estar basados en criterios cuanto más públicos y pactados mejor. Tampoco se ha dejado un margen de tiempo para ver el impacto positivo que pueda tener sobre la matrícula la aplicación de la nueva modalidad semipresencial", indica el comunicado.

Ratios elevadas

Los directores también contradicen el argumento de la Conselleria de Educación de que solo se ocupado el 61% de las plazas ofertadas, "cuando es evidente que en idiomas menos mayoritarios es muy difícil llegar a llenar unas ratios ya de por sí bastante elevadas. Las ratios (tanto las mínimas como las máximas) son, además, bastante más elevadas que en primaria y secundaria", añaden.

Aun así, advierten de que tienen unas cifras de matrícula globales muy buenas comparadas con otras autonomías. Como ejemplo ponen la EOI de Pontevedra, que cuenta con 45 docentes y 1.200 alumnos, mientras que la de Gandía con un número igual cuenta con 3.063 alumnos. Lo que tampoco acaban de entender las direcciones de las escuelas de la Comunidad Valenciana es la "drástica" reducción de grupos de español para extranjeros que se ha producido, "cuando son clases que están siempre llenas y con un alumnado muy fiel. Por lo tanto, es un idioma en el cual la optimización de recursos es elevadísima", advierten.

El colectivo se reivindica como una institución clave en el fomento del estudio de todas las lenguas cooficiales y del español como lengua extranjera. "Desde que el nivel A2 fue suprimido de las Pruebas de Certificación, las Escuelas Oficiales de Idiomas son la única institución que puede certificar este nivel, que da acceso a nuestro alumnado a la posibilidad de obtener la nacionalidad española", afirman.

Por otra parte, la alternativa del departamento de José Antonio Rovira es que las Escuelas de Formación Permanente de Alumnos y otras organizaciones como ONG pueden hacer esa tarea, pero los directores advierten de que les consta que no se ha hecho ningún estudio sobre las plazas que se ofertarán, si esas plazas cubrirán la demanda, tanto de docencia como de titulación, si tienen la infraestructura necesaria, etc. Además, avisan de que la ratio es de 20 alumnos por grupo (casi la mitad de la que tienen las EOI), "lo cual implica que, si se quiere cubrir la demanda de clases o, como mínimo, las plazas que estábamos ofreciendo, se tendría que contratar al doble de profesorado, hecho que choca con los criterios de optimización de recursos" que pretende aplicar la Conselleria de Educación.



Estos son los cinco títulos de FP con mejores sueldos un año después de haber terminado

Mónica Moso, de Caixabank Dualiza, y Juan Gamboa, de Orkestra-Instituto vasco de competitividad, han elaborado un informe titulado "Los salarios de los titulados en FP"

ÁLVARO GARCÍA. 03.05.2024

Las titulaciones de Formación Profesional (FP) son certificaciones académicas otorgadas a individuos que completan con éxito un programa de educación técnica y profesional en áreas específicas. La Formación Profesional abarca una amplia gama de campos, desde la industria y la tecnología hasta la atención médica y los servicios.

Mónica Moso, de Caixabank Dualiza, y Juan Gamboa, de Orkestra-Instituto vasco de competitividad, han elaborado un informe titulado "Los salarios de los titulados en FP".

El informe presenta datos sobre los salarios (base de cotización) de los graduados del año académico 2020-2021 que trabajan en empleos asalariados. Estos datos se derivan de fuentes oficiales proporcionadas por el Ministerio de Educación, el cual solo incluye información de los ciclos que considera "estadísticamente significativos", omitiendo así algunos de los 90 ciclos existentes. Además, en ciertos casos, agrupa dos títulos de la misma familia de Formación Profesional y con características similares bajo un mismo encabezado. Por ejemplo, el título principal, Química Industrial y Fabricación de Productos Farmacéuticos, muestra un salario de 29.191 euros. Le siguen Coordinación de Emergencias y Protección Civil (26.929 euros), Programación de la Producción en Fabricación Mecánica (24.404 euros), Mecatrónica Industrial (24.288 euros), y Audiología Protésica (24.247 euros).

Entre los cinco mencionados anteriormente, representan solo el 4% del total de graduados en Formación Profesional durante ese año académico. Esta cifra es casi cuatro veces menor que la suma de los titulados en las cinco áreas con salarios más bajos un año después de finalizar sus estudios, tal como se indica en el informe. Estas áreas incluyen Estética Integral y Bienestar (con un salario bruto de 15.832 euros), Prótesis Dentales (16.669 euros), Administración y Finanzas (17.216 euros), Animación Sociocultural y Turística (17.254 euros), y un grupo compuesto por Asesoría de Imagen Personal y Corporativa, junto con Estilismo y Dirección de Peluquería (17.490 euros). Es notable que, a diferencia de los ciclos con los salarios más altos, los ciclos con los salarios más bajos tienden a estar predominantemente o completamente ocupados por mujeres.

El salario promedio de los graduados de Formación Profesional se sitúa en 19.611 euros, calculado sobre aquellos que están empleados en trabajos asalariados un año después de completar sus estudios. Este promedio se basa en el 53% del total de graduados, ya que algunos no están empleados por diferentes razones, como la falta de oportunidades laborales, el trabajo por cuenta propia como autónomos, o la decisión de continuar con estudios adicionales, como en la universidad.

Entre los cinco títulos de Formación Profesional con los salarios más altos, tres de ellos provienen de áreas de FP que muestran un alto nivel de empleo, medido por su tasa de afiliación a la Seguridad Social, un año después de la graduación. Estas áreas incluyen Fabricación Mecánica (con una tasa de afiliación del 68%), Instalación y Mantenimiento (66,5%), y Química (62,6%). Por otro lado, los dos títulos restantes provienen de áreas de FP con niveles más bajos de inserción laboral: Seguridad y Medio Ambiente y Sanidad (ambos con una tasa de afiliación del 46%).

ENTREVISTA

«Los estudiantes han crecido utilizando la tecnología, pero esto no significa que sepan cómo usarla para aprender»

Entrevista a Barbara Wasson, miembro del grupo de expertos del Consejo de Europa sobre IA y Educación

ANA I. MARTÍNEZ. MADRID. 04/05/2024

Justo en un momento en el que la sociedad quiere frenar el uso de la tecnología entre los menores (no hay que olvidar la iniciativa de una madre que corrió como la pólvora por España) o que nos llevamos las manos a la cabeza por lo dañina que es la Inteligencia Artificial (IA), urge hablar con expertos que pongan en el centro el verdadero debate.

«Existe la idea de que los estudiantes son muy expertos en tecnología», afirma Barbara Wasson, profesora y directora del Centro de Ciencia de Tecnología y Aprendizaje (SLATE) de la Universidad de Bergen (Noruega).

Y advierte que el debate no debe centrarse en si debe o no formar parte la IA de la educación sino en «qué está haciendo la educación para capacitar a las personas» ante una realidad que ya no va a dar marcha atrás. Recientemente, Wasson ha estado en nuestro país para participar en la Xª edición de EdTech Congress Barcelona, un evento en el que los expertos abordaron las oportunidades y los desafíos que ofrecen los datos y la Inteligencia Artificial en la educación.

La experta, además, ha formado parte del grupo de expertos del gobierno noruego que examinó los aspectos técnicos, pedagógicos, legales y éticos de la implementación de análisis de aprendizaje en el sector educativo noruego. En la actualidad, forma parte del grupo de expertos del Consejo de Europa sobre IA y Educación.

- IA en la educación. Es una combinación que a muchos les da respeto o no gusta. ¿Cómo puede ayudar?

El potencial de uso de la IA en la educación es muy exagerado, así que está bien que la gente sea cautelosa, pero hay potencial para ayudar tanto a los profesores como a los alumnos. Por ejemplo, la planificación de clases y el desarrollo de cuestionarios son dos áreas en las que los profesores cuentan que la IA les ayuda, pero siempre tienen que editar y adaptar el material al aula.

En mi caso, hemos estudiado el uso de una herramienta de matemáticas adaptativas en la que vimos que los alumnos hacían unos 200 ejercicios a la semana, con tareas adaptadas a sus capacidades (esta herramienta sustituyó al cuaderno de ejercicios que suele acompañar a los libros de texto de matemáticas) y los alumnos realizaban más tareas que antes. Estas herramientas también ofrecen a los profesores una visión general del rendimiento de la clase o de cada alumno, dónde hay muchos errores, etc.

La IA también puede mejorar la accesibilidad de los estudiantes con discapacidades ofreciéndoles adaptaciones personalizadas, como la conversión de texto a voz y de voz a texto, para apoyar sus necesidades de aprendizaje.

- ¿En qué punto nos encontramos? Imagino que en cada país, la situación será diferente.

Como señalé en mi reciente charla en España, la IA ya se utiliza en las escuelas, muy probablemente sin que la gente sea consciente de ello. La IA que no se desarrolla específicamente para la educación, como la conversión de texto a voz, la búsqueda inteligente, la generación de imágenes o animaciones, es la IA generativa. Luego tenemos las herramientas de IA desarrolladas específicamente para la educación, como los sistemas de tutoría inteligente, de aprendizaje adaptativo, de admisión, la predicción del abandono escolar, etc.

En nuestras recomendaciones para Noruega sugerimos que se elabore un catálogo nacional de herramientas que cumplan los requisitos de las normativas sobre protección de datos y privacidad, de modo que estas cuestiones se evalúen a escala nacional, algo que no ocurre en la actualidad. Depende de los municipios o, a veces, incluso de las escuelas o los profesores. Sin embargo, realmente queremos apoyar la autonomía de los profesores, que puedan elegir lo que consideren mejor para utilizar con sus alumnos, por lo que tiene que haber un equilibrio.

- ¿Cómo estamos en España?

Supongo que es como en otros países, la gente intenta polarizar sin entender que la IA en la educación no es una decisión a tomar. La pregunta real es qué está haciendo la educación para capacitar a las personas en una era de IA.

En los países nórdicos, así como en España según tengo entendido, hay movimientos para eliminar las pantallas de las escuelas. En mi opinión es un debate desequilibrado, los investigadores no tienen tanto espacio en la escena mediática para dar una imagen matizada. Todos necesitamos un equilibrio en el uso de las redes sociales, las pantallas, etc. pero tenemos que recordar que, en la mayoría de los casos, la elección de las herramientas que se utilizan en la escuela la hace un profesional que ve que mejora sus clases; de lo contrario, no las elegiría.

- Usted formó parte del grupo de expertos del gobierno noruego en análisis de aprendizaje, que examinó los aspectos técnicos, pedagógicos, legales y éticos de la implementación de análisis de aprendizaje en el sector educativo noruego. ¿A qué retos se enfrentaron y cómo los afrontaron?

Fue una experiencia intensa, emocionante y desafiante. Tuvimos que aprender lo que significaba hacer los informes para el gobierno, que no todos teníamos que estar de acuerdo en todos los puntos. En el grupo había una experiencia muy combinada con la analítica del aprendizaje (dos de nosotros éramos expertos), había expertos jurídicos, responsables de privacidad, un profesor, expertos en tecnología en el aula, un filósofo, y luego representantes de las dos direcciones de escuelas y de educación superior. Era un grupo ecléctico en el que unos querían aprender de otros.

El mayor reto fue el trabajo sobre las interpretaciones jurídicas del Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) y nuestras leyes nacionales de educación (tenemos cuatro): qué párrafo del reglamento debíamos aplicar y en un momento incluso pensamos que no sería posible utilizar la tecnología en las escuelas. Contamos con un grupo de expertos jurídicos que contribuyeron al trabajo, y en nuestro primer informe las cuestiones jurídicas ocupaban ¡17 páginas!



Fue un proceso muy estricto, cómo abordamos los temas, cómo dimos nuestra opinión sobre los textos escritos que fueron preparados en su mayoría por la secretaría del Ministerio basándose en nuestras aportaciones. Sin embargo, algunos de nosotros escribimos diferentes partes, por ejemplo yo escribí el capítulo sobre datos en el informe final.

- ¿Por qué tenemos tantos prejuicios frente a la IA?

Falta de confianza: la gente no sabe realmente qué es la IA, oyen advertencias, han visto películas de ciencia ficción en las que esta herramienta malvada toma el control.

- Póngame ejemplos de buenas prácticas.

Depende de cómo se definan las mejores prácticas, pero empezaré con algunos ejemplos que han demostrado su impacto. Hay algunos de los primeros sistemas de tutoría inteligente creados, por lo general, en EE.UU., donde hay estudios independientes de buenos resultados, sobre todo después de que los estudiantes utilicen las herramientas a lo largo del tiempo. El sistema INQ-ITS desarrollado por Janice Gobert, ahora en Rutgers, puede evaluar las capacidades de los estudiantes para llevar a cabo el método científico con una precisión del 95% respecto a la de los humanos.

Otros ejemplos son Duolingo, aplicación comercial de aprendizaje de idiomas utilizada por millones de personas; utiliza la IA para dar retroalimentación y elegir las próximas tareas; Grammarly y otras herramientas de evaluación de la escritura; o Predicción de abandono escolar, predicción de calificaciones: ambas aplicaciones de análisis del aprendizaje deben ser utilizadas por las personas para complementar sus juicios.

- ¿Ante qué desafíos nos encontramos?

La mayoría de los retos están relacionados con la regulación del uso de los datos, los sesgos en los datos y, con la IA generativa, los peligros de quién define qué es el conocimiento: las grandes tecnológicas controlan los LLM (modelos de aprendizaje) y no comparten todos los datos con los que se han entrenado sus algoritmos. Y todas las falsedades generadas por los modelos vuelven también a ellos: estamos contaminando la información, la cultura, la historia, etc. Además, hay muchas afirmaciones de impacto sin pruebas (el bombo publicitario es un gran problema), ya que a menudo proceden de grandes empresas tecnológicas que no tienen acreditaciones que respalden sus afirmaciones. Es un problema que los sistemas de IA basados en la investigación tengan más dificultades para llegar a las aulas.

«La gente no sabe realmente qué es la IA»

En educación queremos asegurarnos de que no se produce un traspaso de poder a los agentes comerciales para que definan lo que se utiliza en dicho sector: quién decide qué herramientas están disponibles, quién añade sus servicios a plataformas ya existentes... Recuerden que nada es gratis, pagamos con nuestros datos y los de nuestros hijos. Tampoco conocemos las consecuencias a largo plazo de la creación de perfiles de estudiantes, cómo deben compartirse o no sus datos, etc.

- ¿Están los profesores formados y preparados para ello?

Según mi experiencia, no. Los programas de formación del profesorado van a tener que tomarse esto en serio: tienen que modelar cómo son las aulas con IA, utilizarla en la formación, ayudar a los estudiantes de magisterio a entender las posibilidades, limitaciones y retos. También es necesario formar a profesores que puedan enseñar sobre IA en las escuelas: los países están elaborando planes de estudios sobre pensamiento computacional, IA, etc., y necesitamos docentes con experiencia para impartir estas materias.

- ¿Y los alumnos y familias?

Existe la idea de que los estudiantes son muy expertos en tecnología, y sí, han crecido utilizando la tecnología, pero esto no significa que sepan cómo utilizarla para aprender -hay muchas investigaciones que lo demuestran-. Es necesario que los estudiantes comprendan realmente la diferencia entre un motor de búsqueda y un texto generado a partir de las herramientas genAI. Nos informan de que sólo quieren hacer las cosas de la forma más rápida posible, sin importarles si es ético o no. Tenemos que trabajar en la integridad académica.

Las familias varían. Uno de los problemas que escuchamos es que los padres tienen dificultades para ayudar a sus hijos, ya que no tienen la visión de conjunto que tenían cuando utilizaban un libro de texto (podían leer un capítulo y luego ayudar a los niños con los deberes). Tenemos un caso de Noruega en el que se pidió a los padres que no ayudaran a sus hijos a responder a una tarea de matemáticas porque afectaría al algoritmo, al menos durante los tres primeros intentos.

Sabemos que en algunos hogares sigue habiendo problemas de acceso a internet, etc., por lo que la igualdad de acceso sigue siendo un problema.

- ¿Prohibir la IA o educar? ¿Por qué? En esto tienen mucho que ver los gobiernos, que no sé yo si también están preparados para ello...

Educar - es ingenuo pensar que podemos ir hacia atrás - porque los niños y estudiantes se enfrentarán a estas herramientas en su vida laboral, y muchos ya las están utilizando en sus estudios. Así que lo mejor es enseñarles para qué se pueden utilizar, de qué tratan, etc.

En el trabajo que realizamos en Noruega y en el que participo en el Consejo de Europa reconocemos que los gobiernos también necesitan educación en este ámbito, como todos nosotros. Es complejo con las normativas, la adquisición de herramientas, gestionar la presión para que haya menos pantallas en las escuelas, etc. En el Consejo de Europa estamos elaborando un conjunto de herramientas políticas que ayudarán a los gobiernos a orientarse por la normativa y la necesidad de competencias, y a saber qué cuestiones deben analizar sobre su sector educativo.

- ¿Desde cuando lleva usted trabajando con la IA y cuál es el futuro al que nos encaminamos?

Como informática, me formé en Canadá en la década de 1980 -mis másteres y doctorados fueron ya en esta área- y estudié cómo modelar lo que los estudiantes saben y no saben, y luego cómo utilizar el conocimiento pedagógico del contenido (el trabajo de Lee Schulman en educación) en un planificador de contenidos de IA.

La primera vez que jugué con una red neuronal fue en 1988, cuando trabajaba en la Universidad de Toronto en un proyecto que tenía la primera aula en Red del mundo. He trabajado interdisciplinariamente desde mi máster y tengo cursos de pedagogía y psicología de mis estudios de doctorado.

Creo que es muy difícil predecir hacia dónde vamos: nadie sabía que Open AI pondría sus modelos a disposición del público en general en noviembre de 2022. Sólo tenemos que echar un vistazo al último año y medio para ver el trastorno que esto ha causado, tanto en la educación superior como en las escuelas.

Ha sido muy revelador para el sector educativo reflexionar sobre cómo afectará esto a los exámenes y las certificaciones en el futuro, qué necesitamos aprender y qué es el conocimiento. Creo firmemente en la necesidad de un buen conocimiento de los dominios, e incluso ahora es más importante ser capaz de juzgar los resultados de las IA generativas: para pensar de forma crítica también se necesita este conocimiento de los dominios.

EL PAIS

Tres mitos persistentes en educación que hacen perder tiempo y dinero a estudiantes, familias y profesorado

La memoria no es un músculo, la lateralidad cruzada no empeora el rendimiento académico, y la dislexia no es un trastorno visual, en contra de lo que todavía cree mucha gente

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 04 MAY 2024

En educación, como en otros ámbitos de la vida, abundan los mitos. No tienen base científica y, aunque algunos podrían considerarse inocuos, normalmente tienen consecuencias negativas, aunque solo sea porque absorben tiempo, esfuerzo, y con frecuencia dinero que estudiantes, familias y docentes podrían dedicar a fines más útiles. ¿Es la memoria un músculo que pueda entrenarse? ¿Tiene impacto la lateralidad cruzada en el rendimiento educativo? ¿Es la dislexia un problema visual? Héctor Ruiz Martín, director del International Science Teaching Foundation, y Marta Ferrero, vicedecana de Investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, son expertos en psicología cognitiva del aprendizaje, se han especializado en analizar este tipo de mitos y explican por qué la respuesta en los tres casos es que no.

La memoria

“Resulta muy intuitivo pensar que la memoria es una habilidad que podemos ejercitar de forma general y que, haciéndolo, va a ser más fuerte para recordar cualquier otra cosa. Pero por desgracia la memoria no funciona así”, afirma Ruiz, autor, entre otros libros, de *Edumitos* (2023). “Creerlo tiene repercusiones en educación, porque muchas veces se proponen actividades casi con la única justificación de que ayudarán a ejercitar la memoria. Por ejemplo, aprenderse de memoria un poema, o contenidos que uno no cree que sean muy útiles, pero que por lo menos, se suele decir, ayudarán a mejorar la memoria. Y ese objetivo no se va a cumplir. Está muy bien, culturalmente, saberse un poema o poder recitárselo a alguien, pero si lo haces con la idea de ejercitar la memoria, no va a tener ese efecto”.

La memoria no es como un músculo, dice Ruiz. “Si quieres usar esa analogía, tendrías que pensar en ella más bien como si fueran miles de millones de músculos. Y cuando aprendes sobre algo, lo que haces es ejercitar solo el músculo relacionado con ese tema, con esa información”. La memoria es en realidad una red de significados, añade. “Y aprendemos conectando lo que ya sabemos con lo que estamos aprendiendo. De modo que todo aquello que podemos relacionar con nuestros conocimientos previos nos resulta más fácil de recordar, y lo que no, no”.

Se han realizado muchos estudios al respecto. Algunos son considerados clásicos, como el publicado en 1980 por Anders Ericsson, en el que se entrenó a un estudiante corriente para recordar números. En lugar de los siete u ocho dígitos que como mucho normalmente pueden recordarse, el alumno llegó a ser capaz de memorizar 79. Lo hizo apoyándose en una técnica consistente en aprenderse un montón de números, como teléfonos, códigos postales o marcas de atletismo a los que podía darles un sentido. “Cuando le daban



números al azar, él no recordaba 79 números, sino siete u ocho combinaciones de esos números. Pero cuando en vez de números probaron a darle letras, comprobaron que seguía teniendo una memoria como la de cualquier otro". Un ejemplo más cercano es el de los campeones de los mundiales de memorización que se organizan cada año: "Si te fijas, el que gana la prueba de memorizar naipes es distinto al que gana la de números, la de letras, o la de caras..." En cada prueba hay un campeón, porque han entrenado específicamente para ella.

La lateralidad cruzada

La lateralidad es la preferencia espontánea de una persona en el uso de los órganos situados en el lado derecho o izquierdo del cuerpo, como las manos o los pies. Y se habla de lateralidad cruzada cuando esta se produce de forma alterna. Por ejemplo, cuando la mano dominante es la derecha, y el pie dominante, el izquierdo. Antes de especializarse en psicopedagogía y psicología del aprendizaje, Marta Ferrero trabajó como maestra. "Poco antes de dejar las aulas para volver a la investigación, estaba de orientadora en un centro de infantil y primaria. Y aquel último año me llegaban muchos informes de niños con dificultades de aprendizaje que señalaban la lateralidad cruzada como causa, por ejemplo, de problemas lectores. De repente parecía que la lateralidad cruzada era la causante de un montón de problemas".

Ferrero pasó después una etapa en la London School of Economics, y una de las primeras investigaciones que realizó allí se centró en la posible relación entre lateralidad cruzada y dificultades académicas. Realizó un metaanálisis, analizando los datos cuantitativos de todos los estudios que se habían publicado al respecto desde el año 1900. "El resultado fue que la lateralidad cruzada no tiene ningún impacto, ni en el rendimiento académico ni en la inteligencia". Aquel trabajo fue muy citado, y no ha habido más revisiones sistemáticas de la literatura, por lo que podría decirse que sigue vigente. Pero una búsqueda en internet permite comprobar que en España se ofrecen numerosos tratamientos para "consolidar" la lateralidad de los niños, bajo la premisa de que así eliminarán o reducirán sus dificultades de aprendizaje. Algunas intervenciones, explica Ferrero, consisten en forzar a los niños a usar la mano derecha o en taparles el ojo izquierdo. Y hay sesiones que cuestan hasta 350 euros.

"Si un niño o niña tiene dificultades lectoras, tendremos que diseñar intervenciones centradas en la lectura. Y lo mismo en matemáticas u otras áreas, en vez de perder tiempo y recursos en restablecer la dominancia cerebral". Además del coste de oportunidad, Ferrero advierte de que dichos programas pueden generar desafección de los chavales hacia la educación. "Porque lo normal es que cuando pase el efecto placebo, si llega a haberlo, siga con su dificultad de aprendizaje".

La dislexia

Entre el 5% y el 10% de la población tiene dislexia, y entender bien en qué consiste es fundamental para ayudarles. Pero a pesar de los avances de las últimas décadas, entre muchas personas persiste la idea equivocada de que se trata de un trastorno perceptivo de tipo visual. "Es decir, que el problema del alumnado con dislexia es que ven las letras cambiadas de orden o del revés, cuando en realidad es un problema fonológico", dice Héctor Ruiz. Como en otros mitos educativos, el error tiene su origen en las ideas de los pioneros de la investigación en dislexia, cuya primera intuición, a principios del siglo XX, fue que era un problema visual. Una hipótesis que el avance de la ciencia, sobre todo a partir de los años sesenta y setenta, fue descartando.

En realidad, explica Ruiz, la dislexia es un problema de procesamiento de los sonidos del habla. "Nuestro sistema de escritura es alfabético. Se basa en asociar a unos símbolos escritos, las letras, a los sonidos más básicos del habla, los fonemas. Y lo que les pasa a las personas con dislexia es que les cuesta horrores identificar, aislar y manipular esos fonemas. Si te fijas, cuando hablamos lo hacemos todo seguido, e ir identificando cómo se separan las palabras es un reto contraintuitivo. Porque no es natural que necesitemos darnos cuenta de que la lengua oral está formada por un conjunto finito de sonidos que se van repitiendo y combinando, que son los que luego, para escribir, asociamos a las letras".

Tomarlo como un problema visual lleva a muchos chavales a perder el tiempo en terapias visuales, en lugar de invertirlo en prácticas fonológicas, "trabajar con los fonemas, identificarlos, comparar dos palabras que empiezan por el mismo fonema para identificar esa característica...". Es el mismo error que todavía lleva a parte de la población a identificar la dislexia con el hecho de escribir letras al revés. "Eso es algo que hacen, en realidad, casi todos los niños cuando están aprendiendo a leer y escribir, y las letras todavía les resultan poco familiares. De hecho, el problema que tenemos con las letras como la b y la d y la p y la q, que son imágenes especulares, es que nuestro sistema perceptivo, nuestra memoria, no distingue de manera natural entre dos objetos simplemente por la perspectiva en que los estás viendo. Es lo mismo que te permite, cuando ves un perro en una posición en que nunca lo habías visto, identificarlo igualmente como un perro: un perro no es un animal que está mirando siempre a la derecha. Son errores normales, que hacen la mayoría de los niños, y entre los disléxicos no son más frecuentes".

La presunción de empatía

La probabilidad de conocer al otro es realmente baja, por no decir nula. «Nadie conoce mi dolor, porque nadie tiene mi dolor», decía Spaemann

José Víctor Orón 05/05/2024

La empatía, aunque es un término inventado desde la psicología a principios del 1900, quiere expresar cierta valoración por la vida interior de los demás. Los motivos que pueden llevar a tener tales deseos pueden ser muchos. ¿Pero es posible ser empáticos? ¿Desear serlo es suficiente para serlo? ¿Y ese supuesto conocimiento y/o vivencia es una ayuda o un estorbo en la relación interpersonal?

En la comunicación humana la empatía se presenta como crucial. La activación del cerebro cuando dos personas entran en sincronía entre quien habla y quien oye es muy similar a las sincronías que se dan cuando se declara estar viviendo una experiencia empática. Que profesor y alumno, alumno con compañeros o los padres con los hijos entren en sintonía es ciertamente deseable. Da gusto cuando se está con alguien con quien se tiene la experiencia de estar compenetrados porque «nos estamos entendiendo» y se busca lo mismo. Pero, ¿la empatía es ayuda o estorbo en tal propósito de la compenetración y del propósito compartido? ¿Es la empatía quien crea ese estado o es ese estado quien crea la empatía? Dicho de otra forma, ¿es causa o efecto?

Una vez hicieron una investigación en el que a un grupo de adultos le pedían dos tipos de valoraciones. En un caso, la valoración consistía en determinar cuál de las dos barras eran de mayor grosor. En otro caso, la valoración consistía en determinar qué sentía la persona a la que se le presentaba en una imagen. Al acabar, se les preguntaba dónde creían ellos que habían acertado más y cómo de empáticos se valoraban a sí mismos. El resultado es que casi todos confiaban más en sus valoraciones emocionales en las que tenían que ejercer la empatía que cuando se les pedía valorar el grosor de las barras. Pero los resultados mostraron lo contrario: la gente acertaba más en las valoraciones de espesores que en las valoraciones empáticas. Además, se descubrió que cuanto más empáticos se declaraban, resulta que mayores eran sus errores en las valoraciones emocionales. ¡Vamos, que la mayor garantía para ser empático es no considerarse empático!

La probabilidad de conocer al otro es realmente baja, por no decir nula. «Nadie conoce mi dolor, porque nadie tiene mi dolor», decía Spaemann. Raya la falta de respeto decir que se cree conocer lo que el otro vive.

Cuando se cree conocer al otro, en el mejor de los casos, lo que se hace es encajar la situación del otro en estereotipos que tiene el observador y que no sirven ni para atender la generalidad ni la particularidad. Los estereotipos son esas simplificaciones de la realidad en las que por facilitar la comprensión se reduce la complejidad pero con la contrapartida que se deforma la realidad y lo único que se conoce es lo que hay en la cabeza de uno, pero no en la realidad.

Digamos que uno percibe ciertos comportamientos y expresiones en el otro, y según los esquemas mentales de uno se completa la información. La frase se entiende en el párrafo y el párrafo en el texto completo. Pues de la misma forma los pocos datos que somos capaces de procesar de la realidad del otro necesitan un marco que permita darles sentido y eso lo hacemos desde datos que cada uno extrae de su bagaje personal. Eso hace que en nuestras valoraciones haya mucho de proyección personal. No puede ser de otra forma y está bien que sea así. El problema no está en que conocer al otro esté muy supeditado a la experiencia subjetiva del observador. El problema es que el observador sea un desconocedor de sus propios esquemas y atribuya al otro lo que es una cuestión suya.

La empatía es un término psicológico y reclama de una experiencia de orden personal para entenderse. La experiencia posibilitante de la empatía es descubrirse a uno mismo en el otro y descubrir nuestro destino unido de alguna forma. Se trata de la experiencia fundante de descubrirse como persona, tratado como tal. Al descubrirme como persona en la relación con el otro, me descubro interiormente unido al otro y eso es la base de la empatía. Que, sobre esa experiencia fundante, luego, podamos mentalmente inventarnos términos para diferenciar aspectos, como suelen hacer con los términos empatía, simpatía y compasión, no quiere decir que cada uno exista sin el otro. Salvo que llamemos salud a lo patológico de desintegrar lo que está integrado. Hoy en día se separan esos términos no por atender a la realidad, sino más bien parece que es para la autoprotección, pues se teme ser afectado por el otro.

La alternativa es bien sana: déjate alcanzar por el otro. Sé que hay muchas heridas y malas experiencias que lo desaconsejan. Cada uno verá qué camino podrá hacer. Pero desde luego, si como educador quieres atender a tus hijos o alumnos, ellos necesitan poder alcanzarte y tú a ellos para que pueda darse una verdadera educación y no una simple instrucción.

José Víctor Orón es director de *Acompañando el Crecimiento* y asesor educativo de la Universidad Francisco de Vitoria

Euskadi es una de las comunidades en la que más caro se vende el sobresaliente en Bachillerato

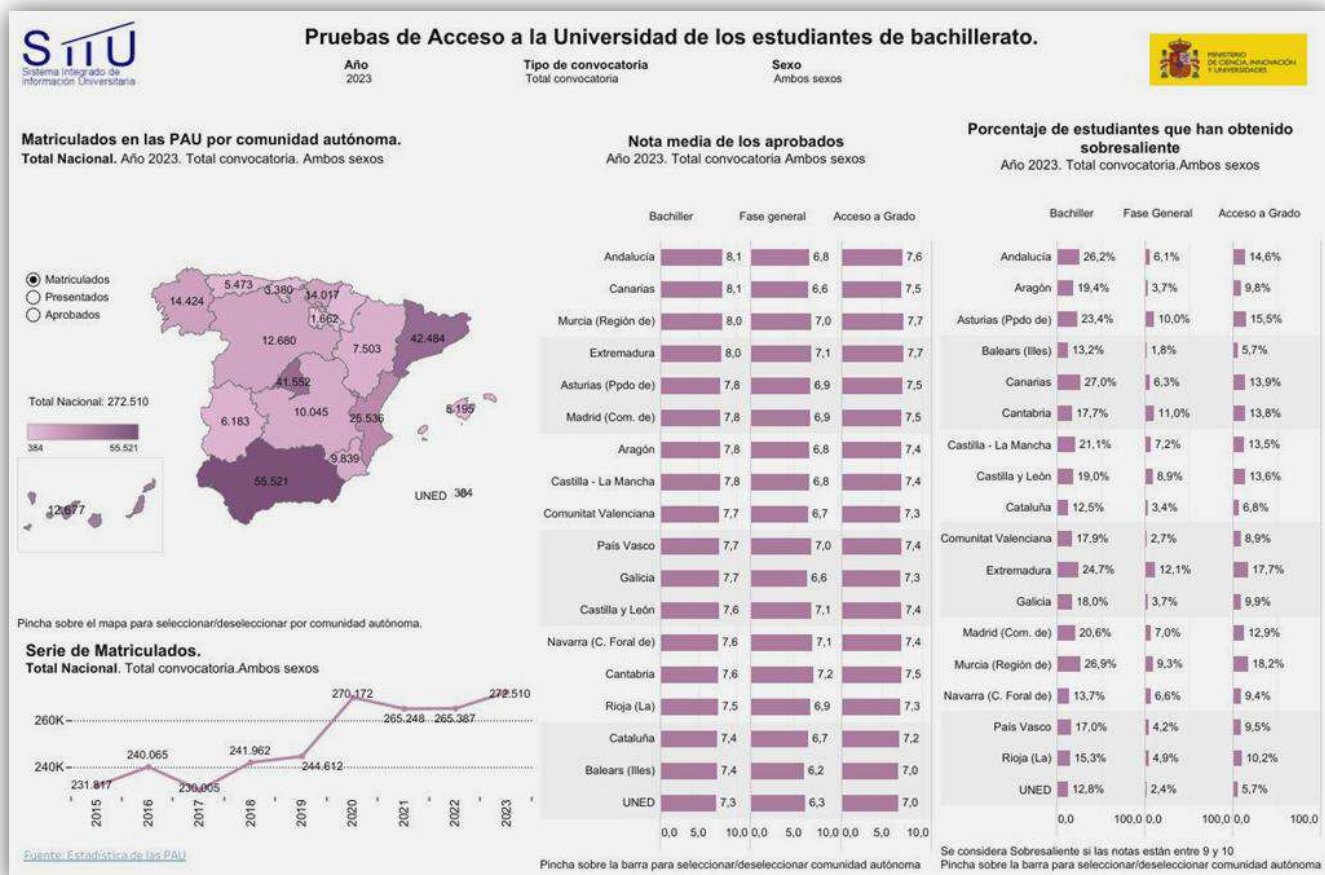
Solo el 17% de los bachilleres llegaron el último curso a la Evaluación de Acceso a la Universidad con una nota entre 9 y 10

Idoia Alonso / NTM. Bilbao. 06-05-24

La Evaluación de Acceso a la Universidad (EAU) está ya a la vuelta de la esquina. Por este motivo, miles de estudiantes de segundo de Bachillerato están hincando los codos para sacar adelante el curso con la mejor nota media posible. No en vano, las notas de corte de ciertas carreras se deciden en décimas y todo el mundo sabe que el rendimiento en la selectividad suele bajar debido a factores como el estrés o porque la corrección de los exámenes recae en manos de tribunales ajenos a los institutos. El último año ese descenso fue de casi un puto (0,7) en Euskadi. Pero, con independencia de si la evaluación la hace un tribunal independiente o el profesorado habitual, el caso es que Euskadi es una de las comunidades en la que los sobresalientes se venden más caros.

Así lo pone de manifiesto la Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad 2023 publicado por el Ministerio de Universidades que revela que solo el 17% del alumnado vasco finalizó Bachillerato con una nota entre 9 y 10. Ese porcentaje bajó al 4,2% en la Fase General de la EAU, menos de la mitad de la media del Estado. Según este informe, el 11,8% de los aptos en la última EAU alcanzaron el sobresaliente, ascendiendo esta cifra al 12,8% en la convocatoria ordinaria y disminuyendo al 3,0% en con la extraordinaria. Por sexo, la nota de acceso a grado de las estudiantes de Bachillerato es superior a la de los chicos, con un anota media del 7,55 frente al 7,29. En cuanto al porcentaje de sobresalientes entre los aptos, la cifra en las mujeres se sitúa en el 13,3% frente al 9,8% en sus compañeros.

Pero más allá de que el sistema educativo vasco no regala los sobresalientes, el informe saca a la luz una suerte de manga ancha de algunas comunidades a la hora de repartir la calificación máxima. En concreto, siete comunidades tienen porcentajes de alumnado sobresaliente en Bachillerato entre el 20% y el 30%, si bien una parte muy importante de ese alumnado se pegó el batacazo en selectividad, lo que redujo bastante su nota de acceso al grado. Cabe recordar que la nota de acceso a la universidad (5 a 10) se calcula con la nota del Bachillerato y con la nota de la Fase General (cuatro asignaturas: Historia de España, Lengua Castellana y Literatura y primera lengua extranjera más Euskera y una asignatura troncal de modalidad en función de la opción del Bachillerato cursada).



Andalucía se lleva la palma en este ranking porque la última EAU trituro la nota media de acceso al grado del 12% de su alumnado más brillante. En concreto, el 26% de los estudiantes andaluces llegaron a la selectividad desde sus institutos con una nota de entre 9 y 10 y solo el 6,1% logró mantener el tipo. Andalucía no es la única comunidad en la que se evidencia este desequilibrio. Es el caso de Asturias (23% de sobresalientes en Bachillerato y 10% en la Fase General), Canarias (27% en Bachillerato por 6,3% en la EAU), Castilla La Mancha (21% en Bachillerato por 7,2% en la EAU), Extremadura (24% en Bachillerato por 12% en la EAU), Madrid (20% en Bachillerato por 7% en la EAU) y Murcia (27% en Bachillerato por 9,3% en la EAU). El comportamiento de Navarra, en cambio, sigue la dinámica de la escuela vasca con porcentajes de sobresaliente más discretos en ambos espacios educativos (27% en Bachillerato por 6,3% en la EAU).

Entre las materias con más matriculados, el mayor porcentaje de estudiantes con calificación de sobresaliente se encuentra en Historia de España e Inglés (más del 21% en ambas). El porcentaje de sobresalientes en la convocatoria ordinaria de los estudiantes de Bachillerato procedentes de centros privados se sitúa en 7,8%. Esta cifra desciende al 5,7% en los centros públicos. Respecto a la nota media de los aptos, se sitúa en 7,13 si proceden de centros privados y 6,88 si proceden de centros públicos

Nota media de la EAU 7,44

La nota media de acceso a Grado en 2023 fue de 7,44. Esta cifra se sitúa en 7,57 en ordinaria y en 6,28 en extraordinaria. En el caso de Euskadi, la nota media se situó en también en el 7,55 en la convocatoria ordinaria y una décima menos contando los resultados de la repesca de julio. Por comunidad autónoma, la nota media más alta de acceso a Grado en convocatoria ordinaria se consiguió en las regiones de Extremadura (7,84) y de Murcia (7,83), con unos porcentajes de sobresalientes del 19,6% y del 20,0% respectivamente. Por el contrario, las más bajas se encuentran en la UNED (con 7,16) y en Illes Balears (7,17), con porcentajes de sobresalientes del 6,7% y de 6,4%.

En el año 2023 se matricularon en las pruebas de acceso a la universidad 329.109 estudiantes, de los que se presentaron el 95,4%. El número de estudiantes aprobados fue de 284.086 (90,4% en base al número de presentados). En comparación con el año anterior, se observa un ligero aumento en estos tres indicadores, siendo más importante en cuanto a los aprobados (+3,5%). En 2023 se han alcanzado las cifras más altas de matriculados, presentados y aprobados de los últimos 9 años.

europapress.es

Escuela de Todos concluye que un alumno puede aprobar o suspender la EBAU dependiendo de la CC.AA donde se examine

MADRID, 6 May. (EUROPA PRESS) - Un mismo alumno podría aprobar o suspender la EBAU dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que se examine, según concluye el 'Estudio comparativo de las pruebas de acceso a la universidad en las 17 CC.AA españolas' realizado por la plataforma de ámbito nacional Escuela de Todos. "Un mismo alumno, sabiendo lo mismo, podría aprobar en una CC.AA, suspender en otra u obtener una calificación muy alta dependiendo de dónde fuera a hacer su examen", ha explicado la presidenta de la plataforma Ana Losada durante la presentación de este trabajo.

El estudio, que analiza las pruebas de la EBAU de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas II y Historia de España realizadas en la convocatoria de junio de 2023, basa su investigación en las diferencias entre bloques de contenido, estructura de la prueba, criterios de corrección y opcionalidad.

Así, el informe muestra que las notas obtenidas por los alumnos no son homologables ni pueden ser objeto de comparación ya que los conocimientos evaluados no son "equivalentes" y advierte de que las pruebas realizadas por las CC.AA no siguen pautas "uniformes", lo que favorece la "inflación calificadora". "La combinación de los diferentes indicadores demuestra que no se busca la excelencia, sino facilitar que el alumno obtenga la máxima puntuación.

Por tanto, favorece el privilegio competitivo de unos alumnos de unas comunidades autónomas respecto a otros, no hay igualdad de oportunidades", ha añadido el profesor de educación secundaria Julián Ruiz-Bravo en la presentación.

"GRAN DISPARIDAD ENTRE CC.AA"

En cuanto a las variaciones en el contenido de las pruebas, Escuela de Todos constata que no se pregunta por todos los bloques de contenido y aprendizajes mínimos obligatorios en las asignaturas, y aseguran que hay "gran disparidad" en el peso porcentual que cada comunidad otorga a cada bloque, destacando el caso de Comunidad Valenciana, Cataluña y País Vasco en la prueba de Historia de España, donde no se evalúa el 70 por ciento (70%) de los aprendizajes estipulados. En ese sentido, y aunque Losada, ha reiterado que no buscan "señalar" las prácticas en las comunidades autónomas, Ruiz-Bravo ha asegurado que las comunidades "campeonas" en ofrecer "facilidades" e "inflar notas" a sus alumnos son Asturias, Galicia y la Comunidad Valenciana.



"Ofrecen tanta opcionalidad a sus alumnos que se puede aprobar con un solo bloque y se puede sacar muy buena nota con dos bloques en las pruebas de Lengua Castellana y Literatura", ha precisado Ruiz-Bravo, quien ha explicado que la orden ministerial contempla 3 bloques en esa asignatura: Comprensión y Expresión, Conocimiento de la Lengua y Educación Literaria. En el caso de Matemáticas II, estudio realizado por los profesores Joan Font y José Miguel Velasco, se ha destacado que en las comunidades de Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Cataluña y Navarra, se incumple de forma "flagrante" los bloques de contenidos, ya que suprimieron en 2023 el bloque de Estadística y Probabilidad que contempla la orden ministerial. Sin embargo, las mayores diferencias del estudio se encuentran en la opcionalidad de los exámenes, definida por Escuela de Todos como "el número de preguntas que no es necesario contestar sobre el número total de preguntas del examen", lo que supone que cuanto mayor sea el parámetro opcionalidad -entre cero y uno-, mayores son las opciones de elegir por parte del alumno y más fácil sería, en principio. Así, si los alumnos llegan a combinar bloques de contenido, en algunas pruebas se puede llegar a alcanzar un 13 sobre 10 en el examen de Lengua y Literatura. En cuanto a los criterios de corrección, el estudio muestra que son muy estrictos en unas CC.AA y en otras dependen de la "discrecionalidad" de los correctores, pero Escuela de Todos denuncia que se hagan distinciones en "errores de grafía" o "errores de acentuación" en las pruebas de Lengua e Historia, cuando la Real Academia de la Lengua no las hace.

ESCUELA DE TODOS EXIGE LA UNIFICACIÓN DE LA EBAU

Por todo esto, desde la plataforma exigen la "unificación" de la prueba de acceso a la universidad y piden al Gobierno y Autonomías que se "reúnan" para pactar una reforma que garantice una estructura de examen común, que prescriba el cumplimiento de los bloques de contenidos y su peso en la evaluación de la materia, que estipule criterios generales y específicos de corrección homogéneos o armonizados, y que reduzca drásticamente la opcionalidad. Además, han avisado de que el nuevo borrador de la prueba de acceso a la universidad presentado el Ministerio el mes pasado "nota respuesta" a los problemas que han detectado. "Se está vulnerando un principio constitucional, no hay las mismas oportunidades ni igualdad de oportunidades para los alumnos. Nacer en una CCAA u otra es arbitrario y no puede ser el determinante para acceder o no a la carrera deseada universitaria", ha señalado el profesor Iván Teruel, mientras Losada añadía que esto provoca que a las universidades lleguen alumnos cada vez "menos" preparados y con notas infladas.

EL PAÍS

El fallido aterrizaje en las aulas de la teoría de las inteligencias múltiples

En 1983, el psicólogo Howard Gardner sacudió el mundo educativo con un planteamiento que tuvo el acierto de subrayar que todos los niños son valiosos. Pero los intentos de trasplantar a las clases aquella idea no están respaldados por la ciencia

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 06 MAY 2024

El psicólogo estadounidense Howard Gardner planteó en 1983 una idea que, como admitió años más tarde, era, en parte, una provocación dirigida más bien a la comunidad científica. Tampoco pensaba que fuera a alcanzar la repercusión que ha tenido. Gardner publicó aquel año el libro *Frames of minds*, en el que sentó los cimientos de su teoría sobre las inteligencias múltiples. Basándose en una serie de criterios, como que pudiesen aislarse en caso de un daño cerebral o hubiese personas que destacasen de forma excepcional en algunas de ellas, el profesor de Harvard propuso la existencia de siete inteligencias distintas, que a su vez podían vincularse en cierta forma a diversos oficios, explica Marta Ferrero, vicedecana de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, y autora de un metaanálisis y revisión ordenada sobre el impacto de las intervenciones inspiradas en la teoría de Gardner en el aprendizaje en la escuela en España.

La inteligencia lingüística, que gira en torno al lenguaje, propia, por ejemplo, de escritores y poetas. La lógica, vinculada a los números, característica por ejemplo de matemáticos y científicos con gran habilidad numérica y capacidad de abstracción. La interpersonal, vinculada a las relaciones entre personas, propia de políticos y terapeutas, que destacan por rasgos como la empatía o la capacidad de liderazgo. La intrapersonal, característica de teólogos o psicólogos, con un profundo conocimiento de sí mismos. La musical, relacionada con compositores y directores de orquesta, que tienen una buena percepción musical y sentido del ritmo. La visual espacial, propia de personas dedicadas, por ejemplo, a la arquitectura y a la escultura, con buena capacidad de percepción del espacio y para transformar objetos. Y la cinestésica, común tanto en deportistas como en cirujanos, personas con muy buena motricidad fina y gruesa, y una buena expresión corporal.

En 1999, Gardner, que ahora tiene 80 años y en 2011 recibió el Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales, añadió una octava inteligencia. La naturalista, propia, por ejemplo, de biólogos o meteorólogos, con una gran capacidad para observar e interpretar la naturaleza. Más tarde se han sugerido otras, como la espiritual, pero las reconocidas por Gardner fueron esas ocho, dice Ferrero, una de cuyas líneas de investigación consiste en analizar las teorías y prácticas educativas que no están respaldadas por la ciencia.

El psicólogo evolutivo estadounidense tuvo un gran acierto. Lanzó su propuesta en un momento en el que en el mundo desarrollado se vivía un auge de los test de inteligencia, con consecuencias educativamente reduccionistas. Muchos centros de enseñanza estaban priorizando la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas a costa de otras habilidades, como la educación física o la artística. “¿Cuál es el fin de la escuela? Aprender. Pero si vamos más allá, podemos decir que es ayudar a las personas a descubrir sus potencialidades, que pueden ser una o varias. Y para que uno descubra qué le gusta, qué se le da bien, hay que abrir el abanico. Si quitamos a un niño la posibilidad de descubrir que lo que le llena, le gusta y se le da bien es, por ejemplo, la expresión corporal, le estamos quitando muchas oportunidades”, dice Ferrero.

El mensaje de Gardner fue especialmente bien acogido en el ámbito de quienes trabajaban con alumnado con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales, y de sus familias. “Gardner decía: todos los niños son inteligentes de alguna manera. Que yo lo traduciría por: ojo, todos los niños son muy valiosos, pero cada uno puede diferenciarse según dónde esté su potencialidad, no se tiene que ceñir todo a ser bueno en mates o lengua. De repente, se reivindica que tu niño, a pesar de que tiene un trastorno del espectro autista o una capacidad cognitiva muy limitada, es valioso. Y en ese sentido me quito el sombrero ante Gardner. Pero ahí empieza y termina mi defensa de su teoría”, sigue Ferrero.

Ausencia de pruebas

El primer problema del planteamiento de Gardner es que las investigaciones realizadas por expertos en psicología y áreas afines, como la neurociencia, no han hallado pruebas de que las personas tengan más de una inteligencia. “Las pruebas disponibles hoy, lo que demuestran, y siempre coinciden equipos de investigación diferentes que lo evalúan de forma diferente, es que tenemos una única inteligencia general, a la que se llama factor general. Y que de ella penden muchas otras habilidades que correlacionan fuertemente entre sí y se relacionan fuertemente con el factor general”, dice Ferrero.

El propio Gardner admitió en 2003, en el prólogo de un libro escrito por otros autores, que usó la palabra inteligencias para llamar la atención sobre el problema de fondo. “Si hubiera escrito un libro refiriéndome a habilidades, o dones, es improbable que la teoría hubiera recibido la atención que ha recibido”, escribió. En el mismo texto añadía: “Aunque me gustaría, no puedo afirmar que la teoría de las inteligencias múltiples sea correcta. O que las prácticas asociadas a ellas vayan a ser exitosas. No tenemos datos suficientes para afirmar eso. Hace falta más investigación sobre la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples al ámbito educativo”.

Originalmente, su teoría no estaba diseñada pensando en su aplicación en los centros educativos. Y, de hecho, cuando empezó a ocurrir, salió al paso de algunas de las maneras de aterrizarla en las aulas. No creía, por ejemplo, que para enseñar cualquier concepto en clase hubiera que adaptarlo a las ocho inteligencias. Y advirtió contra la práctica de someter al alumnado a cuestionarios para determinar cuáles eran sus inteligencias dominantes. Los consideraba un error en la misma línea de los test de inteligencia convencionales, de cuyos resultados existía el riesgo de que se concluyera que un chaval era, por ejemplo, musical o lingüísticamente muy flojo.

A pesar de la falta de evidencias, Ferrero —que fue maestra antes de reorientar su carrera hacia la psicopedagogía y la psicología cognitiva del aprendizaje, y tuvo que formarse en inteligencias múltiples y aplicarlas en el aula— lamenta que aún haya muchos cursos de formación del profesorado que empiezan pasando a los docentes uno de estos cuestionarios, “para que descubran cuáles son sus inteligencias múltiples y sus carencias, y no condicionen así a su alumnado. Y el siguiente paso es hacerles ese mismo cuestionario a sus estudiantes para saber cuáles son sus inteligencias dominantes”.

También hay aulas, prosigue Ferrero, donde se explican los conceptos tratando de adaptarlos a las ocho inteligencias, con frecuencia de manera forzada. Uno de los trabajos para su revisión sistemática incluía una tabla sobre actividades inspiradas en las teorías múltiples que sus autores habían utilizado para trabajar en clase las enzimas. “La tabla tenía dos columnas. Una con la inteligencia trabajada y otra con la actividad. Y en el apartado de la inteligencia musical ponía: ‘Hacer un *power point* sobre las enzimas mientras escuchamos música de enzimas...’”.

La revisión de Ferrero concluyó que no “existe evidencia adecuada y suficiente para poder establecer la eficacia de aplicar la teoría de las inteligencias múltiples en la mejora del rendimiento académico de los niños”. A pesar de ello, prosigue, la teoría sigue aplicándose en muchos centros. Y como en otros casos, además de personas que lo hacen de buena fe, “hay también negocios privados, empresas, que se lucran en la formación de docentes lanzando un mensaje que no está contrastado”.



¿Cuándo hacen la selectividad los alumnos españoles? Las fechas por comunidades

Cada comunidad autónoma tiene una fecha distinta

Nastasja Vázquez. 06/05/2024

Cada año, estudiantes de instituto de todo el país se presentan a la Selectividad, la prueba de acceso a la universidad. Asimismo, cada año se presentan distintas convocatorias: la ordinaria, que generalmente es en junio, y luego la extraordinaria, que suele ser en julio o septiembre.

La EvAU, además, tiene una fecha distinta en la que se presenta en cada comunidad autónoma. Por ello, es importante revisar cuál es la que te corresponde. Para la convocatoria del 2024, todas las comunidades han publicado ya sus fechas de realización. Estas son las fechas:

COMUNIDAD	CONVOCATORIA ORDINARIA	CONV. EXTRAORDINARIA
Andalucía	4, 5 y 6 de junio	2, 3 y 4 de julio
Aragón	4, 5 y 6 de junio	2, 3 y 4 de julio
Asturias	4, 5 y 6 de junio	8, 9 y 10 de julio
Cantabria	5, 6 y 7 de junio	3, 4 y 5 de julio
Castilla-La Mancha	4, 5 y 6 de junio	1, 2 y 3 de julio
Castilla y León	5, 6 y 7 de junio	8, 9 y 10 de julio
Cataluña	4, 5 y 6 de junio	4, 5 y 6 de septiembre
Comunidad Valenciana	4, 5 y 6 de junio	2, 3 y 4 de julio
Extremadura	4, 5 y 6 de junio	2, 3 y 4 de julio
Galicia	4, 5 y 6 de junio	2, 3 y 4 de julio
Islas Baleares	11, 12 y 13 de junio	9, 10 y 11 de julio
Islas Canarias	5, 6, 7 y 8 de junio	3, 4 y 5 de julio
La Rioja	3, 4 y 5 de junio	3, 4 y 5 de julio
Madrid	3, 4, 5 y 6 de junio (7 de junio para incidencias)	2, 3 y 4 de julio (5 de julio para incidencias)
Murcia	5, 6 y 7 de junio	3, 4 y 5 de julio
Navarra	4, 5 y 6 de junio	26, 27 y 28 de junio
País Vasco	5, 6 y 7 de junio	3, 4 y 5 de julio

En cuanto a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, estas se rigen por el calendario académico que establece Andalucía, ya que se circunscriben al Distrito Único Andaluz.

En cuanto a cuándo se publican las notas. Para la convocatoria ordinaria estas estarán ya publicadas para el 28 de junio. Y, para la extraordinaria, las notas se publican antes del 12 de julio. Por ello, si te tienes que presentar a extraordinaria debes examinarte antes del 12. Exceptuando Cataluña, que realizará la convocatoria extraordinaria en septiembre.

Una vez se publique la calificación, se puede consultar en la página de Selectividad online.

el Periódico de Catalunya

El alumnado de FP aumenta un 32,6% en cinco años

La distribución es bastante equilibrada entre hombres y mujeres, excepto en el grado básico, donde la mayoría son varones

El Periódico. Madrid 06 MAY 2024

El alumnado matriculado en FP en el curso 2022-2023 ascendió a 1.083.963 alumnos, según la estadística publicada este lunes por el Ministerio de Educación y FP. La cifra supone un incremento del 32,6% de alumnos matriculados en FP en los últimos años.

El grado superior se ha incrementado en un 41,9%, mientras que el grado medio lo ha hecho en un 26,8% y el grado básico, en un 9%. Del total de alumnos matriculados, 78.674 cursan grado básico, 436.438 grado medio, 565.851 grado superior y 4.296 cursos de especialización.

Las enseñanzas de FP del sistema educativo se imparten en 4.022 centros, de los que 2.650 son públicos y 1.372 privados. De ahí que el alumnado esté mayoritariamente escolarizado en centros públicos: 710.601 alumnos (65,7%).

El alumnado está integrado por 578.039 hombres y 502.924 mujeres, y su distribución es bastante equilibrada en los ciclos de grado medio (45,8% de mujeres y 54,2% de hombres) y grado superior (49,4% de mujeres y 50,6% de hombres). Más dispar es en el grado básico, donde hay una clara mayoría de hombres (69,9% por 30,1% de mujeres) y en los cursos de especialización (83,8% de hombres).

Ramas profesionales

Por familia profesional, las mayores diferencias se observan en Imagen Personal, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Textil, Confección y Piel, Administración y Gestión, y Sanidad, donde las mujeres son clara mayoría. El alumnado masculino es mayoritario en Instalación y Mantenimiento, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Electricidad y Electrónica, Industrias Extractivas, Fabricación Mecánica y Energía y Agua.

En términos globales, las familias profesionales con mayor peso en el alumnado son Sanidad, Informática y Comunicaciones, Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Comercio y Marketing, y Transporte y Mantenimiento de Vehículos.

europapress.es

CSIF plantea movilizaciones en toda España por el "déficit" de docentes y la "parálisis" de Gobierno y CCAA

Cifra el déficit en 43.700 docentes y alerta de que la tasa de interinidad se mantiene en el 25% cuando tendría que ser inferior al 8%

MADRID, 6 May. (EUROPA PRESS) - La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) planteará en su III congreso nacional de Educación --que se celebrará en Valladolid el próximo 7 y 8 de mayo-- la convocatoria de movilizaciones en toda España para obligar al Gobierno a que "salga de su parálisis e impulse las reformas estructurales que necesita el sistema educativo" y "aporte estabilidad impulsando un Pacto de Estado".

En rueda de prensa, el sindicato ha criticado el "freno" a las reformas en la educación y el "déficit" de docentes, al tiempo que ha alertado de que las comunidades autónomas "también se han contagiado de este inmovilismo" y "se escudan" en la prórroga de los Presupuestos Generales del Estado (PGE) para "revertir los refuerzos de medios y personal implantados durante la pandemia e incumplir sus compromisos en materia educativa".

Como ha destacado el presidente del Sector Nacional de CSIF, Mario Gutiérrez, los "males estructurales" del sistema educativo se extienden "desde infantil hasta la propia universidad" y las CC.AA. "apuntan hacia el Ministerio de Educación por falta de presupuesto", mientras el Ministerio "dice que son ellas las que tienen que revertir los recortes que arrastran desde 2010". "La situación de la Educación es preocupante", ha apostillado. Esta situación, recuerda CSIF, ya ha generado movilizaciones en diferentes CC.AA. como Madrid --donde hay convocada una huelga de docentes para este miércoles 8 de mayo--, en Andalucía, Comunidad Valenciana o Asturias.

Si la situación no mejora, según Gutiérrez, el sindicato no descarta la "posibilidad de efectuar movilizaciones generales que acaben en otoño del año que viene con una huelga general". Al respecto, Gutiérrez ha denunciado que España se sitúa "a la cola del sistema europeo" con índices de fracaso escolar "inadecuados", plantillas "absolutamente insuficientes" y una inversión "muy por debajo de lo que corresponde a un país del primer mundo".

De este modo, durante el III Congreso Nacional de Educación, CSIF busca analizar esta situación y debatir las reformas estructurales que, a su juicio, necesita el sistema educativo ante el actual contexto político, la "inestabilidad" parlamentaria y la "inacción" del Ejecutivo y las CC.AA. con el fin de que "se deje de usar la educación como arma política, no solo entre partidos, sino también entre las CC.AA. y el Gobierno Central", según Gutiérrez.

CSIF también lamenta que la prórroga de los PGE ha provocado "un parón" en la negociación de reformas --incluyendo el Estatuto del Docente-- y ha frenado el plan de refuerzo escolar en Matemáticas y comprensión lectora anunciado por el Gobierno en enero.

DOCENTES "SOBREPASADOS" POR LA BUROCRACIA Y LA FALTA DE FINANCIACIÓN



En este contexto, como denuncia el sindicato, el personal docente se encuentra "sobrepasado" por "exceso de burocracia, falta de financiación y pérdida retributiva" --un 6% menos en los dos últimos años tras el acuerdo firmado entre el Gobierno, CCOO y UGT-- y "un exceso de niños por clase".

En palabras de Gutiérrez, todavía siguen vigentes los ratios de la LOGSE de 1990 (25 niños en primaria, 30 secundaria y 35 en la ESO) y las CC.AA. "están revirtiendo de manera progresiva los refuerzos implantados, pese a las promesas tando de autonomías como del Gobierno Central de reducir la proporción de alumnos por clase".

Por otro lado, la tasa de interinidad en el profesorado roza el 25% cuando, como ha destacado Gutiérrez, "según la ley, la temporalidad tiene que estar por debajo del 8% cuando acabe el año". Además, existe un déficit de plantilla de 43.700 docentes debido al recorte por ratios, según CSIF. En este punto, CSIF ha indicado que las oposiciones para docentes convocadas para finales de junio "tampoco contribuirán a descongestionar la situación de disparidad de criterios" ya que, según precisa, algunas son de estabilización y otras de reposición.

Esta situación "tampoco ha mejorado en la universidad" ya que, como ha explicado por su parte el portavoz del ámbito universitario de CSIF, Jesús Arsuaga, "se vienen arrastrando desde hace muchos años graves problemas de financiación, por una parte, pero también de estabilización y rejuvenecimiento de la plantilla actual". CSIF asegura que en las universidades públicas españolas existe un "bloqueo en la generación de nuevas plazas permanentes estables de profesorado" porque, según ha especificado Arsuaga, en la época de la crisis "se puso un tope a la contratación a plazas permanentes", la llamada tasa de reposición. De este modo, aunque las universidades disponen de personas "acreditadas y capacitadas" para estas plazas estables, "no se pueden sacar adelante porque la tasa es escasa".

Por otro lado, CSIF ha recordado que ya alertó de que la implantación de la LOSU "iba a tener problemas por la financiación", ya que el preámbulo habla de unos niveles que han de superarse para el año 2030, pero "no hay ningún detalle concreto de cómo se va a llegar a esos niveles", según Arsuaga. "Las previsiones de CSIF se han cumplido, ha pasado un año y ese dinero que debería ponerse progresivamente no se está poniendo", ha apostillado.

Asimismo, ha denunciado que siguen sin Estatuto de Personal Docente e Investigador, "algo comprometido antes de la LOSU", aunque ha avanzado que este viernes han sido convocados a una reunión que sería "el primer paso".

PACTO EDUCATIVO, MEJORA DE CONDICIONES Y FIN DE LOS RECORTES

Por todo ello, ante esta situación en el sistema educativo español, el sindicato propone un pacto educativo que "aleje a la educación de vaivenes políticos y ofrezca estabilidad al sistema" y que se mejore la inversión educativa para alcanzar el 7 por ciento del Producto Interior Bruto en línea con la media europea.

El sindicato también reclama una mejora de las condiciones laborales del profesorado y reversión de los recortes; el refuerzo de las plantillas y reducción de los ratios; el reconocimiento social y profesional del profesorado y regulación de un Estatuto docente; y la modernización de los sistemas de acceso a la oposición docente.

Asimismo, pide la reforma del concurso general de traslados para facilitar la movilidad del profesorado en el territorio español; una normativa educativa a partir de criterios profesionales y pedagógicos que mejore la calidad de la educación; y el acceso a la universidad con prueba única.

EL PAÍS **OPINIÓN**

En defensa y reconocimiento del profesorado de la educación pública madrileña

En muchos centros hay profesorado que no puede más, que se ven y están desbordados. No es una racha, es lo habitual

JUAN LOBATO / ESTEBAN ÁLVAREZ. 06 MAY 2024

Lo primero es la educación. Esta afirmación es una declaración de principios para los socialistas madrileños en nuestro trabajo diario y nuestra acción política.

Nuestra propuesta educativa defiende el derecho a una educación pública gratuita, laica e inclusiva, de calidad y de gestión directa en todos los niveles en el ámbito regional de Madrid. No es una propuesta vacía, es el resultado de un análisis y conocimiento de la situación de la educación madrileña. Las evidencias sólidas y constatadas de una fuerte segregación, la falta de equidad en la asignación de los escasos recursos y la debilidad del perfil inclusivo que afecta de forma directa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se le suma una carencia de un programa que muestre el compromiso y la ambición que debe tener la educación para dar respuesta a las necesidades y exigencias de nuestra sociedad, cada vez más compleja.

La educación madrileña no está siendo capaz de garantizar adecuadamente la igualdad de oportunidades pero tampoco responde con eficacia a los desafíos y oportunidades que tienen nuestros niños y jóvenes. Frente al esfuerzo permanente llevado a cabo desde 2019 por el Gobierno de España para mejorar la educación y hacerla más inclusiva, recuperar la inversión pública y revertir la pérdida de equidad derivada de los recortes de la crisis, el gobierno de la Comunidad de Madrid ha continuado con políticas que además de debilitar a la educación pública están demostrando ser ineficaces en términos de calidad educativa, generación de oportunidades y reducción de las desigualdades.

Detrás de todo esto está el profesorado de la educación pública madrileña. Un colectivo de profesionales de primer nivel que a diario se ven sometidos a un esfuerzo enorme. No se les puede pedir más porque dan más de lo que pueden en muchas ocasiones. No se puede ignorar además que se les exige también que asuman cargas y responsabilidades que no les corresponden, desde tareas administrativas a asumir orientación psicológica ante la ausencia de psicólogos/as en los centros educativos. Todo esto explica que en muchos centros hay profesorado que no puede más, que se ven y están desbordados. No es una racha, es lo habitual. En ese contexto hay que situar el conflicto que vive en estos días la educación pública madrileña. El capital humano de la educación pública madrileña ni está bien atendido ni está adecuadamente dimensionado. Es una asignatura pendiente y urgente desde hace mucho tiempo del Gobierno de la Comunidad de Madrid.

Estamos ante una reivindicación que va más allá de lo puramente laboral: hay que reconocer que el profesorado de los centros públicos, históricamente, ha protestado más intensamente ante leyes educativas que empobrecen las condiciones en las que el alumnado ejerce el derecho a la educación, que ante el deterioro de sus propias condiciones de trabajo. Los representantes del profesorado no piden reducir su jornada, sino distribuirla de manera más adecuada reduciendo el número de horas lectivas (como han acordado ya las demás CCAA) y aumentando las complementarias para conseguir una mayor atención individualizada al alumnado, la coordinación y preparación de las actividades lectivas, complementarias y extraescolares, etc.

No exigen entrar en la función docente sin demostrar su mérito y capacidad, pero sí reducir las exageradas e inapropiadas tasas de interinidad, valorando adecuadamente la experiencia anterior, para conseguir mayor estabilidad de los equipos docentes y facilitar su participación estable en los proyectos de centro. No demandan incrementos salariales desorbitados, sino situarse en la media de las CCAA sin tener en cuenta que en la Comunidad de Madrid el coste de la vida es un 15% mayor que la media española y el de la ciudad de Madrid, un 20% mayor, según estudios del Banco de España. Piden con absoluta sensatez y responsabilidad que el Gobierno de la Comunidad de Madrid atienda sus legítimas demandas y confíe en la capacidad y profesionalidad de su profesorado, de sus equipos docentes y de dirección de los centros, y que apoye su autonomía.

Desde el grupo socialista en la Asamblea de Madrid ya hemos expuesto y cuantificado nuestra alternativa, con la que no sólo atendemos el grueso de las demandas del profesorado, sino que damos pasos adelante para recuperar un mayor y más eficiente y equitativo gasto público educativo. No se trata sólo de reclamaciones laborales —que serían legítimas— sino de una realidad convertida en queja formal y aprobada por todos los representantes de los trabajadores, de clase y sectoriales, de la Junta de Personal que reclaman más y mejor educación y confianza en el profesorado para que el ejercicio del derecho a la educación se lleve a cabo, por el alumnado, en las adecuadas condiciones de calidad, equidad e inclusión educativa. Por eso estamos con el profesorado de los centros públicos madrileños, porque la educación es lo primero.

Juan Lobato es secretario general del PSOE de la Comunidad de Madrid, y Esteban Álvarez es portavoz de Educación del Grupo Socialista en la Asamblea de Madrid.

EL DEBATE OPINIÓN

Pequeños pasos hacia políticas educativas efectivas

El movimiento de las políticas educativas basadas —o informadas— por evidencias no ha hecho más que crecer en estas últimas décadas en el plano internacional

Francisco López Rupérez 07/05/2024

La educación constituye un pilar básico del orden social. Y no solo en su faceta de escolarización, sino también en lo que tiene de instrumento fundamental para la preparación del futuro de los individuos y de las sociedades. La función ordenadora y estructurante de la vida familiar que posee la escolarización, particularmente en los países desarrollados, se manifiesta con toda su fuerza cuando ésta se altera o falla por alguna circunstancia. El impacto de las huelgas de profesores, o de la pandemia del covid-19, por ejemplo, pone claramente de manifiesto ese papel ordenador en las sociedades contemporáneas. Quizás por la función capital y con efectos inmediatos de la escolarización, es éste el aspecto de la educación que más interesa a los responsables políticos.



A diferencia de esa primera faceta de la educación, que se garantiza en el plano macro cuidando su «mecánica» cotidiana y asegurando que todos sus componentes funcionen en tiempo y forma, la segunda lleva consigo una actividad bastante más abierta que no puede delegarse en las estructuras burocráticas. Quizás por las dificultades y los desafíos que emergen en los contextos actuales, los responsables políticos se refugian, con frecuencia, en la primera y debilitan sus compromisos con la segunda. No obstante, y aun cuando los efectos colectivos de una adecuada preparación del futuro no se adviertan en el corto plazo, su importancia ha ido creciendo paralelamente al progresivo desarrollo de las sociedades del conocimiento. Así lo han visto expertos, organismos multilaterales y gobiernos de muchos países, de modo que el logro de políticas educativas eficaces se ha convertido en un objetivo ampliamente compartido alrededor del mundo.

En este contexto, basar las políticas en el conocimiento, la evidencia empírica y la investigación constituye una cuestión esencial que practican los países de alto rendimiento educativo. Por ejemplo, el reciente informe de 2024 de la reputada consultora internacional McKinsey & Co -Spark & Sustain: How all the worlds school systems can improve learning at scale-, en el que se examinan los factores que comparten los sistemas que mayor éxito tuvieron en la década anterior a la pandemia del covid-19, señala en primer lugar el «anclarse en la evidencia», que se describe en los siguientes términos: «Los sistemas escolares exitosos fundamentan los cambios en el aula sobre la base de una investigación clara sobre lo que mejora los resultados, centrándose en primer lugar en los docentes y en el contenido que imparten. Eligen estrategias respaldadas por la evidencia, relevantes para su punto de partida, y priorizan los aprendizajes fundamentales, particularmente en sistemas con recursos limitados. Utilizan la tecnología como una herramienta para mejorar el aprendizaje, no como un fin en sí mismo». En el caso español, un panel de prestigiosos expertos se manifestó en 2017 en un sentido similar al identificar, mediante un estudio Delphi, dicho factor como un componente clave de una gobernanza educativa de calidad.

Llegados a este punto, cabe preguntarse por las maneras de posicionarse sobre la relación entre la investigación y las políticas educativas. Young et al. (2002), del Center for Evidence-Based Policy and Practice de la Universidad de Londres, han identificado cinco modelos que describen diferentes formas de integrar esos dos elementos. El modelo guiado por el conocimiento, en el cual predomina la componente científica que dicta, a la postre, las decisiones políticas. El modelo de resolución de problemas que, a diferencia del anterior, otorga la prioridad a la política, la cual define los problemas que investigar y establece su financiación desde el poder político. El modelo interactivo que asume una orientación pluralista, reconoce la legitimidad de visiones del mundo y marcos de referencia diferenciados y acepta el valor del diálogo entre opuestos. El modelo táctico, cuya orientación predominante es la de una política sometida a las exigencias del corto plazo y enfocada al mantenimiento o consolidación del poder. En este modelo, la investigación es empleada al servicio de dicha orientación. Y, finalmente, el modelo ilustrado que privilegia la autonomía de la investigación, cuya misión sería la de iluminar –ilustrar–, pero no la de sustituir o fundamentar la acción política.

Ni que decir tiene que estamos ante modelos puros y que, sin embargo, en la práctica se dan modelos híbridos, con una mayor o menor proporción de cada uno de los anteriores componentes. En el caso español han predominado hasta ahora el modelo táctico y el modelo ilustrado, que son los más distantes entre sí y los menos útiles para la definición y la implementación de políticas orientadas hacia la mejora del sistema educativo.

Pero el movimiento de las políticas educativas basadas -o informadas- por evidencias no ha hecho más que crecer en estas últimas décadas en el plano internacional. En el caso español, ha entrado en liza, de un modo decidido, la Economía aplicada. El ejemplo más reciente de lo anterior nos lo ofrece la publicación *Economía de la Educación*, editada por la Fundación Ramón Areces y coordinada por los profesores Antonio Cabrales e Ismael Sanz, en la que se hace un recorrido por los fundamentos metodológicos de dicho enfoque y se presenta una colección significativa de resultados. Objetivamente hablando, quizás por la mayor consistencia epistemológica de la Ciencia económica, frente a las llamadas Ciencias de la Educación, y por su mayor respetabilidad desde la política, estamos ante un motivo de esperanza si somos capaces de integrar el potencial interpretativo que aporta la Educación a partir del conocimiento derivado de la experiencia sobre el objeto de estudio.

Los responsables políticos de algunas Comunidades Autónomas, como es el caso de la Región de Murcia, han iniciado ya ese camino, lo que puede ser considerado como algunos pequeños pasos. Ello alimenta nuestra confianza en que sean progresivamente extendidos a otros territorios, contribuyendo así al necesario avance de nuestro sistema educativo.

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

El PP insiste en una EBAU única y Alegría responde: "Es imposible. El nuevo modelo recoge criterios comunes y homogéneos"

Alegría tiende la mano al PP para colaborar en el desarrollo de la nueva EBAU: "La puerta del Ministerio está abierta"

MADRID, 7 May. (EUROPA PRESS) - El Partido Popular ha insistido en la necesidad de implantar una Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) común para toda España ya que tener 17 modelos "es una injusticia porque el distrito universitario es único".

Por su parte, la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, ha respondido que una EBAU única "es imposible" y ha asegurado que el nuevo modelo, que empezará a implantarse el próximo curso de manera progresiva, tendrá "criterios comunes y homogéneos para todos los territorios". "Será respetuosa con las competencias de las comunidades autónomas y las universidades. Cuando hablan de la EBAU tienen un lío considerable, defienden un modelo único para toda España que saben que es imposible y han cambiado a un modelo común para las comunidades del PP", ha señalado este martes Alegría durante su intervención en el Pleno del Senado. Tras ser preguntada por la senadora del PP Rosa María Romero Sánchez sobre si considera que la nueva EBAU "garantiza la igualdad de los estudiantes en toda España", la ministra ha recordado que la competencia para desarrollar la nueva prueba de la EBAU "es repartida". Así, ha precisado que hay competencias por parte de las comunidades autónomas, por parte de las universidades y también por parte del Gobierno, que próximamente aprobará un nuevo real decreto de la prueba de acceso a la Universidad que "recoge unos criterios comunes para todo el territorio que hasta ahora no existían". La también portavoz del Gobierno ha asegurado que el Ministerio ha mantenido "más de 200 reuniones con comunidades autónomas, con expertos, con familias y con jóvenes para aprobar este nuevo modelo". "Un modelo que recoja, sobre todo, criterios comunes y homogéneos para todos los territorios, que todos los ejercicios tengan criterios idénticos de evaluación desde el punto de vista de sintaxis y de ortografía, sí, y, por supuesto, también, que sea respetuosa con las propias competencias que tienen las comunidades autónomas y también las universidades", ha insistido. Por último, la ministra ha tendido la mano al Partido Popular para colaborar en el desarrollo de la nueva prueba. "La puerta del Ministerio está abierta, ya sobra esa política de confrontación y división del Partido Popular también en materia de educación", ha concluido.



El aire contaminado asfixia a las escuelas

Las mediciones de Ecologistas en Acción muestran que todos los centros revisados en Sevilla, Bizkaia, Oviedo, Cartagena y A Coruña tienen niveles de dióxido de nitrógeno por encima de la recomendación de la OMS como ya ocurría en Madrid, Barcelona, Gijón, Vigo, Granada y Murcia

Raúl Rejón. 7 de mayo de 2024

Cada vez que se activan los medidores la imagen en la misma: el aire en torno a las escuelas está contaminado por encima del nivel de seguridad que traza la Organización Mundial de la Salud. Ecologistas en Acción acaba de publicar los datos de medición de 114 centros educativos en Sevilla, Bizkaia, Oviedo, Cartagena y A Coruña y ninguno está por debajo del umbral de los 10 microgramos de dióxido de nitrógeno (NO₂) por m³ de aire recomendado por la OMS.

Estos resultados describen la misma situación que se detectó en 159 centros (de 160 analizados) de la campaña de 2023 en Madrid, Barcelona, Gijón, Vigo, Granada y Murcia. En 2022, la organización comenzó esta operación de monitoreo escolar en Castilla y León, donde todos los entornos de escuelas tenían un promedio de concentración de NO₂ más allá del nivel de protección para la salud.

Por eso, cada vez que Ecologistas en Acción ha llevado los medidores a las entradas y salidas de centros escolares de diferentes puntos de la península la campaña ha ofrecido la misma respuesta: el aire que respiran los escolares no es saludable. El límite que traza la OMS es el más exigente, pero no es obligatorio. La normativa europea que vincula a España marca como límite máxima legal 40 microgramos por m³. La revisión de esta ley está a punto de culminarse en la Unión Europea. El umbral de NO₂ va a ser rebajado a 20 microgramos y será obligatorio en 2030.

Para esta tanda de mediciones, la organización informa de que ha escogido centros de primaria y secundaria "ubicados tanto en vías de alta densidad de tráfico motorizado como en entornos alejados de vías de alta capacidad con poca exposición a los contaminantes".

Además, para analizar los resultados de las mediciones, se han comparado con los datos promedio de NO₂ registrados durante esas fechas en las estaciones oficiales de contaminación de las ciudades analizadas, explica este trabajo.



De los 114 centros que han visitado "solo 11 tenían concentraciones inferiores a los 20 microgramos", es decir, dentro de los límites que se preparan en la nueva directiva de Calidad del Aire. Incluso hubo 14 que rebasaban el límite legal actualmente en vigor, afirma Ecologistas en Acción.

"Los menores toman aire más veces que los adultos por eso hay que poner el foco en las escuelas", afirma la coordinadora la campaña, Carmen Duce. "El propio real decreto que regula las zonas de bajas emisiones (ZBE) menciona como áreas prioritarias las proximidades de equipamientos escolares", subraya Duce.

Asma y desarrollo cognitivo afectados

Los menores son uno de los grupos de población más vulnerable a la contaminación. Los efectos del dióxido de nitrógeno en la salud de los niños y niñas está acreditado: un tercio de los nuevos casos de asma infantil en Europa se han vinculado a la contaminación atmosférica. Y hasta un 11% podrían evitarse si se rebajara el nivel de polución a los umbrales recomendados por la OMS, según esta revisión científica.

En 2020, un tribunal británico sentenció que la niña de nueve años, Ella Kissi-Debrah había muerto por la enfermedad respiratoria inducida por la contaminación de Londres. "Falleció del asma inducido por estar expuesta a un exceso de polución", analizó durante el proceso el forense Philip Barlow. "No tengo dificultad en establecer que su exposición al NO₂ y las macropartículas fue muy alta", remató el perito.

Además, el Centro de Investigación en Epidemiología Ambiental del IS Global (CREAL) estableció que el desarrollo cognitivo de los estudiantes que acuden a escuelas expuestas a la contaminación generada por el tráfico se ve perjudicado. "Se va enlenteciendo", describieron los científicos.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

El Consell Escolar de Baleares pide la retirada del plan de segregación lingüística

El máximo órgano consultivo en temas de educación también carga contra el Govern por "haber cedido a las demandas de sus socios contra la lengua catalana"

Redacción. Palma 07 MAY 2024

El Consell Escolar de les Illes Balears ha aprobado solicitar a la conselleria de Educación la retirada del Plan de Libre Elección de Lengua impulsado para el próximo curso. El máximo órgano consultivo sobre educación en las islas asegura que se trata de "una total segregación por razones de lengua, y la segregación escolar tiene efectos negativos sobre el rendimiento escolar y sobre la convivencia y la cohesión social".

Asimismo, el órgano representante de la comunidad educativa también lamenta que no haya sido informado de "un Plan Piloto con connotaciones tan importantes para el sistema educativo". Referenciando el artículo 35 del Estatut de Autonomia, reclaman que "deberían invertirse los recursos en compensar las desigualdades que se hacen evidentes en detrimento del uso y aprendizaje de la lengua catalana con tal de alcanzar la normalización lingüística".

El Consell defiende que el hecho de que los padres puedan elegir la lengua de enseñanza "pasa por delante de los derechos de los infantes", ya que estos deben terminar la educación primaria sabiendo manejar ambas lenguas. Esta responsabilidad, defienden, corresponde también a "equipos directivos y docentes", y aseguran que será "imposible" que los alumnos puedan manejar con soltura ambas lenguas "a causa de las condiciones sociolingüísticas de la mayoría de centros".

Tildan de "decisión política y partidista" el Plan del conseller Antoni Vera, contra quien cargan por "haber cedido a las demandas de sus socios contra la lengua catalana". Entienden que supondrá "una clara discriminación económica entre los centros que no se adhieran", ya que los que decidan no sumarse al plan de segregación no recibirán parte de los 60 millones que el Govern invertirá el curso que viene.

"Conflictos entre familias, entre los claustros, entre los equipos directivos", son algunas de las advertencias que el Consell lanza contra Educación, a quien avisa a la administración autonómica de que la aprobación del plan afectará a "la convivencia en los centros educativos".

Por último, llaman a la conselleria a activar políticas para fomentar el uso del catalán y su enseñanza y apoyar con recursos a los centros con proyectos lingüísticos, todo ello con el objetivo de "conseguir el mismo nivel de competencia lingüística en las dos lenguas oficiales".

La Opinión DE MURCIA
www.laopiniondemurcia.es

La Formación Profesional de la Región presume de su imparable auge y de sus altas tasas de empleabilidad

Los titulados de FP de Grado Básico y Medio en la Comunidad obtienen el primer puesto en empleabilidad del ranking nacional, destaca el consejero Víctor Marín durante el VI Encuentro Nacional de Formación Profesional celebrado en Molina

Adrián González. 08 MAY 2024 10:57

Unas enseñanzas que ya están lejos de ser "aquella hermana pobre del Bachillerato" y que se han convertido en un "referente de éxito y de calidad" para la formación de cada vez más jóvenes ante un mundo "competitivo y cambiante". La Formación Profesional de la Región de Murcia presume este miércoles de su imparable auge y de sus altas tasas de empleabilidad en el VI Encuentro Nacional de Formación Profesional en la Región 'Construyendo juntos el cambio'.

Así lo ha destacado el consejero de Educación, Víctor Marín, durante la presentación del evento celebrado en un abarrotado Teatro Villa de Molina y que ha reunido a centenares de docentes involucrados en esta modalidad educativa.

Marín ha señalado que en los últimos años la FP ha logrado plantar cara al abandono educativo temprano en la Comunidad, "uno de los mayores problemas formativos" de la Región. Para el consejero de Educación, continuar estudios superiores de FP es una de las mejores herramientas "para atacar el desempleo juvenil y transformar la estructura productiva de la Región".

Los titulados de FP de Grado Básico y Medio de la Región obtienen el primer puesto en empleabilidad del ranking nacional, mientras que los de Grado Superior suben un rango y se sitúan en séptimo lugar, según las estadísticas del Ministerio. El informe también destaca el "espíritu emprendedor" de los titulados en FP de la Región, ya que la tasa de afiliación a la Seguridad Social por cuenta propia entre los titulados de Grado Medio alcanza el 40,6% en su primer año, un porcentaje que se sitúa solo por detrás de Madrid (41,5%).

Son miles las oportunidades de empleo que distintos sectores como el sanitario, metal, informático o cuidados asistenciales, entre otros, ofrecen los jóvenes. En este sentido, ha recordado que las 39.200 plazas que se han ofrecido durante este curso 2023/2024 (una "cifra histórica") se incrementarán en 4.300 más el próximo año hasta alcanzar las 43.500 con la incorporación de nuevos ciclos formativos en cada vez más centros de distintos municipios de la Región.

La jornada de este miércoles sirve para seguir "construyendo puentes y haciendo posible un avance de la FP" a través de la colaboración de un proceso de escucha de dos eslabones clave de esta modalidad: los docentes de la comunidad educativa y las empresas.

El consejero de Educación también ha hecho hincapié en que se sigue trabajando "de la mano" con las distintas empresas para recabar cuáles son las necesidades más urgentes y emergentes: "Un objetivo clave en la configuración de una oferta exitosa pasa por ser capaces de diseñar una oferta que luego tenga un reflejo unos datos de empleabilidad positivos".

Los ciclos más demandados en la Región de Murcia siguen siendo aquellos relacionados con la rama sanitaria, aunque Marín también ha resaltado que es de vital importancia "ser capaces de optimizar recursos como ciclos relacionados con la industria del metal", donde se calcula que hacen falta unos 3.000 empleos potenciales, según los últimos datos aportados por la Federación Regional de Empresarios del Metal (Fremm). "Tenemos oportunidad de crecer también en otros sectores como energía renovable o de educación infantil a través de distintos ciclos", ha recordado el consejero.

A la jornada, organizada por la Consejería con el apoyo de CaixaBank Dualiza, también han asistido la directora territorial de la entidad, Olga García; el alcalde de Molina de Segura, José Ángel Alfonso; el presidente de la Fremm, Alfonso Hernández; o el presidente de Ucomur y Ucoerm, Juan Antonio Pedreño, entre otros.

EL DEBATE

El fracaso escolar en la Cataluña de la inmersión lingüística y los experimentos pedagógicos

La politización de la educación con una imposición del catalán como lengua vehicular y los proyectos educativos experimentales son causas de la caída en los datos de Educación en la comunidad

Amparo Castelló. Madrid 08/05/2024

La pandemia del coronavirus, la inmersión lingüística, la alta tasa de inmigración, la intervención judicial en políticas educativas... desde que salió el informe internacional PISA el pasado diciembre se ha dicho mucho acerca de por qué Cataluña se ha quedado a la cola de las comunidades peor paradas de España en



Educación. Los alumnos catalanes están por debajo de la media española en dos cursos en lectura, uno y medio en matemáticas y un año en ciencias.

Concretamente, en comprensión lectora, el informe PISA situó a Cataluña 12 puntos por debajo de la media española, de 474 puntos, y 14 puntos por debajo de la media de los países de la OCDE, con 476 puntos. En competencia matemática, la comunidad obtuvo 469 puntos, 21 menos que en las últimas pruebas de 2018, la cifra más baja desde 2006. Los malos resultados también tocaron de pleno la competencia científica. En esta los alumnos catalanes lograron el peor dato desde 2003 con 477 puntos, 12 menos que en 2018.

A estos malos datos hay que añadirles los arrojados por el informe internacional PIRLS de 2021, que mide la comprensión lectora de los niños de Primaria. En este estudio Cataluña ya había retrocedido 17 puntos.

Los motivos de tal desplome en sendos informes requieren un análisis en profundidad. Una de las excusas aludidas ha sido el cierre de las escuelas por la crisis de la Covid-19 y lo que supuso de retraso en los estudiantes. Sin embargo, Daniel Roberto Salinas, responsable de PISA, desmintió esta circunstancia y explicó que la pandemia solo hizo acentuar la catástrofe escolar catalana que ya se estaba forjando desde hacía un década.

Otra de las justificaciones aportadas por el Gobierno de Pere Aragonès fue el alto número de alumnos inmigrantes de cuarto de la ESO a los que sometieron a hacer la prueba para el informe PISA en Cataluña, un 24 %. Si bien es cierto que la tasa de alumnado inmigrante ha aumentado en los últimos años en la región catalana, también lo es que este colectivo representa únicamente el 15,7 % del total y por tanto, no sería representativo.

Las «injerencias judiciales del Estado», tal y como el Govern denominó a la batalla por lograr que en Cataluña un 25 % de las asignaturas se impartan en castellano también ha sido usado como excusa para los malos resultados escolares. Este pretexto se cae por su propio peso ya que la sentencia dictada por el Tribunal Supremo nunca ha llegado a aplicarse gracias a una nueva normativa que aprobó el Govern a última hora en la Cámara con la que logró sortear el auto.

Sin embargo, la gran politización de la educación catalana sí podría estar teniendo repercusión. Desde el PP, Vox y múltiples asociaciones como Hablamos Español acusan a la inmersión lingüística en catalán como factor más destacado para el descenso académico y critican que el modelo educativo catalán es un modelo fallido pues está más preocupado por imponer la lengua catalana que por la excelencia y aprendizaje de sus alumnos. Las evidencias de que la imposición del catalán a alumnos castellanohablantes influye en su nivel de comprensión lectora y en la decisión de abandonar de una forma más temprana los estudios son cuantificables.

No obstante, desde los partidos independentistas omiten esta problemática y, al contrario, defienden esta política educativa a capa y espada. Basta ver los programas electorales de los partidos nacionalistas para este 12 de mayo para comprobar que la batalla por la lengua catalana es y sigue siendo una de las bazas destacadas de sus campañas.

Modas pedagógicas, otro fracaso

En otro orden de cosas, desde la recién creada Plataforma per l'Educació de Qualitat denuncian que «las modas pedagógicas impuestas en las aulas desde 2015 mediante una orden del Govern» son causa inequívoca del actual fracaso educativo. Critican que las escuelas se hayan «vaciado de contenidos académicos» que restan aprendizaje a los alumnos y se hayan sustituido por asignaturas llamadas Ámbitos, Proyectos, Espacios o Momentos que son «una opacidad» para los padres. Supuestamente en ellas se han de dar de manera transversal asignaturas troncales, pero el resultado que observan los padres es que «al final del curso los niños no aprenden lo que tocaría por año» y son los padres los que tienen que complementar los conocimientos de sus hijos «bien en casa o con clases extraescolares». Esto provoca, lamenta la presidenta de la plataforma, Dori Huertas, que «los alumnos de clase social más baja no tengan una educación de calidad porque solo pueden permitirse la que reciben en el colegio».

El uso de pantallas en las clases, «que distraen a los alumnos» así como la falta de inversión en «aulas de acogida o de nuevos docentes o docentes especializados en diversidad», en opinión de la plataforma, son otras de las causas del fracaso escolar catalán. Por ello, han iniciado una recogida de firmas con la que exigir al Govern que «deje de aplicar innovaciones educativas experimentales sin garantías» para pasar a atender «las reivindicaciones de los docentes que están a pie de aula y que piden recuperar el sistema educativo que funciona y que tiene evidencia científica», concluyen.

europapress.es COMUNIDAD DE MADRID

Sindicatos cifran en más del 65% el seguimiento de la huelga educativa y la Comunidad rebaja el porcentaje al 24,5%

MADRID, 8 (EUROPA PRESS)

Los sindicatos educativos han cifrado en más de un 65% el seguimiento de la primera jornada de huelga en la educación pública madrileña convocada para este miércoles, con una incidencia "significativamente mayor" en secundaria y en algunas zonas como Madrid capital, mientras que desde la Comunidad de Madrid, su portavoz y consejero de Presidencia, Justicia y Administración Local, Miguel Ángel García Martín, ha rebajado este índice hasta el 24,5%.

En concreto, las cuatro organizaciones representadas en la Mesa Sectorial de Educación --CC.OO, ANPE, CSIF y UGT--, han destacado que la huelga "está afectando al funcionamiento" de "la práctica totalidad de los centros".

Estas organizaciones, junto con otras como STEM, CNT, CGT y la Asamblea Menos Lectivas se han concentrado este mediodía a la puerta de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, en la madrileña calle Alcalá, secundados por varios centenares de docentes --1.200 según la Delegación del Gobierno-- para reclamar una reducción del horario lectivo docente, así como una bajada de las ratios, menos burocracia y una equiparación salarial con el profesorado del resto de las comunidades autónomas. Se trata de la primera de las dos jornadas de huelga convocadas este mes de mayo y a la de este miércoles se sumará otra prevista para el próximo 21 de mayo. "El profesorado ha empezado a hacerse oír y está mostrando su indignación por el deterioro de sus condiciones laborales y en consecuencia de ello de la enseñanza pública", subrayan estos sindicatos, que subrayan el "unánime apoyo" del profesorado a sus reivindicaciones.

En concreto, la secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC.OO Madrid, Isabel Galvín, ha rechazado los argumentos presupuestarios esgrimidos por la Consejería de Educación para rechazar sus peticiones, a pesar de que el consejero, Emilio Viciano, ha repetido en varias ocasiones que se trata de peticiones "razonables" que pretenden atender de forma gradual a medida que la situación económica lo permita. Para Galvín, esto no se corresponde con las afirmaciones que desde la Comunidad se realizan sobre el papel de Madrid como "motor de la economía en España". "Es falso que no haya dinero", ha sentenciado, quien lamenta que el profesorado no sea "una prioridad" para el Gobierno autonómico. "Somos la única comunidad que tiene estas condiciones para desempeñar nuestro trabajo. Queremos poderlo desempeñar en condiciones dignas", ha sentenciado la representante de CC.OO.

MM VE UN "PLAN ESTRATÉGICO" DE AYUSO CONTRA LA EDUCACIÓN PÚBLICA

La manifestación ha contado con el apoyo de Más Madrid, cuya portavoz en la Asamblea, Manuela Bergerot, ha acudido acompañada de la representante de esta formación en la Comisión de Educación, María Pastor. Para Bergerot, la actitud de la Consejería responde a "un plan estratégico" de la presidenta regional, Isabel Díaz Ayuso, contra un sistema "que garantiza la igualdad de oportunidades y del futuro". "Estos días estamos viendo precisamente cómo que en la Comunidad de Madrid ahora mismo haya 17.000 plazas públicas menos en los centros educativos, afecta directamente a las familias madrileñas.

Estos días hay miles de familias que no tienen plaza pública para sus hijos y para sus hijas", ha añadido la portavoz, para quien esto es "cercenar la libertad de los madrileños y las madrileñas". "Esto es directamente condenarlos a tener que pagar por un derecho, el derecho a la educación", ha abundado Bergerot, mientras Pastor cree que este miércoles es "un día histórico para Madrid" porque sus docentes "han salido a la calle a decir basta". "Basta del maltrato de Isabel Díaz Ayuso, basta de no tener tiempo para atender a los alumnos, basta de no tener recursos para garantizar una educación de calidad", ha subrayado la diputada de Más Madrid, quien ha lamentado que la Comunidad esté "a la cola en inversión en toda España".

Frente a estas críticas, Miguel Ángel García Martín ha reiterado la "mano tendida" por parte de la Comunidad a "todas y cada una de las organizaciones sindicales representantes de los profesores", reivindicando a continuación las medidas puestas ya en marcha en los últimos años para mejorar sus condiciones laborales y la calidad de la enseñanza, como la subida salarial o la bajada de alumnos por aula en todas las etapas educativas. También se ha referido el portavoz del Ejecutivo autonómico, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Gobierno, a las "nuevas y mejores infraestructuras educativas", pero ha insistido en el carácter "progresivo" de las actuaciones.

REIVINDICACIONES DE LOS SINDICATOS

La reducción del horario lectivo es, junto con la bajada de las ratios, la equiparación salarial con otras comunidades autónomas, la reducción de la burocracia o la mejora de la atención a la diversidad, las principales reclamaciones de unos paros convocados ante la falta de acuerdo en la negociación del nuevo Acuerdo Sectorial Docente entre los sindicatos y la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades. La de este miércoles es la primera de las dos jornadas de huelga, a la que seguirá otra el martes 21 de mayo.

Los sindicatos rechazaron el pasado lunes 8 de abril la propuesta que el consejero, Emilio Viciano, formuló para reducir las horas lectivas del profesorado de Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial en el curso 2026/27. La propuesta rechazada, y que sustituye a la planteada inicialmente por la Consejería, supone que todos los profesores de Secundaria, FP y Régimen Especial pasen de 20 a 19 horas lectivas semanales en el curso 2026/27 como primer paso de una reducción general de las horas en el conjunto de la educación madrileña a lo largo de la legislatura.



Las organizaciones presentes en la Mesa de Educación exigen la recuperación del horario lectivo a 18 horas en Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial; la reducción del horario lectivo de Infantil y Primaria a 23 horas; la equiparación salarial con el resto de comunidades autónomas; la bajada de ratios y dotación de los cupos necesarios para las medidas de atención a la diversidad, y un plan de choque "contra la burocracia".

Por su parte, el pasado jueves los sindicatos CNT, CGT y STEM, junto con la Asamblea Menos Lectivas, anunciaron que se unían con su propia convocatoria de huelga para las mismas fechas que las anunciadas por las organizaciones de la Mesa, a fin de "sumar" y "nunca desmovilizar", a pesar de que las fuerzas mayoritarias no hayan contado con ellos a la hora de convocar sus movilizaciones, según criticaron en una rueda de prensa, y de que en su día no se sumaran a las tres jornadas de huelga que ellos celebraron en febrero.

Para esta tarde, los sindicatos de la Mesa han convocado una manifestación que partirá a las 18.00 horas de la plaza de Neptuno para dirigirse hacia la Puerta del Sol, mientras las otras fuerzas han convocado otra movilización media hora antes en Atocha. Estas concentraciones se suman a las planteadas por las distintas organizaciones sindicales en otras localidades de la Comunidad a lo largo de la jornada, así como en los campus de las universidades públicas.

HERALDO

Familias y docentes de Aragón denuncian el "ninguneo" de Educación en el proceso de escolarización

Alertan de que, por primera vez, no se han facilitado datos en la comisión de garantías de Zaragoza.

HERALDO.ES. 8/5/2024

Las familias y los docentes han mostrado este miércoles sus críticas ante lo que consideran un "ninguneo" por parte del Departamento de Educación en la gestión del proceso de escolarización de Aragón, que culminó la semana pasada con un total de 54 colegios con más solicitudes que plazas ofertadas. Lo han hecho después de que en la comisión de garantías de Zaragoza, en la que habitualmente se detallan en qué colegios se aumentan ratios y en cuáles se abren nuevas vías para evitar que haya sorteo, no les hayan trasladado propuestas concretas en este sentido. No obstante, según adelantaron desde el Departamento de Educación, serán 32 centros los que acaben baremando, cinco menos que el año anterior.

"Es la primera vez que no conocemos la propuesta del Departamento a unas horas e que se publiquen las listas baremadas, lo que solo puede explicarse desde la falta de planificación, la improvisación y el respeto a la comisión", han criticado desde la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado de Aragón (Fapar), que han puesto el foco en que lo único que se les ha adelantado es la posibilidad de "aumentar la ratio en centros con excedente de una, dos o tres solicitudes", lo que provocaría, según han recalcado desde CC. OO., aulas con "hasta 28 escolares".

"Supone un hacinamiento del alumnado en espacios no preparados e insuficientes, así como un ahorro de los recursos personales por parte de la Administración", han criticado desde esta central. No obstante, fuentes del Departamento de Educación han recalcado que en ningún aula se superan los 22 alumnos ordinarios. En este encuentro también se ha apuntado, como ya hizo la semana pasada la propia consejera Claudia Pérez Forniés, que se abrirá un aula más en el barrio de Parque Venecia.

Para CSIF uno de los problemas radica en que el nuevo decreto da potestad a la dirección general para tomar decisiones de escolarización, lo que está provocando que "todo se retrase y se aumente el oscurantismo". "Es intolerable", ha recalcado su portavoz, Mónica de Cristóbal, quien ha señalado que "faltan datos y dotación de recursos profesionales". "Pedimos seriedad a la Administración. La escuela publica aragonesa necesita que se escuche a los sindicatos y se pongan soluciones reales a los problemas del proceso de escolarización", ha reclamado.

En este sentido, desde CC. OO. han lamentado que "no se garantice la reserva de dos plazas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (acneae) por grupo, como hasta ahora". "Esto supone un empeoramiento de la escolarización para una población ya de sí vulnerable", han defendido, al tiempo que han considerado que con las propuestas esbozadas el Gobierno de Aragón "se pliega a los intereses de ciertos centros concertados".

Se duplican el exceso de solicitudes en Zaragoza

Desde Fapar también han puesto el foco en el incremento de menores que no han conseguido plaza en los centros elegidos en primera opción. Según los datos facilitados al término del proceso de solicitudes y sin tener en cuenta la apertura de nuevas aulas y la ampliación de ratios, se ha pasado de 99 el curso pasado a 240 en la ciudad de Zaragoza y su entorno, lo que supone un aumento del 140%. "Confirma que las familias no han mejorado su libertad de elección, sino aumentado su nivel de frustración", han recalcado.

La educación pública madrileña encara la primera de las dos jornadas de huelga con un 65% de seguimiento, según los sindicatos

Las reclamaciones del sector son la reducción del horario lectivo, la bajada de los ratios, la equiparación salarial con otras comunidades, la reducción de la burocracia y la mejora de la atención a la diversidad

VICTORIA TORRES BENAYAS. Madrid. 08 MAY 2024

Vuelve, y con fuerza, la *marea verde* a Madrid. La educación pública madrileña no universitaria afronta este miércoles la primera de las dos jornadas de huelga convocadas por los cuatro sindicatos de la mesa sectorial —UGT, CC OO, CSIF y ANPE—, a los que se han sumado con una convocatoria propia CGT, CNT, STEM y la Asamblea Menos Lectivas. Los sindicatos de la mesa cifran el seguimiento “en más del 65% del profesorado, con una incidencia significativamente mayor en Secundaria y en Madrid capital” y aseguran que “está afectando al funcionamiento de la práctica totalidad de los centros”, mientras que el Gobierno regional reduce el dato al 24,5%. Las demandas del sector son menos horario lectivo, bajada de ratios, equiparación salarial con otras comunidades, reducción de la burocracia y mejora de la atención a la diversidad. Es paro, al que seguirá otro el 21 de mayo, fue convocado ante “la ruptura unilateral por parte del Gobierno regional en la negociación de un nuevo acuerdo sectorial”.

“Hay centros de la capital en los que, de 66 profesores que podían ir a huelga, lo han hecho 45”, ejemplifica Teresa Jurdado, responsable de Educación de UGT Madrid, para destacar que la cifra del 65% es “una media”, pero que el porcentaje “es mucho más alto en Secundaria y FP”. Isabel Galvín, responsable de Educación de CC OO Madrid, lo explica en que estos docentes “está más desbordados”, ya que “su labor es mucho más compleja, con ratios más altas, una mayor sobrecarga de trabajo y muy poco apoyo a la diversidad”.

Por zonas, Jurdado apunta a un mayor respaldo en la capital seguida de la zona sur y, donde menos, en algunos puntos del norte y del oeste. Dentro de la capital, “donde ha sido muy masivo”, Galvín destaca el seguimiento en los distritos de Villa de Vallecas, Vallecas, Carabanchel, Latina, Arganzuela, Moratalaz y Vicalvaro, “unas zonas de difícil desempeño que requieren de medidas específicas”.

Tras el Consejo de Gobierno, el portavoz y consejero de Presidencia, Justicia y Administración Local, Miguel Ángel García Martín, ha rebajado la cifra de seguimiento al 24,5%, informa Juan José Mateo, “Seguimos con la mano tendida, hemos trasladado nuestro compromiso de seguir con las medidas que hemos puesto en marcha, como la subida salarial tan importante que se realizó, la bajada de alumnos por aula en todas y cada una de las etapas educativas, que estamos implementando de forma progresiva. Queremos poner en valor el conjunto”, ha declarado García Martín.

La reducción del horario lectivo es, para Galvín, la principal reclamación de los profesores, a los que se amplió las horas de clase en los noventa y en 2011, como también se hizo en otros territorios por los recortes de interinos debido a las sucesivas crisis. Sin embargo, años después, los profesores de Madrid “son los únicos que siguen con las mismas horas lectivas, las mayores de toda España”.

Al respecto, los sindicatos rechazaron el 8 de abril el plan del consejero, Emilio Viciano, para reducir las horas lectivas en Secundaria, FP y Régimen Especial en el curso 2026/27. La propuesta, que rebajaba una oferta inicial de la consejería, supone que estos docentes pasen de las actuales 20 horas lectivas semanales a 19 en el curso 2026/27 como primer paso de una reducción general a lo largo de la legislatura. Frente a este planteamiento, que deja fuera a los maestros de Primaria, los sindicatos de la mesa exigen volver a las 18 horas en Secundaria, FP y Régimen Especial y a las 23 —de 25 actuales— en Infantil y Primaria.

Además, según detalla Jurdado, reclaman la equiparación salarial con el resto de comunidades —“en Madrid se gana de media 400 euros menos que en el País Vasco, donde mejor pagados están”—; una bajada de ratios, más profesores de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, orientadores y de servicio a la comunidad para atender al alumnado con necesidades especiales, al de compensatoria y al de las altas capacidades; y “un plan de choque contra la burocracia para poder dedicar más tiempo al aula y menos al papeleo”.

Sin servicios mínimos

Esta primera huelga se produce sin acuerdo en cuanto a los servicios mínimos, después de que los sindicatos rechazaran por “totalmente abusiva”, en palabras de Jurdado, la propuesta de la consejería, publicada el pasado martes: dos personas del equipo directivo por centro, un maestro para cada 50 alumnos en Primaria y un profesor para cada 90 en Secundaria, y un docente para cada 25 escolares con necesidades especiales. “No son servicios mínimos, sino máximos”, concluye la responsable del UGT.

Por su parte, CNT, CGT y STEM, junto con la Asamblea Menos Lectivas, anunciaron el pasado jueves que se unían a la huelga con su propia convocatoria para las mismas fechas, a fin de “sumar” y “nunca desmovilizar”,



a pesar de que, según criticaron, las fuerzas mayoritarias no contaron con ellos a la hora de convocar y de que no secundaron las tres jornadas de huelga que ellos celebraron en febrero.

Ana Vicenti, de Menos Lectivas, también hace hincapié en la necesidad de “tener menos horas de clase para poder atender mejor a los alumnos y coordinarse con compañeros y orientadores”. “Los profesores, además de preparar e impartir las clases, tenemos mucha carga de gestión que no se ve y que ha aumentado mucho en los últimos años, así como los problemas familiares y de salud mental y las necesidades especiales”, denuncia. “Sientes que no estás atendiendo bien a tus alumnos, queremos hacerlo mejor”, sentencia. También reclama “una bajada de ratio real” porque los anuncios del Gobierno madrileño “no se reflejan en las aulas”. “En mi centro, en Aluche, se creó un grupo más de 1º de la ESO y todos tenían que ser en teoría de 25 alumnos pero tienen 28”, asegura, para criticar que “tampoco es verdad que haya más profesores, lo que ocurre es que la población escolar no para de crecer mucho más, claro que hay más, pero para más alumnos”.

Vicenti pone el acento en “la segregación, favorecida por las pruebas de nivel y por el distrito único”, que crea “colegios gueto” a los que no llegan más recursos que al resto; y en exigir “más recursos para las necesidades educativas especiales” tras el aumento de la ratio en las aulas TEA. Esta plataforma, CNT, CGT y STEM han preparado actividades para “llenar las calles” y visibilizar la protesta, con piquetes informativos en los centros que han confluído en la sede de la Consejería de Educación a las 12.00, la misma hora y lugar donde también se han concentrado las otras cuatro fuerzas sindicales.

Según Delegación del Gobierno, a esta cita han acudido 1.200 personas, entre las que estaba la portavoz de Más Madrid en la Asamblea, Manuela Bergerot, para quien la actitud de la consejería responde a “un plan estratégico” de la presidenta regional, Isabel Díaz Ayuso, contra un sistema “que garantiza la igualdad de oportunidades y del futuro”. “Estos días estamos viendo cómo en la Comunidad de Madrid hay 17.000 plazas públicas menos, lo que afecta directamente a las familias madrileñas, a quienes se condena a pagar por el derecho a la educación”, ha declarado.

Por la tarde, los sindicatos de la mesa han convocado una manifestación a las 18.00 entre la plaza de Neptuno y la Puerta del Sol, mientras las otras fuerzas la realizarán media hora antes desde Atocha. “No vamos a parar hasta conseguir nuestras reivindicaciones, es la primera movilización en mucho tiempo y los problemas de la enseñanza madrileña no pueden esperar al curso 2026-2027”, concluye Galvín.

Polémica por una prueba escolar de la Comunidad de Madrid: “Está llena de conceptos racistas”

La Consejería de Educación introduce en la prueba diagnóstica de 2º de la ESO preguntas que algunos profesores tachan de “supremacistas” y de planteamiento “eurocéntrico”: “Hablan del mestizaje, pero ¿qué es el mestizaje? La violación sistemática de mujeres indígenas”, critica un profesor

Daniel Sánchez Caballero. 8 de mayo de 2024

“¿Según el pensamiento español de la Edad Moderna, los hombres son superiores o inferiores según su raza / iguales por derecho natural”. “Los Reyes de la Monarquía Hispánica procuraron defender a los indios de los posibles abusos de la conquista / esclavizar a los indios” (sic). La prueba diagnóstica de 2º de la ESO en la Comunidad de Madrid ha levantado críticas entre parte del profesorado, que ve en este planteamiento “conceptos racistas”, “supremacistas”, que “rezuma un planteamiento eurocéntrico”, “anacrónico”, que juega con “los mitos de la grandeza de España” y con un “claro sesgo ideológico y, además, un enfoque historiográfico muy anticuado, propio de la educación nacionalcatólica”, según han valorado varios profesores.

No solo ha sido el contenido. Rosa Rocha, presidenta de la asociación de directores de institutos públicos de Secundaria de la Comunidad de Madrid, Adimad, añade que la gestión organizativa ha sido un caos también, con hasta cinco instrucciones contradictorias de la Consejería. La Comunidad ha enviado los exámenes a las seis de la mañana a los centros, que han tenido que organizarse a partir de ahí. Además, no siempre coincidían las preguntas con las respuestas que ha enviado la Consejería, y los centros bilingües de la región han tenido que cambiar de fecha las pruebas externas de inglés porque estaban fijadas en las mismas fechas. Los directores también denuncian que, aunque en principio iba a corregir las pruebas personal externo, finalmente ha recaído sobre su profesorado, que tendrá que hacerlo en su tiempo libre y sin remunerar.

Otra cuestión objeto de crítica es la falta de transparencia de las pruebas. Sindicatos y otras organizaciones denuncian que nadie fuera del Gobierno regional sabe quién las ha hecho ni bajo qué criterios, según explica Isabel Galvín, responsable de Educación de CCOO. Daniel Montañez, profesor de historia en el IES Gran Capitán de Madrid, añade otro elemento de caos: “No tienen en cuenta las cosas que damos en clase. No tienen en cuenta el nuevo currículum, preguntan cosas que no hemos dado aún...”, lamenta.

Un portavoz de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid explica a este diario que “las preguntas de las pruebas han sido elaboradas por profesores de la materia y revisadas por técnicos especialistas en diseño de evaluaciones”.

De la Lomloe a Madrid

Las pruebas diagnósticas están recogidas en la Lomloe, pero es cada Comunidad Autónoma la que ejecuta las suyas propias. En el caso de Madrid, la Consejería de Educación del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso ha planteado un examen de Geografía e Historia en el que se preguntaba, entre otras cuestiones, acerca de las Nuevas Leyes de Indias de 1542 sobre los derechos de los indios americanos.

El examen planteaba el texto adaptado de esa norma y luego realizaba una serie de cuestiones al respecto. Dice el texto a analizar: “Es nuestro principal deseo y voluntad conservar y aumentar la población india, que sean instruidos y enseñados en nuestra fe católica, y bien tratados como personas libres y vasallos nuestros. Por todo ello, encargamos a nuestro Consejo de Indias que no se le puede hacer daño ni esclavo a ningún indio”.

Entre las preguntas que el alumnado, de 14 años, debía contestar están las dos incluidas en el primer párrafo, y también: “El principal objetivo de la Monarquía Hispánica en América fue **la explotación económica / la Evangelización de los indios en América**” (la negrita está incluida en el examen).

Muchos docentes han criticado el enfoque de la prueba. Virginia Jabardo, profesora de historia en un instituto de Usera, explica que “la elección del texto y los conceptos que se manejan, sobre todo en las respuestas, están llenos de ideas racistas. Maneja el concepto de ‘raza’ y además distingue entre raza superior, que se asocia a la europea, y la inferior, que son los ‘indios’. El concepto de ‘indio’ ha sido resignificado por los nativos, que se autodenominan así, pero que tú lo plantees en un texto de 2º de la ESO tiene connotaciones racistas en vez de indígenas. Es una glorificación de los valores de la monarquía hispánica también, con un enfoque paternalista que rezuma un planteamiento eurocéntrico absoluto. Afirma que el pensamiento de la edad moderna considera que hay razas superiores, inferiores, etc. Es falso, una parte del pensamiento de la edad moderna sí apoya estos planteamientos racistas, pero no todo. Ahí está Bartolomé de las Casas, gran defensor de las poblaciones indígenas. Está dando por hecho cosas que no lo son desde un enfoque supereurocéntrico”, argumenta.

¿Revisionismo?

Montañez ofrece también contexto. “El examen tiene un sesgo brutal asociado al auge del revisionismo de la extrema derecha respecto a la conquista de América”, sostiene. “Es una apología del mestizaje y el supuesto tratamiento cristiano bondadoso a las poblaciones autóctonas. Plantea lo siguiente: en esa época los europeos estaban conquistando el mundo, pero España lo hizo de manera muy cuidadosa. Y además se debatió si había que hacerlo de una manera u otra”.

Un mensaje actual ligado al momento. “Es una línea muy de moda ahora que se enfrenta a la leyenda negra, que es la idea de que fue una carnicería. Está la cosa muy crispada en la interpretación de esta época entre los que defienden la leyenda negra y la leyenda rosa, que es lo contrario. En este examen queda claro que apuestan por la leyenda rosa. Se difunde un mensaje de mestizaje y difusión del cristianismo: reventar las pirámides, construir con esas piedras las catedrales, reventar los códices, quemar todo vestigio de conocimiento indígena, evangelización forzada, cambio de nombres. Por no mencionar la cuestión de género. Hablan del mestizaje, pero ¿qué es el mestizaje? La violación sistemática de mujeres indígenas y africanas esclavizadas? Qué bonito el mestizaje”.

También han arreciado las críticas por el planteamiento eurocentrista. “Llama la atención que sigan hablando de ‘el descubrimiento de América’. Suena a aquello que decían Les Luthiers de que ‘llegó Cristóbal Colón y nos descubrieron, por fin nos descubrieron’. Yo ya no hablo de ‘descubrimiento’, hablo de la llegada de los europeos a América”, valora Silvia Casado, también profesora de Historia en un IES madrileño y autora de varios libros sobre el franquismo y la República.

Jabardo añade que el problema no es tanto del texto en sí como del planteamiento. “Contextualizado puede ser súper útil en el aula para el debate, para desmontar mitos, posiciones muy arraigadas ya en nuestro pensamiento académico, en la historiografía más tradicional, pero planteado así es muy cuestionable. Da a entender que a partir de este texto se pone fin a los abusos de las poblaciones indígenas. Quizá sobre el papel se trató de arreglar, pero por supuesto que las formas de esclavitud continuaron y es uno de los elementos que explica la estructura latinoamericana hoy, no se entiende el funcionamiento de hoy en día sin todo eso”.

También hay una “invisibilización” de Al Andalus en la pregunta 5, que habla de “la presencia musulmana en la Península” y pide al alumnado que identifique sobre un mapa mudo dónde se sitúan diferentes civilizaciones, sin incluir Al Andalus: “Al Andalus es capital en el temario de 2º de la ESO. Se invisibiliza una trayectoria de ocho siglos en la península; es bastante tendencioso”.

Esta profesora cree, en definitiva, que la elección del tema y el planteamiento son “muy inadecuados, sobre todo en institutos del sur de la comunidad, con un alto porcentaje de alumnos de origen latinoamericano,



porque es un texto que exalta los valores de la civilización europea occidental, a la que se asocia con la superioridad de la raza. Es bastante tendencioso", cierra.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

Las horas de Matemáticas bajan en Baleares con la LOMLOE y los profesores advierten: "Se hace muy difícil alcanzar los objetivos mínimos"

La Societat Balear de Matemàtiques SBM-XEIX pide al conseller Vera que aumente la carga horaria de la materia "de forma urgente" y recoge firmas

En Secundaria y Bachillerato, Balears es de las CCAA que menos horas de Matemáticas imparte: en total 100 horas menos que en otras comunidades

Redacción. Palma 08 MAY 2024

La Societat Balear de Matemàtiques SBM-XEIX advierte de que así como se está aplicando la LOMLOE los alumnos de Baleares tienen menos horas de Matemáticas cada semana, lo que, advierten "empeorará en un futuro próximo su competencia matemática" y se hará "muy difícil alcanzar los objetivos marcados por la ley". La entidad ha enviado una carta al conseller Antoni Vera expresando su preocupación por esta cuestión y exigiendo una rectificación "urgente". Ha iniciado una recogida de firmas a través de su página web para aumentar la carga horaria de la materia.

Baleares, detallan, es de las comunidades que ha optado en general por el mínimo de horas que la ley fija para Matemáticas. Por ejemplo, haciendo una suma entre las horas de ESO y de Bachillerato, en las islas se hacen 21 horas semanales distribuidas en seis cursos, mientras que en la gran mayoría de comunidades se hacen 24, siendo esta diferencia equivalente a 100 horas menos de clases en toda la etapa de ESO y Bachillerato. En Primaria se deja en manos de los centros optar por una horquilla de horas, lo que generará grandes diferencias entre el alumnado advierten: algunos solo tendrán 2,5 horas semanas de Matemáticas y otros quizás tengan el doble.

La entidad entiende que un aumento de las horas "no implica necesariamente una mejora en la calidad en el aprendizaje de los alumnos" pero subraya que con las horas actuales dedicadas a las Matemáticas en todas las etapas "se hace muy difícil alcanzar los objetivos marcados en la LOMLOE, con las indeseables consecuencias para la formación de los alumnos", indican, recordando además que un mínimo de cultura matemática es fundamental para "desarrollarse como ciudadano", así como la base para construir el pensamiento científico, con lo que las carencias en esta área afectan a otras asignaturas.

Cabe recordar que ya hace dos cursos la Escola Politècnica Superior de la UIB y la facultad de Ciencias remitieron una carta a la conselleria de Educación advirtiendo de las carencias que estaban detectando entre los alumnos en saberes básicos y su preocupación el hecho de que así se planteaba la aplicación de la LOMLOE contribuiría a agravar la situación. La última edición del informe PISA (hecha antes de la aplicación de la LOMLOE) reflejó que los estudiantes de las islas cayeron 12 puntos en competencia matemática (el descenso más acentuado de las tres áreas evaluadas), quedándose en 471 puntos frente a los 483 de 2018. En este periodo, la caída española ha sido de 8 puntos, dejando una puntuación de 473 (Baleares se quedó arañando el promedio).

Esta nueva ley explica, supone por un lado, una actualización del currículo de Matemáticas, con la introducción de nuevos saberes básicos (como, por ejemplo, el sentido algebraico en Primaria o el pensamiento computacional y "el sentido socioafectivo" tanto en Primaria como en ESO), el uso generalizado de las tecnologías, así como "un cambio metodológico importante" con la introducción de las situaciones de aprendizaje y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y cambios "muy sustanciales" respecto a la evaluación de los aprendizajes. Estas modificaciones implican "cambios estructurales" en la enseñanza de esta materia y "hacen necesaria una dedicación horaria adecuada para dar coherencia y continuidad a su enseñanza".

Por otro lado, insisten, las Matemáticas constituyen la base del conocimiento científico "y su conocimiento se vuelve imprescindible en todas las ciencias". La SBM-XEIX razona que la lógica "es la base del pensamiento" y ésta se trabaja de forma fundamental en el área de Matemáticas. Además, defienden, las Matemáticas constituyen "una de las ramas del conocimiento imprescindibles para desarrollarse como ciudadano de nuestra sociedad y es necesario que los alumnos conozcan y dominen aspectos imprescindibles". Así, concluyen "reducir estas horas puede influir negativamente tanto en el aprendizaje de las Matemáticas como en las ciencias en general".

Respecto a la Educación Primaria, advierten que se puede producir una dispersión muy elevada entre centros educativos, pudiendo algunos centros hacer hasta 5 horas semanales en algún curso (si se decide un incremento con las horas de libre disposición), respecto a otros donde pueden decidir hacer únicamente los mínimos, teniendo entre 2,5 o 3 horas semanales en algún curso. Esto provoca diferencias "muy sustanciales" entre los aprendizajes que puedan alcanzar los alumnos de nuestra comunidad.

ESO y Bachillerato: la situación más delicada (sobre todo de cara a la universidad)

Los firmantes de la carta advierten especialmente de la delicada situación que se genera en Secundaria y Bachillerato, con alumnos que acaban cursos sin haber podido interiorizar los mínimos previstos, generando un retraso que van acumulando. Alertan además que al ser menor la carga horaria en Baleares que en otras CCAA, eso les puede penalizar después a la hora de hacer las pruebas de acceso a la universidad, en las que rige el distritito único en todo el Estado.

En ESO, hay un total de 14 horas distribuidas a lo largo de los cuatro cursos, cuando con la legislación anterior había 15 ("y ya eran insuficientes", subraya la entidad). La conclusión la gran mayoría de CCAA han adoptado un total de 16 horas (4 por curso): solo el País Vasco y Baleares han fijado el horario en 14 horas acumuladas en toda la etapa.

En Bachillerato ha habido una disminución del 25% de las horas de docencia en primero tanto en Matemáticas como en Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales. Con esta reducción, alertan, "es complejo garantizar el logro de los conocimientos y competencias que se describen en el currículo". También se debe tener en cuenta que la propuesta de distribución horaria de 4º de ESO ha supuesto una disminución de las asignaturas Matemáticas A y Matemáticas B de 4 a 3 horas, implicando que la reducción se ha efectuado en dos cursos consecutivos. De hecho, todas las CCAA, excepto Cataluña (con la misma distribución que Baleares), tienen una distribución horaria de cuatro horas para cada curso de Bachillerato en las asignaturas de Matemáticas.

Esta disminución supone "un agravio comparativo importante", especialmente cuando se trata de la incorporación a la universidad y con un sistema competitivo como el actual, que muy posiblemente "penalizará a los alumnos de las islas por su formación matemática más limitada". En 2º de bachillerato, este año aseguran que "ya se ha notado" que el curso pasado los de primero solo hicieron tres horas de Matemáticas A partir del curso próximo, la situación "será aún más complicada", lamentan, ya que, además de lo que no ha dado tiempo de trabajar en primero "se tendrán que agregar más conocimientos que no se podrán adquirir porque se tendrán que suplir las carencias de 4º de ESO".



Euskadi ofertará el curso que viene una cifra récord de plazas de Formación Profesional

Se estrenarán los Certificados Profesionales para trabajadores o parados y la pasarela directa de FP Básica a Grado Medio

Idoia Alonso / NTM. Bilbao. 08-05-24

Euskadi ofertará el curso que viene una cifra récord de plazas de Formación Profesional. El auge imparable de esta formación orientada al trabajo ha llevado al Departamento de Educación a redimensionar su oferta para absorber la creciente demanda. En concreto, la FP vasca contará el curso 2024-2025 con 64.105 plazas, casi un 10% más que este año. La mayoría las 5.780 plazas nuevas se crearán en los ciclos formativos de Grado Superior: Informática y comunicación, con 900 plazas más; Fabricación mecánica (715); Administración y gestión (670); Electricidad y electrónica (590 plazas); Servicios socioculturales y a la comunidad (400); Sanidad (375 plazas); Instalación y mantenimiento (360 plazas); Hostelería y turismo (235); Imagen personal (215); y Transporte y mantenimiento de vehículos (210).

El grueso de las nuevas plazas se crearán en centros de la red pública: 4.005 del total y 1.775 en la concertada. El próximo curso arrancará con novedades debido a la nueva Ley de FP, que incluye cambios de siglas para referirse a cada título y a los que incorpora este curso a la FP Básica, Media y Superior (llamados Grados D) y los Cursos de Especialización (Grados E), los grados C o también llamados Certificados Profesionales. En total 182 centros educativos ofrecerán la posibilidad de estudiar 158 titulaciones distintas de FP, además de 22 cursos de Especialización y 39 Certificados Profesionales. Asimismo, 75 ciclos formativos permitirán seguir la formación en la universidad para estudiar 59 grados universitarios, mediante el reconocimiento de créditos.

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN

Además de ampliar la oferta de los cursos de Especialización, se estrenarán los denominados Grados C (Certificados Profesionales). Los Grados C son enseñanzas dirigidas preferentemente a personas trabajadoras en activo o en desempleo y "se caracterizan por que el alumnado se matricula en algunos módulos de los que



consta un título (no de todos los módulos de un título) y al concluirlo, el alumno obtiene un certificado profesional". Así lo avanzó ayer viceconsejero de FP, Jorge Arévalo durante la presentación de la campaña de matriculación para la FP del curso 2024-2025, que permanecerá abierta hasta el 24 de mayo.

Otra de las novedades guarda relación con los itinerarios integrados que tienen el objetivo de que una persona que inicie una Grado Básico, pueda seguir cursando un Grado Medio en el mismo centro sin la necesidad de tener que matricularse al concluir el Grado Básico. Dentro de la red concertada, esta modalidad podrá estudiarse en cuatro centros de HETEL: Peñasca, Otxarkoaga, Egibide y Somorrostro.

TÍTULOS DE ESO Y TÉCNICO

Se trata de un itinerario de cuatro cursos (2 de Grado Básico y 2 de Grado Medio). Superados los dos primeros años obtendrá el título de Graduado en ESO, así como el de Técnica o Técnico Básico. Una vez se finalice los dos años siguientes, se obtendrá el título de Técnico o Técnica de Grado Medio. En lo alto del esquema de la FP están los cursos de Especialización, conocidos como los másteres de la Formación Profesional.

Están diseñados por el Ministerio de Educación con el objetivo de responder a las necesidades de especialización surgidas y no abordados en los ciclos. Los primeros cursos de Especialización se publicaron en el BOPV el año 2020. Actualmente hay publicados 21 cursos de especialización enmarcados en 9 sectores profesionales de los 26 que se contemplan en la FP: Ciberseguridad en entornos de las tecnologías de operación, Ciberseguridad en entornos de las tecnologías de la información, Robótica colaborativa, Inteligencia artificial y Big-Data, Fabricación aditiva, Fabricación inteligente y Digitalización del mantenimiento industrial.

El alumnado que supera dichos cursos obtiene el título de Técnico Especialista o Máster de Formación Profesional dependiendo si corresponde a una continuidad de los Ciclos Formativos de Grado Medio o de Grado Superior respectivamente. La FP vasca los incorporó por primera vez en su oferta el curso 2021-2022 con 12 grupos y 146 estudiantes. El curso que viene habrá 22 cursos de Especialización.

ALTA OCUPACIÓN DE LAS PLAZAS

Según el informe *Situación Actual de la FP Vasca*, en septiembre se ofertaron en primer curso 30.484 plazas y se matricularon 24.916 personas, lo cual da un grado de ocupación del 81,73% de las plazas. Además, la empleabilidad se sitúa en el 89,60%, es decir, casi nueve de cada diez titulados de la última promoción encontró un empleo tras titularse. Por familias profesionales, las ramas con mayor oferta y mayor empleabilidad son: Fabricación Mecánica (3.925 plazas en primero, ocupación del 79,67% y empleabilidad del 91,89%); Electricidad y Electrónica (3.475 plazas, ocupación del 72% y empleabilidad del 89%); Informática y Comunicaciones (2.870 plazas, ocupación del 81,39% y empleabilidad del 90,86%); Sanitaria (2.712 plazas, ocupación del 96,02% y empleabilidad del 86,57%), Instalación y Mantenimiento (2.456 plazas, ocupación del 77,69% y empleabilidad del 95,01%). Hay algunos sectores con una oferta de plazas reducida pero que también tienen una gran salida laboral. Es el caso de Seguridad y medio ambiente (con 125 plazas y una empleabilidad del 90,15%) o Energía y Agua (con 283 plazas y una empleabilidad del 98,08%).

Según el informe bienal *Demografía y Formación Profesional. Perfiles Profesionales 2022* realizado por Confebask, se observa que hay siete sectores con mayor urgencia de profesionales. Ordenados de mayor a menor demanda están: Fabricación Mecánica, Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica, Instalación y mantenimiento, Informática y Comunicaciones, Química y Comercio y Marketing. Según el mismo estudio, el 76,5% de las nuevas contrataciones de titulados FP se concentraron en 17 ciclos de Grado Medio y Grado Superior, como por ejemplo Laboratorio de Análisis y Control de Calidad, Administración y Finanzas, el clásico ciclo de Soldadura y Calderería o Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma. I

europapress.es

Los resultados en PISA de 18 colegios privados son hasta 50 puntos superiores a la media de España, según CICAIE

MADRID, 9 May. (EUROPA PRESS) - Los alumnos de una veintena de colegios privados españoles obtienen unos resultados "muy superiores" al alcanzado por la media de España en el Informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), elaborado por la OCDE.

Así lo refleja la Evaluación PISA para Centros Educativos presentada este jueves por la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAIE) que analiza los datos obtenidos por 18 centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria que participaron durante el mes de noviembre de 2023 en la prueba PISA.

El estudio concluye que, a diferencia del conjunto de España que obtuvo en el último informe su peor resultado desde que se realiza la prueba, en el caso de estos 18 colegios privados "superan en nivel de Lectura a los alumnos de los países con mayor puntuación de la OCDE, Irlanda o Japón, y en Matemáticas están al nivel de Corea, país que se sitúa en el segundo lugar del ránking". "Aún después de la pandemia y realizando la prueba

en noviembre en lugar de mayo, la ventaja competitiva de los colegios pertenecientes a CICAIE se traduce en más de un año de escolarización", destaca el informe.

En Matemáticas, la evaluación PISA para Centros Educativos revela que los alumnos de los colegios privados han sacado una puntuación media de 525 puntos, frente a los 473 de la media española y los 472 de la media de la OCDE. En esta asignatura los alumnos más aventajados superan a los menos aventajados en 24 puntos.

En Lectura, los alumnos de los 18 colegios privados han obtenido 521 puntos de media, frente a los 474 de la media nacional y los 476 de la media de los países de la OCDE. Los alumnos más aventajados superan a los menos aventajados en 24 puntos.

Por último, en Ciencias la puntuación media de los alumnos de colegios privados es de 517, frente a los 485 de media de los alumnos españoles y de la OCDE en PISA. En este caso, los alumnos más aventajados superan a los menos aventajados en 24 puntos.

El informe también evalúa el sentimiento y compromiso del alumno de estos centros. Así, el 49% cree que lo que aprenden en ciencias es importante para su futuro; un 62% observa que sus profesores ofrecen ayuda individual a los alumnos; y un 25% experimentan ruido y falta de orden.

Mientras que la evaluación PISA tiene como objeto proporcionar resultados nacionales, la evaluación PISA para Centros Educativos se ha diseñado para proporcionar resultados a nivel de los centros educativos a efectos comparativos y para la mejora de los mismos. En total, han sido evaluados 1.099 estudiantes de 18 centros, la mitad chicos y la mitad chicas, con una edad media de 15,7 años, mientras que en el Informe PISA 2022 fueron evaluados un total de 35.472 alumnos españoles de 966 centros.

el Periódico de Catalunya

Clara Sanz, secretaria general de Formación Profesional: "No buscamos la FP de Alemania"

La responsable ministerial asegura que las empresas españolas son muy diferentes a las alemanas y asegura que el gran reto es convertir toda la FP en dual

Olga Pereda. Madrid 09 MAY 2024 13:06

En el ámbito de la Formación Profesional (FP), Alemania es un país idolatrado. Basta como ejemplo dos informaciones recientes en este diario: "En Alemania para ser profesor de FP te piden 10 años de experiencia" y "En Alemania cuando admiten a tu hija en un centro de FP descorchas champán". Sin embargo, España, oficialmente, no quiere la FP alemana.

"No buscamos la FP de Alemania. Queremos una FP que nos sirva para una realidad diferente, la española, donde el tamaño de las empresas es muy diferente". Así lo ha afirmado esta mañana la secretaria general de FP del Ministerio de Educación y FP, Clara Sanz, en una jornada organizada por la Fundación Bertelsmann en Madrid sobre los retos de la FP dual.

Efectivamente, España no es Alemania. Según, la última estadística del Ministerio de Industria y Turismo, el número total de empresas en España es de 2.942.084, de las cuales, un 99% son pymes -pequeñas (de 10 a 49 empleados) y medianas (de 50 a 249 empleados)- y microempresas, con menos de 10 empleados.

Haciendo referencia a la realidad económica española, Sanz ha destacado que la revolución que ha vivido en los últimos años la FP -cuyo alumnado ha crecido un 32,6% en los últimos cinco años- ha conseguido que hasta la Comisión Europea "coloque a España como ejemplo". "Si esto fuera el concurso de Eurovisión, estaríamos ganando", ha bromeado.

La responsable ministerial ha asegurado que, una vez aprobada la legislación específica, en 2022, el actual reto de la FP es la total conversión al formato dual, un modelo que combina formación y empleo con el que se consigue un salario hasta un 28% superior al de la FP tradicional, según un estudio elaborado el año pasado por el Observatorio Social de la Fundación 'la Caixa'.

Contratos y cotización

La FP dual tiene dos categorías, la general y la intensiva. En la intensiva, hay contrato laboral. En la general, no lo hay pero los estudiantes sí cotizan a la Seguridad Social. Sanz ha dejado dudas a las empresas y ha recordado que la cotización está bonificada en un 95%. "No podemos pedirles a nuestras empresas que asuman este coste. Eso corre a cargo de las administraciones", ha subrayado.

Respecto al aprendizaje en las empresas, Sanz ha subrayado que "no se trata de pasar tiempo en la empresa sino de pasar más tiempo haciendo más cosas" y ha puesto de manifiesto la importancia de la figura del tutor, tanto de la empresa como del centro educativo.



Tras anunciar que antes de que termine el año, el catálogo de titulaciones aumentará hasta las 9.000, Sanz ha dejado claro que la FP no solo atañe a los jóvenes que buscan formación sino a los profesionales que necesitan reciclarse, la consabida formación a lo largo de la vida. “La ley de FP fue una de las más debatidas, dialogadas y consensuadas. Hemos roto el modelo que había. Ahora toca el despliegue, en el que necesitamos a todos, también a las empresas, que tienen que entender que esto no es una tarea sino una inversión”, ha concluido.

“La FP ya no es la opción B. Es la opción A por su empleabilidad”, ha añadido Jorge Mantilla, director de los centros educativos Cesur. La FP, efectivamente, es una ventana abierta al mundo laboral. Según un reciente estudio elaborado por la fundación universitaria San Pablo CEU y Randstad, las personas de 25 a 29 años tituladas en FP de grado medio presentan una tasa de empleo del 72,7%. En el caso de la FP superior, la tasa de empleo es del 82% en el rango de edad que va de los 30 a los 34 años.

La jornada también ha contado con representantes del mundo empresarial, como El Corte Inglés o Amazon. “Actualmente, es un reto encontrar talento. Y más, cuando hablamos de perfiles no universitarios. Nuestro desafío es cubrir las posiciones técnicas”, ha explicado Marta Casasayas, apprenticeship program manager de Amazon, que ha dejado claro que la coordinación entre el sistema educativo y las empresas tiene una consecuencia directa: el aumento de la empleabilidad. “Nosotros no hablamos ni de becarios ni de personal en prácticas sino de aprendices”, ha explicado en relación a los matriculados en FP dual. Mientras, Ana María Mancebo, responsable de prácticas, orientación profesional y marca empleadora de El Corte Inglés, ha añadido que trazar lazos entre los centros educativos y las empresas implica “construir una fuente de reclutamiento muy fiable”.



Fracaso escolar o fracaso político

Hoy en día, y desgraciadamente, demasiados expertos hablan de educación

David Rabadà i Vives. 3 de mayo de 2024

El Gobierno ha afirmado más de una vez, y sin estudios demostrados, que las carencias educativas de España son causadas por un modelo de enseñanza basado en la memorización enciclopédica de los datos. Luego añaden que ello no encaja con el futuro paradigma social y laboral basado en el desarrollo de las competencias que nuestros estudiantes deben alcanzar para su futuro laboral. Todo ello nace de unas propuestas pedagógicas de hace más de un siglo, pero que llaman innovadoras. Sólo cabe recordar a John Dewey con su aprendizaje constructivo, a William Kilpatrick con su aprendizaje por proyectos, y a Jerome Bruner con su aprendizaje por descubrimiento. Todo ello ha regido los currículos de Canadá y de varios países de la OCDE, España incluida, sin éxitos demostrados. En ellos se proclama una enseñanza democrática que debe permitir que los alumnos aprendan por sí mismos y según sus intereses. Añaden que estos deben ser totalmente autónomos aprendiendo por descubrimiento, que los docentes sólo deben ostentar un papel de guía sin impartir contenidos especializados, y que lo más importante debe ser la adquisición de unas competencias cuya definición, de las muchas escritas, aturde al más culto. En fin, que cualquier tipo de conocimiento pasa a ser secundario.

De esta manera las distintas materias deben ser diluidas en unos ámbitos abstractos que enmascaran las especializaciones docentes y rebajan sus contenidos bajo una educación por competencias, unos trabajos por proyectos y la eliminación de la memoria en las aulas. En fin, que la transmisión de conocimientos y su currículum se desvanece en secundaria. Ante tal paradoja cabe desear que la enseñanza sea competente ante una educación competencial. Luego, con firmeza, paciencia y estima, hay que ganarse la confianza de los alumnos en el aula a pesar de lo que digan las pedagogías *happy flowers* de moda. En fin, que educar no deviene sólo impartir valores, habilidades y competencias teóricas, sino firmes conocimientos contrastados para que los alumnos lleguen a ser críticos con causa y no causa de crítica. Para ello hay que haber estado muchos cursos en las aulas, en muchos centros distintos y con gran disparidad de alumnos. Desgraciadamente la política educativa nacional sigue dando palos de ciego ante las aulas de secundaria.

Hoy en día, y desgraciadamente, demasiados expertos hablan de educación. De todos ellos muy pocos lo hacen desde el aula, aunque lo hacen desde un despacho alejado de esta realidad. Algunos ni siquiera han pisado un parainfo o impartido clases. Y lo más gravoso, quienes llevan años al pie del cañón educativo, los despectivamente llamados ‘profesaurios’, son crucificados por estos expertos.

Todos los informes PISA ponen de manifiesto que España se hunde año tras año a nivel educativo. Después de décadas de reformas pedagógicas nuestro estado, que no todas las autonomías, ostenta el mayor fracaso escolar de toda la Unión Europea. Alrededor de casi el treinta por ciento de nuestros alumnos abandonan los

estudios, o simplemente no los aprovechan eficientemente. El estropicio escolar nacional, y con algunas excepciones autonómicas, es tan escandaloso que la pregunta clave es, ¿son nuestros padres y profesores los culpables de ello? Muchos expertos educativos así lo afirman. Primero hay la cantinela, y aunque lo digan con distintas palabras, que de familias pobres, alumnos necios. Y segundo muchos pedagogos y sociólogos afirman que necesitamos docentes mejor formados para reducir el fracaso escolar. Es decir, y según los expertos, familias y profesores son los culpables del estropicio nacional escolar, algo que se escucha cada vez que los informes PISA son actualizados. Pero, y de ser cierta esta hipótesis, ¿por qué los llamados expertos educativos no han hallado la manera que nuestros estudiantes aprendan lo máximo bajo sus potenciales durante los últimos treinta años? Pues la respuesta es que el sistema educativo es tan multifactorial que no existe una sola causa fundamental que provoque solamente ella todo el fracaso escolar. Por lo tanto, no es solo la formación docente, no es solo el nivel económico de las familias y no es solo la inversión en educación del estado la causa del estropicio en enseñanza. Hay que analizar todo y detectar las causas principales, para luego hallar las soluciones y aplicarlas, es decir, hay que viajar por los cursos académicos, por los centros, por las leyes, por las pedagogías y por las tipologías familiares, de alumnos y de docentes, para vislumbrar los factores que dinamitan nuestra educación.

Sabemos que los alumnos aprenden poco al estudiar poco, pero hay que ir más allá. Muchos pedagogos afirman que se enseñan demasiadas cosas en secundaria, que la mayoría de los conocimientos impartidos devienen meras banalidades inútiles, y que lo memorístico tiene los días contados. A pesar de todo ello se sigue estudiando menos que hace unas décadas y la pregunta consecuente es la siguiente, ¿por qué no se estudia más? Pues simplemente hay que difundir las soluciones que aplican los educadores desde su realidad, el aula y el hogar. Para ello cabe viajar por las clases de muchas ciudades nacionales e internacionales visitando países como Singapur y Estonia.

Educación proviene del latín 'Educare'

Lo que la máquina no puede hacer, por ejemplo, es desarrollar el sentido crítico, la capacidad de discernimiento, la ironía

Pau Gener Galín. 6 de mayo de 2024

El término Educación proviene del latín *Educare*, que literalmente vendría a decir, *Criar* o *Alimentar*. Se puede inferir un significado derivado que sería algo como *Formar* o *Instruir*. La etimología, una vez más, ya nos está indicando y dando la clave de bóveda sobre este asunto. 'La llave de girar el taller', que decían los artesanos, herreros, etcétera.

Habría que hacer hincapié o al menos subrayar que vivimos en un siglo XXI que avanza a marchas forzadas. La tecnología avanza tanto rápido que para cada nueva generación, cada seis meses hay novedades. No descarto que pueda ser bueno, pero sí que creo que hay que poner atención en esto, puesto que no todo vale.

Asistimos a algunos hechos relacionados con la tecnología a la que tienen acceso los niños, que se podría llegar a argumentar que significan un retroceso en conocimientos básicos. Ya no hay que saber escribir bien, ya lo hace la máquina. Ya no necesito saber orientarme, ya lo hace la máquina. Ya no preciso memorizar nada más, ya lo hace la máquina.

Lo que la máquina no puede hacer, por ejemplo, es desarrollar el sentido crítico, la capacidad de discernimiento, la ironía.

Querría asumir que todo el mundo reconoce estos valores como esenciales en la condición humana. Y a buen seguro, esto debería hacerse desde la formación, la educación en su sentido etimológico.

O sea, se debe querer que las nuevas generaciones aprendan a pensar. Que no se delegue todo en la máquina. En el campo de la lectura y la escritura esto se podría ver muy claro.

Y hay que recordar que los campos de la lectura y la escritura son herramientas fundamentales de aquello que se podría decir que nos hace humanos. No solo en cuanto al auto-conocimiento, sino también a la capacidad de comprensión y empatía hacia los otros. Ya no somos monos que bajamos del árbol. Supimos hacer fuego. Aprendimos a leer y a escribir.

Aprendimos a respetar una idea de civilización, a pesar de que en esto todavía tenemos carencias que habría que mejorar.

Y todo empieza desde la educación, en su sentido etimológico. Alimentar a las nuevas generaciones con estímulos positivos. Que puedan hacer una humanidad mejor, por ellos, por el planeta y por los de su propia especie.



La importancia de la inteligencia emocional en las decisiones y relaciones profesionales

Iván Fernández Suárez. Profesor en el máster en Prevención de Riesgos Laborales. Consultor PRL para Fraternidad Muprespa. Grupo de investigación TR3S-i, Trabajo Líquido y Riesgos Emergentes en las Sociedad de la Información., UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

El concepto de inteligencia ha sido históricamente debatido. ¿Qué significa ser inteligente? ¿Por qué consideramos a unas personas más inteligentes que a otras? Estas preguntas tienen difícil solución, pero una de las más aceptadas es que no hay un único tipo de inteligencia sino múltiples inteligencias que son empleadas en diferentes ámbitos de nuestra vida.

La teoría de la inteligencia emocional de Howard Gardner establece hasta ocho tipos de inteligencia. El autor describe inteligencia visio-espacial, naturista, lógico-matemática, existencial, corporal kinestésica, lingüístico-verbal, intrapersonal e interpersonal. Dentro de este listado, la intrapersonal e interpersonal están directamente ligadas a las emociones.

Toma de decisiones con inteligencia emocional

Comprender qué nos ocurre y gestionar nuestras emociones es uno de los principales retos a los que nos enfrentamos en el día a día. Muchas veces nos cuesta entender cómo nos sentimos, y esto afecta a nuestra salud; la autopercepción es algo subjetivo y por tanto, único en cada persona. A menudo, somos mucho más duros y exigentes con nosotros mismos que con el resto de personas. De gestionar nuestras emociones a nivel interno se ocupa la inteligencia intrapersonal.

Por el contrario, la inteligencia interpersonal es aquella que nos permite conocer a los demás, interactuar con las personas que nos rodean y mejorar nuestra capacidad de relación y comunicación. Dimensiones como la empatía, la paciencia o el liderazgo están ligadas a la inteligencia emocional en la toma de decisiones.

A simple vista ya podemos deducir que la capacidad de gestionar nuestras emociones y conocer las de los demás puede ser clave para lograr el éxito en cualquier ámbito de la vida. Y el terreno laboral no es una excepción.

Habilidades para el trabajo

Las competencias que se buscan en el reclutamiento de personas para el mercado laboral han evolucionado mucho en los últimos años. Una de las tendencias actuales se enfoca en las habilidades blandas, aquellas que son innatas, que están relacionadas con la personalidad y muy ligadas a la inteligencia emocional.

Hablamos de nuevo de empatía, comunicación, gestión del cambio, paciencia, liderazgo. Son competencias muy importantes para las relaciones personales y más complicadas de adquirir.

Las competencias duras, por el contrario, se aprenden: manejar determinado programa informático, sacarse una titulación universitaria o saber emplear una herramienta concreta.

Los responsables y expertos en recursos humanos y gestión de talento han ido entendiendo que es mejor reclutar a personas capaces de tomar decisiones con inteligencia emocional que expertas en el manejo de una u otra herramienta. Cambiar la paciencia o la empatía de una persona sigue siendo un reto, mientras que aprender a manejar una hoja *excel* es mucho más accesible.

Más importante cuanto más responsabilidad se tenga

La inteligencia emocional y su impacto en la toma de decisiones empieza a ser considerada como un elemento clave en reclutamiento. Especialmente en los puestos de liderazgo y responsabilidad, este tipo de variables se empiezan a valorar cada vez más.

Pero la toma de decisiones basada en la inteligencia emocional no sólo es relevante en la selección de personal: tanto en el desempeño de las tareas como en la carrera profesional tiene un gran peso.

Nuestra capacidad para adoptar roles, asumir tareas y liderar dentro de una organización está relacionada directamente con nuestra capacidad de relacionarnos. Por ello, controlar nuestros impulsos y reconocer las emociones de los demás resulta clave en cualquier puesto de trabajo. Debemos tener en cuenta que las organizaciones son entidades sociales y, como tales, tienen sus normas, costumbres y estilos de relación. Saber adaptarse a ese entorno social nos permitirá triunfar o crecer dentro de ese entorno.

Identificar situaciones negativas

La inteligencia emocional en la toma de decisiones nos puede permitir acceder a un puesto de trabajo y crecer dentro de esa profesión. Pero también nos debería dar la capacidad para identificar situaciones negativas dentro del entorno laboral. Triunfar laboralmente supone asimismo ser capaz de detectar dónde no debemos estar, reconocer aquellas amenazas que no nos permiten tomar la decisión de asumir un cambio.

Abandonar un trabajo siempre es algo muy complejo, pero nuestra capacidad para identificar la frustración, gestionar el estrés y analizar las posibilidades (y los aspectos negativos) que nos ofrece nuestra situación

laboral es básico para poder avanzar. Una persona con inteligencia emocional es capaz de distinguir lo negativo de lo positivo y tomar decisiones conscientes.

Las claves de la inteligencia emocional

Son varios los aspectos que podemos tener en cuenta para ser plenamente conscientes:

Ser capaces de identificar nuestras emociones. Reconocer qué nos está ocurriendo, cuáles son nuestros sentimientos. Saber qué tipo de situaciones nos afectan o qué nos está generando estrés o frustración.

De igual forma, debemos ser conscientes de aquellas situaciones que son capaces de resetear nuestra energía mental. Igual que nuestro cuerpo después de un esfuerzo debe descansar, nuestra mente sigue el mismo proceso. Situaciones emocionales intensas como el estrés prolongado agotan nuestros recursos. Debemos buscar espacios, personas o actividades que consigan darnos tranquilidad, a ser posible que nos alejen de pensamientos negativos.

Aprender a meditar. Aunque suene algo extraño, no pasamos tiempo con nosotros mismos. Las nuevas tecnologías nos han robado el aburrimiento y el tiempo de pensamiento. La capacidad de tomar decisiones con inteligencia emocional se puede desarrollar, pero para ello debemos pasar tiempo con nosotros mismos, analizando qué nos ocurre, por qué y cómo podemos mejorar lo que hacemos día a día.

Buscar activamente una mejora de la autoestima y evitar el exceso de autocrítica. Podemos anotar nuestros sentimientos, automotivarnos, practicar técnicas de relajación, reconocer nuestros comportamientos, etc.

En definitiva, la inteligencia emocional en la toma de decisiones es algo de lo que podemos ser conscientes. Debemos reconocer nuestros sentimientos para poder gestionarlos, comprenderlos y orientarlos de forma positiva. Controlar nuestras emociones es crítico para nuestro éxito laboral y vital. Igual que un deportista controla su cuerpo para poder triunfar en un deporte, nosotros debemos controlar nuestra mente para triunfar en nuestras vidas.

MAGISTERIO

Canarias reduce en un 31 por ciento los casos de acoso escolar en lo que va de curso

Con respecto al mismo período del curso anterior (de 1 de septiembre al 1 de marzo), los casos confirmados pasan de 23 a 16. Los servicios correspondientes se han activado en 145 ocasiones, frente a las 256 anteriores.

REDACCIÓN-COMUNIDADES. Viernes, 3 de mayo de 2024

Los casos confirmados de acoso escolar en Canarias se ha reducido en un 31 por ciento en lo que va de curso, mientras que el número de activaciones de los recursos existentes para su estudio han caído un 44, según datos del Servicio de Prevención y Ayuda contra el Acoso Escolar (SPACAE) de la Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes. En concreto, del 1 de septiembre al 1 de marzo, se han confirmado en Canarias 16 expedientes por posible acoso escolar, siete menos que en el mismo período del curso anterior. Además, el número de activaciones de los servicios competentes por posibles casos de intimidación física o verbal ha pasado de las 256 a las 145.

Estos datos confirman que se mantiene la tendencia a la baja tanto en solicitudes de activación de recursos como en confirmaciones de acoso escolar, una mejora que estaría relacionada con la creación, en todos los centros públicos y concertados de Canarias, de la figura de la persona coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado, según el departamento que dirige Poli Suárez.

La publicación de estas cifras coincide con la celebración, este jueves, 2 de mayo, del Día Internacional contra el Acoso Escolar. Con motivo de esta efeméride, desde el Gobierno de Canarias, “nos reafirmamos en nuestro compromiso de luchar contra el acoso escolar, reforzando y actualizando tanto el marco normativo como los mecanismos con que cuentan nuestros centros para convertirse en espacios de convivencia seguros, respetuosos y libres de violencia”, según el director general de Ordenación de las Enseñanzas, Inclusión e Innovación, David Pablos.

En ese sentido, desde el curso pasado, existe en los centros la figura de la persona coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado cuya función principal es la prevención, detección, intervención y acompañamiento en posibles casos de acoso escolar en los centros educativos de las islas. Además, gestiona el protocolo de actuación ante un posible caso de acoso escolar, contribuye al diseño o actualización del plan de convivencia e impulsa acciones para la convivencia positiva.



Asimismo, pone en práctica métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos, como el servicio de mediación, y colabora en el desarrollo de actividades, campañas, planes y programas que tengan por objeto la prevención del acoso escolar y la mejora de la convivencia y del bienestar y protección del alumnado.

Formación

En aras de mantener su compromiso contra el acoso, la Consejería ha hecho en los últimos meses un importante esfuerzo en materia de formación y acompañamiento de las personas coordinadoras para el bienestar y la protección del alumnado, a las que seguirá brindando herramientas para que los centros educativos canarios ofrezcan ambientes protectores y promotores del bienestar individual y social.

Este curso 2023-24, se ha impartido a lo largo del primer trimestre una formación dirigida al profesorado que accede por primera vez a esta coordinación, y, en el segundo trimestre, se celebraron las primeras jornadas para la mejora de la convivencia escolar, dirigidas a todo el profesorado que trabaja para conseguir el bienestar del alumnado y hace de los centros canarios entornos inclusivos, seguros y libres de acoso escolar.

Además, la Consejería cuenta con varios programas y proyectos que propician un entorno seguro tanto para profesorado como para alumnado. Se trata del Plan de Centros para la Convivencia Positiva, los proyectos y planes que se ofertan desde el Programa Educar para la Igualdad, el Plan de Atención a la Diversidad o el eje temático de la red InnovAS Igualdad y Educación Afectivo Sexual y de Género, así como los proyectos orientados a la educación para la salud y la educación emocional, como el Programa Escuela y Salud.

Por último, el 7 y el 22 de mayo, respectivamente, tendrá lugar en las provincias de Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas el encuentro del Plan de Centros para la Convivencia Positiva, cuyo objetivo es facilitar un espacio para compartir experiencias y buenas prácticas para la mejora de la convivencia implementadas durante este curso por los centros adheridos al Plan y en el que se estima participarán unos 200 docentes del archipiélago.

¿Por qué muchas familias no eligen las escuelas con el mayor valor agregado?

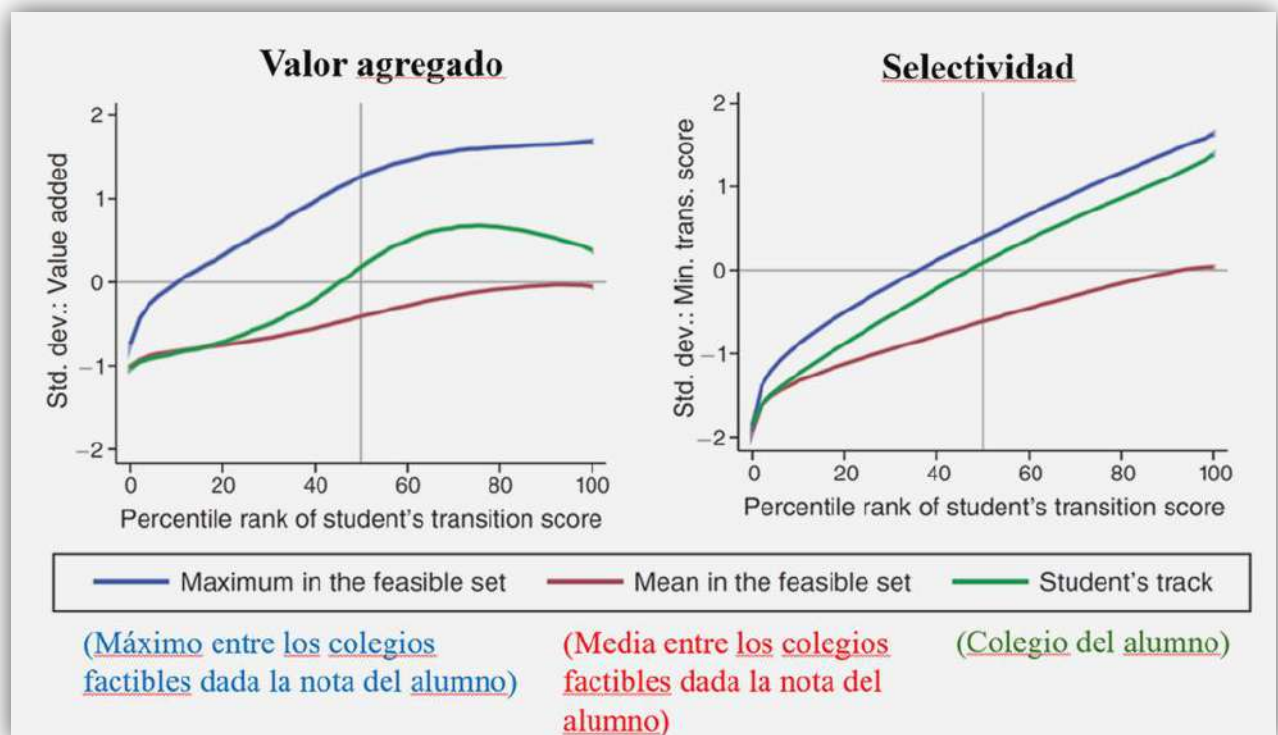
ISMAEL SANZ. Viernes, 3 de mayo de 2024

El viernes 12 de abril, la Consejería de Educación de la Región de Murcia organizó el seminario «Avances en Educación: Investigación y Aplicaciones Prácticas» en la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT). Este evento reunió a expertos de renombre como José Montalbán de la Universidad de Estocolmo y Pilar Cuevas de la London School of Economics, quien expuso sobre intervenciones personalizadas para superar brechas de alfabetización. Además, Ildefonso Méndez de la Universidad de Murcia discutió la importancia de las habilidades no cognitivas en el rendimiento académico, mientras que Christopher Neilson de la Universidad de Yale exploró cómo los aumentos salariales a docentes en zonas de difícil cobertura pueden reducir la desigualdad en Perú. María del Carmen Marco y Rosa Badillo de la UPCT aportaron con un análisis sobre la pobreza educativa en España.

En este contexto, Miguel Urquiola de la Universidad de Columbia presentó un estudio (https://www.columbia.edu/~cp2124/papers/adpu_2022.pdf) muy importante publicado en American Economic Review, la revista más prestigiosa en investigación en economía[1]. El artículo analiza las decisiones de los hogares respecto al valor agregado de los centros educativos, explorando por qué muchas familias no eligen las escuelas con el mayor valor agregado disponible. A través de datos administrativos en Rumanía, Urquiola reveló que las familias podrían optar por escuelas que ofrecen significativamente más valor agregado de lo que actualmente seleccionan. El análisis sugiere que esto puede deberse tanto a la falta de información adecuada como a las preferencias por otras características escolares, más allá del rendimiento académico per se. Posteriormente, a algunos hogares seleccionados al azar se les informó sobre el valor agregado de las escuelas, lo cual mejoró la precisión de sus creencias y los llevó a elegir escuelas con mayor valor agregado.

El Rol Crucial de la Información en la Elección Educativa

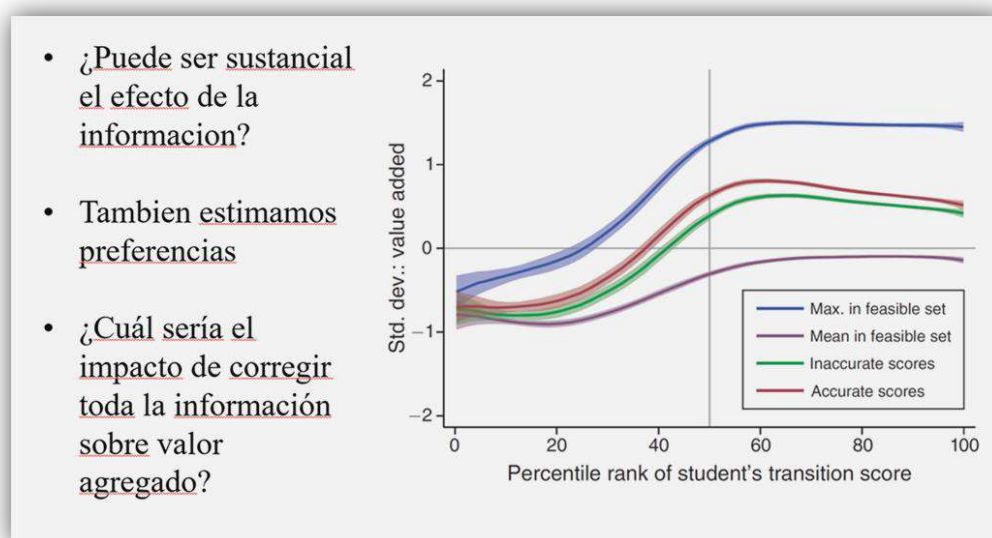
El Gráfico 1 en el estudio de Miguel Urquiola analiza la relación entre el valor agregado de los centros educativos y su selectividad, medida a través de la puntuación mínima de transición necesario. El Gráfico 1 muestra una relación positiva entre el valor agregado de las escuelas y su selectividad para los estudiantes con resultados bajos o medios. Sin embargo, curiosamente, esta relación se invierte y se vuelve negativa para los centros altamente selectivos. Este fenómeno podría sugerir que mientras más selectivo es un centro educativo, podría estar alcanzando un punto en el que la selectividad no necesariamente garantiza un mayor valor agregado, o incluso podría indicar que colegios más selectivos atraen a estudiantes con capacidades ya altas, lo que disminuye la percepción del valor agregado medido.



Impacto de las Creencias Precisas sobre el Valor Agregado

Durante su presentación, Urquiola enfatizó cómo la provisión de información sobre el valor agregado de las escuelas puede transformar las decisiones de las familias, especialmente aquellas de niveles socioeconómicos más bajos. Este aspecto es fundamental porque destaca la brecha entre la disponibilidad de opciones educativas de calidad y el conocimiento que las familias tienen de estas.

El Gráfico 2 proporciona una ilustración clara de cómo las creencias precisas sobre el valor agregado podrían influir en las elecciones de centros educativos. Muestra que incluso con una información perfecta, las decisiones de los hogares solo capturarían una parte del valor agregado disponible, restringidas por sus preferencias por otras características de los centros educativos como el currículo y la calidad de los compañeros.



El gráfico 2 muestra la relación entre el rango percentil del puntaje de transición de un estudiante y varias variables de valor agregado. En la gráfica, se representan con líneas la cantidad máxima y media de valor agregado disponible en el conjunto de opciones viables para cada estudiante. Las predicciones de valor agregado, bajo puntuaciones imprecisas y precisas, son visualizadas con líneas de diferentes colores, mostrando la diferencia en las elecciones escolares que los estudiantes podrían hacer si tuvieran información precisa.



Esta representación gráfica es clave para comprender que, aunque los hogares ajusten sus puntuaciones sobre el valor agregado basadas en información precisa, solamente lograrían capturar una fracción del valor agregado disponible. Esto se debe a que sus preferencias por otras características de las escuelas, como el currículo y la calidad de los compañeros, limitan su demanda de máximo valor agregado. Los resultados implican que incluso con creencias correctas, los estudiantes, tanto de bajo como de alto rendimiento, asistirían a centros con un incremento modesto en valor agregado, lo que representa solo una parte del incremento potencial que podrían aprovechar si no hubiera restricciones en sus preferencias.

Conclusión y Reflexiones Futuras

La investigación presentada por Urquiola contribuye al debate sobre la elección escolar y también plantea preguntas críticas sobre cómo las políticas educativas pueden ser diseñadas para mejorar la toma de decisiones de los hogares en relación con la educación de sus hijos. Uno de los hallazgos más interesantes del estudio es que el efecto de proporcionar información es más significativo para los estudiantes con bajo rendimiento y para aquellos que no fueron admitidos en sus dos primeras opciones de escuela. Uno de los hallazgos más interesantes del estudio es que el efecto de proporcionar información es más significativo para los estudiantes con bajo rendimiento y para aquellos que no fueron admitidos en sus dos primeras opciones de escuela. Los resultados muestran también que los hogares tienen fuertes preferencias por la calidad de los compañeros y el currículo, además del valor agregado.

[1] La presentación de Miguel Urquiola en el seminario se basó en el artículo co-autorizado con Ainsworth, Dehejia y Pop-Eleches, titulado «Why Do Households Leave School Value Added on the Table? The Roles of Information and Preferences», publicado en el *American Economic Review*, 113 (4): 1049-82, 2023.

Ismael Sanz, URJC, Funcas y London School of Economics.

Carme Artigas: “Ser profesor será la profesión más importante del futuro”

Carme Artigas, experta en 'big data' e inteligencia artificial (IA), ha pronosticado que "ser profesor será la profesión más importante del futuro" y que la IA va a tener un impacto "sin precedentes" en la productividad de la sociedad.

EFE Miércoles, 8 de mayo de 2024

Artigas, ex secretaria de Estado de Digitalización y codirectora del AI Advisory Body de Naciones Unidas, ha intervenido junto a otros expertos en la primera sesión del congreso internacional sobre educación, Global Education Forum, organizado por la Universidad Camilo José Cela y en la que participan académicos, expertos y empresarios para hablar de la IA en la educación. Durante su intervención, Artigas ha augurado que “el papel de la educación será fundamental en esta nueva era tecnológica, porque la profesión del futuro es la de profesor. Es la figura que será responsable de generar curiosidad, creatividad o generosidad en sus alumnos, en las nuevas generaciones de seres humanos”. Además, ha descrito cómo la inteligencia artificial va a tener un impacto sin precedentes en la productividad de la sociedad, “y por eso la Unión Europea ha decidido regular los riesgos que pueda suponer. No puedes regular una tecnología, porque se puede usar de muchas maneras distintas, pero se pueden regular y prevenir los malos usos que se le pueda dar”.

Nieves Segovia, presidenta de SEK Education Group, ha inaugurado el congreso con una ponencia en la que ha planteado la cuestión de “si la IA es nuestra mayor esperanza o nuestra mayor amenaza”, o si “nos va a hacer más humanos o nos puede llegar a deshumanizar”. A continuación, Marc Rotenberg, presidente del Center for AI and Digital Policy, ha relatado las dificultades de trazar las “líneas rojas” en la legislación del uso de la IA. «En EEUU, el presidente reunió a los mayores expertos en tecnología y se decidió que es necesario proteger los derechos fundamentales y de autor. Los científicos estadounidenses percibieron que estábamos construyendo una especie de Frankenstein con la IA, que no sabemos si podremos controlar, lo que implica un riesgo existencial para la humanidad y es necesario actuar urgentemente para garantizar nuestra seguridad» en esta tecnología.

El fundador y CEO del Center for Curriculum Redesign, Charles Fadel, ha advertido sobre la tendencia del cerebro humano a ser “lo más perezoso posible, las mayores veces posibles. Esto tiene un efecto en los estudiantes y su posible uso de la IA para tomar atajos y pensar menos, en lugar de pensar más, durante su aprendizaje. Es un desafío para los profesores porque siempre es más sencillo tomar el camino fácil”.

El científico australiano George Siemens ha explicado una investigación que realizó recientemente sobre el impacto de las aplicaciones de la IA en colegios y universidades, y ha destacado los principales beneficios: “Aprendizaje personalizado, influencia positiva en el aprendizaje de los alumnos, reducción de los procesos de administración o mejor conocimiento de la profundidad del aprendizaje de los estudiantes”. Sin embargo, también ha señalado algunos de los principales desafíos que presenta su uso en la educación, como “falta de consideraciones éticas, menor desarrollo curricular o reducción del conocimiento técnico del profesorado sobre las materias”.

Global Education Forum es una iniciativa creada 2010 por la SEK Education Group y la Universidad Camilo José Cela con el objetivo de buscar alternativas al sistema educativo tradicional.

La consejera de Educación andaluza anuncia 14.000 plazas docentes mientras USTEA dice que solo cubrirán las jubilaciones

Versiones cruzadas de la misma historia. La consejera anunció en sede parlamentaria la convocatoria de 14.000 plazas en dos años y USTEA sale al paso para decir que son plazas para cubrir las bajas y las jubilaciones previstas para ese periodo.

Redacción - Diario de la Educación. 03/05/2024

En una sesión parlamentaria en el Parlamento de Andalucía, la consejera de Desarrollo Educativo y Formación Profesional ha anunciado la convocatoria de 14.000 nuevas plazas docentes para los próximos dos años. Sin embargo, estas declaraciones han desatado una fuerte controversia debido a la interpretación que ha dado el sindicato USTEA.

Según USTEA, estas afirmaciones son completamente falsas y constituyen una falta de respeto al Parlamento y a la ciudadanía. Aseguran que las plazas que se van a convocar en realidad son de reposición, es decir, corresponden a las jubilaciones del profesorado ya existente o por jubilarse.

Durante su intervención en el Parlamento de Andalucía, la consejera ha anunciado un plan destinado a garantizar la estabilidad de la plantilla docente en la región a partir del año 2027. Contempla la convocatoria de alrededor de 14.000 nuevas plazas docentes en los próximos dos años, distribuidas en aproximadamente 7.000 plazas cada año.

Según la Del Pozo, se trata de un periodo de transición que precede al desarrollo de una estrategia de estabilidad docente que plantea la reconfiguración de las convocatorias de los procesos selectivos para incrementar el número de funcionarios de carrera docente y proporcionar una mayor estabilidad al profesorado. Una de las novedades de esta estrategia es la garantía de que todas las especialidades tendrán convocatorias de oposiciones en un plazo máximo de tres años, con especial atención a las especialidades más numerosas del cuerpo de maestros.

Carmen Yuste, responsable de Acción Sindical de USTEA, ha calificado estas declaraciones como un intento de desactivar la huelga convocada para el 14 de mayo, destinada a exigir un aumento en las plantillas docentes. Yuste ha expresado su indignación ante lo que considera un intento de hacer pasar la cobertura de jubilaciones como un incremento en las plantillas, afirmando que es "indignante".

La tensión entre el sindicato y la Consejería se ha intensificado desde que las negociaciones sobre el aumento de plantillas se rompieron el pasado 1 de abril. Educación justificó su postura argumentando la prórroga de los presupuestos estatales, una excusa que USTEA considera inaceptable, dado que Andalucía tiene autonomía fiscal y financiera para desarrollar sus competencias según su Estatuto.

Durante su intervención en el Parlamento, la consejera Del Pozo también anunció que el próximo 15 de junio comenzarán los procedimientos de selección para las oposiciones de 2024, con un total de 2.826 plazas para Maestros, además de profesores de Enseñanza Secundaria, de Música y Artes Escénicas, de Artes Plásticas y Diseño, de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, y Profesores especialistas en Sectores Singulares de Formación Profesional.

Según Educación, se convocarán de manera simultánea plazas para casi todos los cuerpos docentes, con lo que habrá récord de matrícula, con algo más de 59.000.

En cuanto al proceso de selección, se ha anunciado que las pruebas de la fase oposición no serán eliminatorias, y todos los aspirantes deberán realizar un ejercicio teórico sobre el tema y defender una unidad didáctica. Además, se introducirá una nueva ponderación, donde la fase de oposición representará el 60% de la puntuación global y la fase de concurso el 40%.

La consejera ha asegurado que el objetivo principal de estas convocatorias es reducir la tasa de interinidad en educación al 8%, un mandato que tienen las administraciones desde el verano de 2021 cuando se firmó entre Gobierno central y sindicatos este compromiso para todas las administraciones públicas.

En aquel momento la interinidad media rondaba el 30 % en educación. En su momento, el acuerdo firmado preveía posibles sanciones a quienes no cumpliesen con el compromiso acordado. La idea era evitar lo ocurrido con el acuerdo previo firmado en 2018 con el Gobierno de Mariano Rajoy para alcanzar el mismo objetivo sin que se hicieran los esfuerzos suficientes.



Una sociedad democrática no puede construir una escuela que no se respeta a sí misma **OPINIÓN**

José Luis Pazos. 06/05/2024

En tantos escritos y artículos se han recordado palabras de figuras históricas que se han quejado del nivel de la juventud, cuando ya no estaban en ella, que me niego a repetirlas de nuevo. Yo también lo hice en alguna ocasión, pero pienso que no servirá de nada repetírselas a quienes insisten en ello una y otra vez.

Fíjense en lo incoherente de sus razonamientos. Nos dicen que la escuela mejoró con el paso del tiempo, pero que hubo un momento en el que la cosa empezó a empeorar, que siempre coincide con la salida suya de las aulas. Si les hiciéramos caso, les tendríamos que etiquetar como Atilas, porque se parecerían a ese personaje histórico del que dicen que por donde pisaba su caballo no volvía a crecer la hierba.

Si fuera solo una persona quien dijera esto, o fueran varias que pertenecieran a un mismo momento temporal, deberíamos detenernos en analizar lo sucedido para ver lo que hubiera pasado, pero que lo afirmen personas que no han compartido lugares y fechas, debe considerarse como lo que es: una afirmación carente de sentido y que solo pretende faltarle el respeto a una escuela que cumple un papel imprescindible en la formación de las nuevas generaciones.

Si escuchamos al profesorado de universidad, una parte afirma que el alumnado cada vez llega peor preparado, es decir, que la responsabilidad de semejante desaguado es de sus compañeras y compañeros de las etapas educativas precedentes. Claro que, si escuchamos a quienes dan clase en Bachillerato o en la Formación Profesional, también llegan mal, así que los docentes anteriores vuelven a ser los causantes. Pero no queda ahí, porque se repite con el paso desde Primaria, e incluso desde Infantil, porque he escuchado las mismas afirmaciones con relación a ellas. A veces he bromeado con esto, diciendo que no se tardará mucho en decir que llegan mal preparados los bebés cuando nacen y que es un despropósito que sus madres no les vayan preparando para la escuela mientras que están dentro de sus cuerpos.

Siempre he dicho que en la vida hay que distinguir entre argumentos y excusas, y estas afirmaciones sobre lo mal que le llega a alguien el alumnado pertenecen siempre al segundo grupo. Solo demuestran la incapacidad de quien las utiliza, porque, como se suele decir, se pone la venda antes de tener la herida. Es decir, solo pretende justificar por adelantado su propio fracaso, su posible fallo como docente con el alumnado que le llega. Su intención es esgrimir: hice lo que pude, pero ya no podía hacer mucho. La falta de respeto a los docentes que le precedieron es evidente. Y la falta de respeto a toda la escuela es la consecuencia de la suma de estas personas que, formando parte de una de las profesiones más importantes de la sociedad, por ser la base de todas las demás, deberían dejarla porque no la respetan.

La falta de respeto va dirigida básicamente hacia la escuela pública y sus docentes

Me gustó hace muchos años escuchar, en una mesa redonda en la que participé, una comparación muy original entre la escuela pública y la privada (con concierto o sin este), utilizando un ejemplo con cajas. Aquella persona afirmó que la escuela pública es como una caja de cristal en la que todo su interior se ve perfectamente, mientras que la privada es como una caja de madera, donde todo lo que está y ocurre dentro queda oculto al exterior. Es así. Cuando escuchamos estas afirmaciones de supuestas pérdidas de nivel, que no son ciertas, siempre se intentan asociar a la escuela pública. Es la forma de intentar desprestigiar a la mejor escuela que existe, que ha conseguido cambiar nuestra sociedad de forma tan sustancial que cualquier comparación de ésta con el pasado debería hacer que guardaran silencio tantos agoreros.

En el momento actual tenemos evidencias científicas suficientes para comprobar, no solo que la educación ha mejorado y mucho, sino que sigue mejorando diariamente, pero también para demostrar que es la escuela pública la que sigue obteniendo los mejores resultados educativos. Sí, el valor añadido que aporta la escuela pública es muy superior, en su conjunto, que el aportado por la privada. Y digo en su conjunto de forma deliberada, porque cualquier persona que no sea sectaria coincidirá conmigo en que hay centros buenos y no tan buenos tanto en la pública como en la privada, y profesionales espectaculares en todas partes.

Pero, nadie puede negar que la escuela pública se enfrenta diariamente a las necesidades de un alumnado mucho más diverso, del que buena parte suele tener menos oportunidades educativas y culturales en su entorno vital, y que ya acumula un menor tiempo escolar equivalente a un curso entero cuando llega a secundaria, porque la sexta hora en Primaria no existe en ella. Es decir, que la escuela pública hace más y mejor en menos tiempo, lo que se ve claramente cuando el alumnado de una y otra red educativa se junta en la educación superior o en el ámbito laboral.

El ataque deliberado contra la escuela pública, en el que se le achaca un falso menor nivel y un empeoramiento que no existe, además de formar parte de la autojustificación de los mediocres que transitan por ella, no es otra cosa que el reconocimiento de su superioridad educativa y social. Se ataca lo que se teme, se ataca lo que pone en riesgo privilegios, y la escuela pública demuestra cada día que sigue creando una sociedad democrática que cuestiona el papel de súbditos frente al de ciudadanos libres, y elimina el rol de sometimiento que se intenta mantener por quienes viven a costa del esfuerzo de los demás, porque sin este

sometimiento seguramente tendrían que empezar a esforzarse para sobrevivir. Pierden si compiten en igualdad, y lo saben, por lo que necesitan desmontar la escuela pública, y en ello están ocupados.

Respetarse a sí misma exige preservar y potenciar su Democracia interna

Supongo que habrán escuchado y leído en alguna ocasión aquello de que la escuela no puede ser democrática; forma parte de los postulados de una buena parte de la derecha de este país, y, si rascamos un poco, también de alguna parte de lo que se autodenomina izquierda. Quienes defendemos la escuela pública sabemos bien que no siempre tenemos que enfrentarnos dialécticamente únicamente ante quienes sean opuestos ideológicamente en materia educativa.

He afirmado en muchas ocasiones que, para mí, el efecto más perverso de la última reforma educativa que ha venido desde la derecha, la Lomce, ha sido el traspaso de competencias desde los consejos escolares - realmente desde los claustros- hacia los equipos directivos. No porque fuera a convertir masivamente a estos en grupos de personas antidemocráticas, sino porque quienes se comportaban de forma autoritaria en su vida, o que por efecto de esa nefasta ley descubrieron que era más fácil imponer que colaborar y consensuar, harían de su capa un sayo y llevarían sus centros a escenarios nada democráticos. Así ha sido en demasiados casos, por desgracia.

Entiendo perfectamente que los centros privados impongan sus normas y que quienes allí educan y se educan puedan verse en escenarios donde la toma de decisiones no cumpla estándares democráticos. No digo que lo vea bien, ni tan siquiera que deba aceptarse, sino que comprendo que se produzcan, y que, en esos casos, unos sean trabajadores sometidos y otros clientes que se autoimponen aceptar este tipo de hechos.

Eso sí, no mantengo la misma reflexión cuando estos centros privados gozan de concierto, porque quienes quieren disfrutar derechos tienen que asumir las obligaciones que vienen unidas con ellos. Y, en la situación actual, la privada concertada se comporta como una competencia desleal de la pública sin concierto y se deja usar como una herramienta de desmantelamiento de la pública porque eso beneficia su negocio. En todo caso, y como dije antes, sin sectarismo se debe afirmar que en la privada concertada también hay de todo, y que una parte de los titulares de estos centros no están en conflicto con nadie y solo quieren sacar adelante sus negocios haciendo las cosas lo mejor que saben y pueden.

Pero en la escuela pública no se pueden aceptar, bajo pretexto alguno, comportamientos antidemocráticos; con sinceridad, debo decir que en los últimos tiempos me encuentro con personas que forman parte de la comunidad educativa de la pública que actúan de forma decepcionante. Siempre se han dado conversaciones y reuniones en consejos escolares, en claustros y con equipos directivos en los que se escuchaban argumentos carentes de legalidad o de una mínima ética personal, pero el nivel de engaño hacia los demás ha aumentado. Personas que deben ser garantes de la legalidad y ejemplo de respeto a la Democracia, tanto en los centros como en organizaciones educativas, parece que se han contagiado en exceso de este escenario vomitivo que vemos en muchos medios de comunicación -si queremos seguir llamando así a todos- y se han sumado con facilidad al bulo y la manipulación. Me duele verlo, sobre todo si ocurre en la escuela pública. Y hay que ponerle remedio.

Respetarse a sí misma exige defenderse con rotundidad e inteligencia

La escuela pública merece ser defendida, porque es básica para conservar las bases de la Democracia. Esta defensa debe ser de toda la sociedad, pero tiene que nacer desde dentro, porque solo así tendrá éxito. Solo así lo ha tenido siempre. Sé bien que el tiempo pasa y que no hay dos momentos iguales. Que los éxitos de nuestras generaciones pasadas, mediante los cuales se consiguieron derechos como el de la Educación, no se repetirán haciendo las mismas cosas, porque los contextos son distintos. También que las movilizaciones de lustros atrás, que sirvieron para frenar graves ataques a la Educación, no se repetirán con facilidad, por las mismas razones. Pero lo único que no puede darse es la renuncia a su defensa.

Con la misma sinceridad de siempre, diré que no veo en este momento una defensa rotunda e inteligente de la escuela pública. Entiéndase bien lo que quiero decir. No es que yo piense que existimos unos iluminados que sabemos lo que debe hacerse y que el resto andan perdidos. No, para lo bueno y para lo contrario, la comunidad educativa y, por extensión, la sociedad, la conformamos todas y todos, así que yo me incluyo, bien sea por inadecuada acción o por inacción en el escenario actual.

Demasiadas personas emplean su tiempo -lo pierden según mi opinión- en defender las cosas superfluas sin entrar en las que, al menos en teoría, son más importantes y urgentes. Por supuesto, para cada persona será diferente lo que se debe considerar importante, pero las organizaciones representativas deberían relegar las superfluas porque sus objetivos deberían ser siempre globales y no solo corporativos. No voy a poner ejemplos, porque dicen que los carga el diablo, Y que nadie piense que me refiero solo a las organizaciones sindicales, porque en todos los sectores se cuecen habas. Pero, como no recuperemos pronto la unidad de acción, el liderazgo en ésta de las organizaciones realmente representativas, y las reivindicaciones conjuntas, solo terminaremos viendo pasar el cadáver de la escuela pública por delante de nuestras caras. Respeto, rotundidad e inteligencia, o fracaso. A mí no me gusta esto último, así que tendremos que seguir empujando para que no ocurra.



Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Las aulas se vacían de profesores

Finlandia, Alemania o Suiza se enfrentan a una escasez de maestros que aumenta. Algunos países reclutan profesores fuera de sus fronteras. Estados Unidos no consigue remplazar las bajas con profesores sustitutos.

Ruben Martínez Mateo. 03-05-2024

Lo que menos se esperaba al comienzo de curso Natalia Salmela, al igual que otros padres, es que desde la guardería la llamasen para recoger a su hijo antes de lo habitual porque el centro no fue capaz de encontrar a un profesor sustituto. «El personal está cambiando todo el tiempo. El subdirector juega con los niños porque no hay otros empleados para hacerlo», relata esta madre, que además es una de las blogger más influyentes de Finlandia. Los padres y madres también vieron cómo la primera reunión a la que estaban citados se cancelaba por falta de personal. La escasez de maestros y de recursos en las guarderías de Helsinki ha provocado este tipo de situaciones. «Un castillo de naipes a punto de colapsar», así definió la realidad de la educación infantil en la capital finlandesa Nasima Razmyar, hoy diputada del parlamento y otrora vicealcaldesa de Helsinki.

«No es un escenario de ensueño. Cualquiera que haya intentado trabajar mientras cuida a un niño de un año sabe que es imposible. Mi productividad y calidad de trabajo disminuyeron debido a la inestabilidad de la guardería», narra la autora del blog White Trash Disease a la cadena pública Yle.

Si bien la situación ya es delicada contando con 2.500 profesores de educación infantil —de 0 a 6 años— en Helsinki, se espera que empeore dentro de unos años. Se estima que la cantidad requerida por la ley se duplicará para 2030. En ese momento, en Helsinki, al menos dos tercios del personal de las guarderías deberán tener una calificación como maestro de educación infantil o trabajador social para cumplir con la nueva legislación.

Las seis ciudades más grandes del país estiman que necesitarán hasta 9.000 nuevos profesionales de educación infantil con un título de educación superior para 2030 para proporcionar educación infantil a todos los residentes y cumplir con las obligaciones de la Ley de Educación de la Primera Infancia. Los datos no son alentadores, ya que en los últimos años la cifra de maestros graduados es inferior a medio millar y se prevé que en la próxima década hasta uno de cada tres profesores deje la profesión y se jubile.

Las cuentas no salen. El número de niños matriculados en infantil en las grandes urbes ha aumentado desde la década de los noventa, mientras que el número de maestros calificados ha disminuido a la mitad. El esfuerzo emprendido en los últimos años no ha sido suficiente para enfrentar la escasez de maestros en las guarderías, por lo que se han activado iniciativas originales, como la de importar personal cualificado de otros países. España es uno de ellos.

Desde hace unos pocos meses, doce educadores españoles de infantil se están capacitando en nuestro país para dar el salto a Finlandia e impartir allí. «La capacitación se lleva a cabo en España. Así no es como vamos a resolver nuestra escasez de personal, pero es un proyecto de ensayo que podría ampliarse», comunicó Kati Mhone, encargada de recursos humanos en Helsinki a la emisora pública.

Para los puestos ofrecidos aplicaron más de 1.500 solicitantes, de los cuales el 10% tenían la titulación de magisterio. Después de la capacitación —se les forma en idiomas y se le proporciona una idea realista de la vida en el país— y de aprobar un examen final, los profesores españoles obtendrán un contrato fijo en guarderías de lengua sueca en Helsinki, ya que sigue siendo uno de las lenguas oficiales del país. Las razones que han llevado a Helsinki a poner sus ojos en España es el exceso de oferta de maestros de infantil. La ética también tiene su peso en este proyecto, ya que se han regido por los principios éticos de contratación internacional, por lo que se ha decidido no reclutar en países donde hay escasez de mano de obra nacional.

La situación de escasez de maestros no afecta solo a Finlandia y los países nórdicos. Es una realidad mundial. Según el último Informe Global de Maestros, elaborado por la Unesco, hay un déficit de 44 millones de profesores para cumplir con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de 2030 para ofrecer educación a todos en los niveles de primaria y secundaria. África subsahariana representa casi un tercio de la escasez mundial de maestros. La región necesita 15 millones de profesores para cumplir el ODS.

La Unesco también ha constatado, tras un análisis relativo a la tasa de abandono en 79 países de distintas regiones del mundo y con diferentes niveles de desarrollo, que la docencia está resultando con demasiada frecuencia una profesión poco atractiva para los jóvenes. Esto motiva que cada vez se formen menos estudiantes y que crezca la tasa de abandono a lo largo de la carrera. Por ejemplo, en los 79 países analizados por la Unesco, la tasa de abandono permanente de la profesión docente se duplicó entre los docentes de primaria, pasando del 4,62% en 2015 al 9,06% en 2022. Las razones varían considerablemente de un país a

otro, pero destacan tres factores principales: condiciones laborales precarias, altos niveles de estrés y salarios bajos.

Estados Unidos: profesores con dos trabajos

«Yo no puedo dejar que mi vida sea trabajar, trabajar y trabajar para tener una casa, una televisión o un mueble», explica Jessica Santos, profesora en Florida, una de las zonas donde los docentes de Estados Unidos cobran menos. Florida experimenta una de las tasas de inflación más disparada de toda la nación. El poder adquisitivo de esta profesora se ha reducido en los últimos años. La compra y el alquiler suben —en su caso hasta 500 dólares más por la misma casa—, mientras su salario sigue estancado. «He tenido que buscar otros trabajos. Y quienes sufren más son mis hijos. ¿Cómo puede ser que yo dé todo mi tiempo a los niños de otros padres, pero no tengo tiempo para los míos?», se preguntaba esta profesora —16 años sirviendo como profesora— en una entrevista con Telemundo. Esta profesora ha decidido abandonar su casa para mudarse a una caravana en un intento por recuperar poder adquisitivo.

La Asociación Nacional de Educación estima que el 40% de los docentes estadounidenses tiene un segundo trabajo. Conductor de Uber, repartidor o tendero son algunas de las profesiones que los maestros se ven obligados a ejercer para poder sostener a sus familias. Otros tantos docentes han decidido poner punto y final y abandonar la profesión. «No lo hacemos por el dinero, pero en nuestras casas estamos sufriendo. Tenemos ansiedad. Conozco maestros que son una familia de cuatro y viven en un apartamento de un cuarto», se lamenta esta profesora.

Según una encuesta del Centro de Investigación EdWee y el Merrimack College, se estima que uno de cada tres profesores podría renunciar y buscar un nuevo trabajo en los próximos dos años. En EEUU, el respeto y el reconocimiento del trabajo se mide por el sueldo. Según dicho estudio, casi la mitad —el 45%— de los docentes asegura no sentirse respetado ni considerados profesionalmente.

Según la Asociación Nacional de Educación, además de los bajos salarios —estancados en las últimas dos décadas si se ajusta a la inflación—, el aumento de los tiroteos en los centros educativos —el 60% de los profesores muestra preocupación—, y la interrupción del aprendizaje por la pandemia —las renunciaciones alcanzaron su punto máximo durante el Covid-19— ha alejado a los docentes de las aulas.

Según un análisis reciente publicado por The Washington Post, que abarca 37 estados, las vacantes de docentes aumentaron un 35% en 2023 y cifraron en 36.500 puestos vacantes en estos Estados durante el curso 2021/22. Estrés, bajos salarios y las largas jornadas, entre las causas principales de abandono, destacó la investigación. La tendencia parece ir aumentando y a ello se suma un grave problema.

Las bajas de los profesores están creciendo. «El agotamiento los está machacando», decía a The New York Times Ian Roberts, profesor y Superintendente del distrito de la Escuela Pública de Des Moines, que ha registrado alrededor de 300 días de baja de maestros durante este año escolar, frente a las 250 del pasado año. El gran problema es que los centros no parecen encontrar profesores sustitutos suficientes para remplazar a los que están de baja, y ello provoca que los profesores titulares deban ocupar esas horas y aumentar su horario laboral.

Reino Unido: una «situación no sostenible»

Las vacantes de profesores en Inglaterra doblan a las que había antes del Covid. Las plazas por ocupar por las escuelas a principios de 2023 fueron un 93% superior a las registradas en el mismo período del año 2019. Así lo reveló recientemente la Fundación Nacional de Investigación Educativa (NFER, por sus siglas en inglés). Como respuesta, los directores, en su desesperación, se ven obligados a recurrir a personal docente no especializado, algo que está reduciendo el rendimiento de los estudiantes.

«Notamos una pequeña pero creciente tendencia de los recién graduados a optar por escuelas internacionales para su primer puesto de trabajo. Nuestros aprendices creen que las condiciones para los docentes que trabajan en escuelas internacionales son más atractivas», apuntan desde la NFER. Por medio de su responsable de recursos laborales, Jack Worth, expresó que «sin una respuesta política urgente para hacer la enseñanza más atractiva, las escuelas se enfrentarán a una escasez cada vez más intensa en los próximos años, algo que es probable que tenga un impacto negativo en la calidad educativa de los alumnos».

El gobierno británico está fallando en sus objetivos de formación de profesores. Por ejemplo, en secundaria, según datos oficiales, se inscribieron 12.356 estudiantes, lo que supone un 41% menos de los matriculados en el curso 2022/23. En Primaria, tan solo 6.527 estaban inscritos en abril de 2023 —en el mismo mes de 2022 la cifra ascendía hasta los 8.100—.

«Esta no es una situación sostenible, y las razones detrás de ella son demasiado claras. La subfinanciación crónica, algunos de los horarios de trabajo más largos de Europa y los recortes salariales están apartando a muchos de la profesión. No se está entrando lo suficiente en la enseñanza porque hay trabajos menos estresantes y mejores», expresó Daniel Kebede, el secretario general de la Unión Nacional de Educación (NEU) al diario británico The Guardian.

Alemania: la mayor escasez en 50 años



En el país germano, algunas escuelas han optado por la semana lectiva de cuatro días por la falta de profesores, considerada la mayor del último medio siglo. Aunque no hay una cifra exacta de las vacantes que se necesitan cubrir, las estimaciones rondan los 14.000 puestos a tiempo completo, según la Conferencia de Ministros de Educación, el cuerpo de los 16 ministros estatales de educación que intenta coordinar las políticas educativas.

No obstante, el sindicato de profesores GEW considera que la estimación es baja y cree que para 2035 habrá hasta 56.000 vacantes por cubrir —la fundación Robert Bosch la aumenta hasta las 80.000 para 2030—. Además, en un estudio publicado el pasado septiembre, el sindicato cifraba en medio millón todos los puestos relacionados con la enseñanza en Alemania que necesitarán cubrirse.

Hay que tener en cuenta que este curso 2023/24 comenzaron las clases hasta 830.000 alumnos. Se trata de la cifra más alta de las últimas dos décadas. Una mayor natalidad, pero sobre todo el aumento de la inmigración ha motivado este crecimiento de estudiantes. Con una escasez docente creciente, Alemania se enfrenta además a dos factores de importancia. Por un lado, la competencia interna, ya que los Estados federados compiten entre sí para reclutar a maestros de otros territorios. Por otro lado, el país germano ve cómo los profesores eligen cada vez más trabajar a tiempo parcial. Hasta el 40% de los profesores y profesoras enseñan con jornada reducida a la mitad.

El fenómeno de los profesores ucranianos refugiados tampoco ha mejorado la ratio de vacantes, ya que ocurre algo curioso. Para ejercer en Alemania, los profesores deben estar cualificados para enseñar más de una asignatura. Sin embargo, los ucranianos están capacitados para enseñar únicamente una asignatura, por lo que muchos de ellos ven imposible comenzar a ejercer en el país que los ha acogido.

Las trabas burocráticas impiden en muchas ocasiones a los profesores extranjeros ejercer en el país germano —la mayoría proceden de Francia, Polonia e Italia—. «El problema no es que se presenten muy pocos, sino que los maestros extranjeros apenas tienen oportunidades en Alemania debido al difícilísimo procedimiento de reconocimiento», reconocía a la cadena estatal Deutsche Welle Dagmar Wolf, de la fundación Robert Bosch, para subrayar que el trabajo en el campo educativo requiere del reconocimiento profesional del título extranjero. «Tenemos el problema en el federalismo de que no hay una regulación uniforme, sino que los estados federales regulan esto muy individualmente. Al final solo muy, muy pocos acaban en el sistema debido a las trabas burocráticas» a pesar del interés de profesores extranjeros por ejercer, resume Wolf.

Se da la circunstancia de que la llegada de refugiados ucranianos —unos 200.000— también ha agudizado la crisis docente. El Instituto de la Economía Alemana (IW) estima que se necesitan al menos 13.400 maestros adicionales únicamente para dar clases a estos alumnos.

La carrera docente es cada vez menos atractiva. Por ejemplo, basta consultar las recomendaciones de la Conferencia de Ministros de Educación para combatir el déficit. Unas recomendaciones que desalientan al profesorado. Entre ellas se encuentran el aumento de las horas de instrucción y de la edad de jubilación.

Por el contrario, el sindicato GEW publicó recientemente un plan de 15 puntos para hacer más atractiva la profesión. Entre estos puntos se encuentran reducir las horas de trabajo y hacer las clases más pequeñas. También contar con equipos interdisciplinarios para que los maestros colaboren con trabajadores sociales, trabajadores de guarderías y psicólogos, así como intérpretes y maestros que hablan los idiomas de los niños migrantes. Asimismo, el sindicato también pide reducir los obstáculos burocráticos para incentivar la entrada de profesores extranjeros.

En la vecina Suiza, dos estudios revelados por la Oficina Federal de Estadística (OFS) apuntan que, en 2031, si bien el número de docentes aumentará un 6%, la cantidad de estudiantes en primaria y secundaria aumentarán un 8 y 9% respectivamente, por lo que harán falta entre 43.000 y 47.000 nuevos maestros —tan solo en Primaria—. Sin embargo, se prevé que se emitan solo 34.000 diplomas de enseñanza.

Algunos cantones están recurriendo a personal no cualificado en magisterio. Los directores contratan directamente a quienes aplican al puesto de trabajo, que en ocasiones no han trabajado nunca en el campo educativo. Ello ha generado críticas y preocupación por los estándares de calidad en el sector. Según el estudio de la OFS, la tasa de retención para docentes menores de 35 años es del 80%. Asimismo, reporta el estudio, los docentes suizos ganan más en promedio que otros profesores de países OCDE, aunque reportan altos niveles de horas extras y de estrés. Hace unos años, en 2017, una encuesta reveló que alrededor del 40% de los profesores se encontraban en una situación burnout, es decir, desgastados por su situación laboral.

¿Qué pinto yo aquí? II Causas del malestar docente **OPINIÓN**

La autoridad y el prestigio docente cuesta conseguirlo, se pierde fácilmente y es muy difícil recuperarlo.

Juan Antonio Gómez Trinidad. 06-05-2024

- ¿Lo mataste?

- No, yo solo le disparé... las balas y la caída lo mataron.

Este diálogo de la película *Collateral*, en la que un taxista lleva de pasajero a un asesino, puede ser un resumen de cómo hemos llegado a la situación de desencanto, desánimo y desconcierto que reflejan la situación anímica del profesorado, tal como lo explicamos en un artículo anterior.

Nos toca ahora analizar las causas para finalmente proponer algunas soluciones. Pero para ello, debemos atrevernos a prescindir de algunos prejuicios, asumidos de forma acrítica, como axiomas incuestionables. Como decía Hanna Arendt: Una crisis se convierte en un desastre cuando respondemos a ella con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda.

Dicha situación tiene una etiología múltiple de tal forma que podríamos decir que «entre todas la mataron y ella sola se murió», una situación en la que nadie quiere asumir la parte de responsabilidad que le corresponde.

La primera causa de la situación actual es, por decirlo de algún modo, *ambiental*. La escuela es la caja de resonancia de la sociedad y la cultura imperante. En ella se refleja y potencia la situación cultural, social económica etc. de una sociedad. Nunca ha sido tan difícil educar como ahora, en primer lugar, porque existe una crisis antropológica: no sabemos muy bien qué es el ser humano y, por tanto, qué sea eso que llamamos educación, ni existe un debate al respecto. La consecuencia ya le predijo Séneca: «Cuando el marinero no encuentra la Polar, cualquier viento le es adverso». No hay más que ver la caducidad de las teorías y las metodologías. Acompaña a todo esto el deterioro del clima escolar.

En segundo lugar, el relativismo imperante provoca una *desorientación*, no solo en los alumnos, sino en los mismos profesores. Si el único norte es lo políticamente correcto, se corre el riesgo de vivir en un fariseísmo y en una desconfianza constante. Una cosa es aceptar la diversidad cultural, las opiniones y otra muy distinta es considerar que cualquiera de ellas es igualmente válida o aceptable. Así no se consigue ningún progreso técnico, científico ni moral.

El tercer lugar la denominada «*nueva pedagogía*»— calificativo que rechazan las diversas corrientes pedagógicas que están bajo su paraguas—, cuyo origen remoto está en Rousseau y que eclosiona en los pedagogos americanos de finales del s. XIX para adquirir una presencia omnímoda en la enseñanza europea en el siglo XX. En España a partir del último cuarto del siglo pasado y especialmente a partir de la LOGSE.

«No es el método el que hace bueno al profesor, sino profesor el que hace bueno al método»

La generación de profesionales que ahora se jubila ha sido la que más formación pedagógica de la historia ha recibido. Tal vez sea ya el momento de revisar el constructivismo, la enseñanza comprensiva, y, sobre todo, una pedagogía que olvida la condición humana — «veo el bien y lo apruebo, pero hago el mal, que diría Ovidio»— y con ello los valores tales como el esfuerzo, la responsabilidad personal, el respeto a la autoridad etc.

La cuarta causa es el *correlato legislativo* de estas teorías pedagógicas. La legislación educativa, cuyo ADN ha sido el mismo desde la LOGSE en adelante, ha generado una creciente despersonalización de la enseñanza en tanto que ha menguado la importancia de la persona, ya sea el alumno o el profesor, y ha magnificado las condiciones sociales así como la metodología, — no es el método el que hace bueno al profesor, sino profesor el que hace bueno al método—. Véase a título de ejemplo la extensión de los Reales Decretos de Currículo en sus aspectos generales o en los anexos de cualquier asignatura en la LGE (1970), la LOGSE (1990) o LOMLOE (2020), sin mencionar los decretos autonómicos que los desarrollan. No sólo prescriben lo que hay que enseñar, sino también el cómo.

Existen otras causas de ese desánimo, algunas de tipo externo como son la aparición del mundo digital y de las redes sociales que suponen una alteración de la relación profesor — alumno, o la nueva relación — cuando existe— entre familia y escuela, especialmente en secundaria. Una relación en muchos casos de sospecha en lugar de confianza.

Pero también influye la propia praxis del profesorado quien, al hilo de cierto complejo de Peter Pan, ha caído muchas veces en un coleguismo que ha alterado la auténtica relación. Esto ha sido nefasto, sobre todo en una profesión que necesita un fortalecimiento social, académico y profesional. A diferencia de otras profesiones, digamos más robustas, no existe un colegio oficial que garantice, defienda y promueva la profesión, la cualificación y la experiencia no es transmisible, como ocurre por ejemplo en la medicina, y falta el reconocimiento como autoridad pública, lo cual ayudaría a la consideración del profesorado. Con todo, hay que señalar que la percepción social del profesorado en general no es mala, pero está por encima de la propia autoimagen que este colectivo tiene de sí mismo.

Para terminar, y antes de pasar a la propuesta de soluciones hay que recordar que la autoridad y el prestigio docente cuesta conseguirlo, se pierde fácilmente y es muy difícil recuperarlo. Pero que sea difícil, como la educación actual, no significa que sea imposible y, por lo tanto, hay que intentarlo.