

**ÍNDICE**

[¿Por qué ahora todo el mundo estudia Formación Profesional? 20minutos](#)

[La inteligencia artificial, clave para reimaginar el futuro del empleo y la educación](#) **EL PAÍS**

[FSIE critica la "falta de diálogo" de Educación para abordar la financiación de la concertada: "Hay un problema serio"](#) **EUROPA PRESS**

[Casi la mitad de los adolescentes conocen a compañeros que controlan a su pareja por internet](#) **EL MUNDO**

[La educación lingüística y literaria en la EBAU](#) **EL PAÍS**

[Profesores avisan de las olas de calor: «Si se repite lo del año pasado, en junio tendríamos que estar prácticamente todos los colegios cerrados»](#) **ABC**

[La mitad de los adolescentes no movería ni un dedo aunque supiera que un joven envía a sus amigos fotos compromedoras de su pareja](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[El PSOE reclama a Barcala que defienda los intereses del alumnado de Alicante ante los recortes de Mazón](#)
INFORMACIÓN de Alicante

[La UE pide a España que forme a 1,5 millones de empleados con perfil tecnológico en seis años](#) **EL PAÍS**

[A la búsqueda del niño maduro. Se reserva el derecho de admisión](#) **EL DEBATE**

[Aragón gana unos 1.700 docentes en cinco años y las plantillas públicas rozan los 18.000](#) **HERALDO**

[Aprender competencias afectivas, cognitivas y sociales en el aula a través de un videojuego](#) **ABC**

[El Gobierno asegura que la nueva EBAU "supondrá un avance en la línea de una mayor homogeneidad" entre las 17 pruebas](#) **EUROPA PRESS**

[EBAU 2024: ¿cuáles son las carreras con los sueldos más altos en España?](#) **LA RAZÓN**

[6.000 profesores de la bolsa de interinos en Cataluña no tienen el máster preceptivo para dar clases](#) **EL PAÍS**

[Converger con Europa, también en Educación](#) **EL DEBATE**

[La UE completa la adopción de las primeras reglas para limitar los riesgos de la Inteligencia Artificial \(IA\)](#)
EUROPA PRESS

[El auge de las carreras universitarias que mejoran o salvan la vida de los pacientes... y que no son Medicina](#)
EL PAÍS

[Sindicatos cifran en un 67 por ciento el seguimiento de la huelga educativa](#) **MADRIDDIARIO.**

[El Gobierno concluye la implantación del sistema FP dual con la aprobación de cuatro reales decretos](#)
EUROPA PRESS

[Gobierno y profesores hacen las paces en Portugal](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[La formación profesional, cada vez con más hueco en el mercado laboral](#) **EL DEBATE**

[Las 10 carreras más codiciadas por los jóvenes que se presentan a la EVAU](#) **EL PAÍS**

[Selectividad 2025: Catalunya elimina las lecturas obligatorias de lengua catalana y castellana](#)
LA VANGUARDIA

[La Xunta presenta un estudio que avala el E-Dixgal: confirma que el rendimiento escolar se mantiene](#)
EL CORREO GALLEGO

[Sindicatos piden más orientadores educativos en Navarra con plazas estables](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La psiquiatra Rojas Estapé plantea no dar móviles antes de 12 años y prohibirlos en los patios](#) **EL DEBATE**

[«Los jóvenes no dejan 'colgados' a sus amigos en una charla digital por el impacto emocional que supone»](#)
ABC

[Historia y Lengua Castellana y Literatura, las asignaturas que más preocupan a los alumnos en la EBAU](#)
EUROPA PRESS

[Estudio Bachillerato porque no me llega la nota para entrar en la FP](#) **EL PAÍS**

[La huelga de Educación saca a la calle contra los recortes a miles de personas en 11 ciudades](#) **LEVANTE**

[Cómo ser un buen profesor: diez consejos](#) **THE CONVERSATION**

[Aprendizaje de idiomas en la escuela: ¿mejor cuanto más temprano?](#) **THE CONVERSATION**

[Los estereotipos y los prejuicios siguen condicionando la elección de estudios tras la ESO](#) **MAGISTERIO**

[Ningún colegio público de Baleares se ha sumado al plan piloto de elección de lengua](#) **MAGISTERIO**

[María Rosa Espot: "El respeto por la figura y la autoridad del profesor está en sus horas más bajas"](#) **MAGISTERIO**

[El Ministerio somete a consulta pública el borrador del real decreto de la inspección educativa](#) **MAGISTERIO**

[Récord en 2023 de aprobados en las pruebas de acceso a la universidad y mejores notas en la privada](#) **MAGISTERIO**

[OCDE 1 – UNESCO 0](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Ensoñaciones educativas y pesadillas pedagógicas](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Liderazgo inclusivo para una sociedad inclusiva](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La amistad, un pilar esencial en la vida de la adolescencia](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Cómo elaborar tutorías para la gestión de conflictos en la ESO](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Disfrutar de lo digital sin olvidar la naturaleza de lo que somos](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

20minutos

¿Por qué ahora todo el mundo estudia Formación Profesional?

El número de personas que estudian FP Básica, de Grado Medio y de Grado Superior ha aumentado más de un 30% en los últimos cinco años

ANA P. ECHAVARRÍA 16.05.2024

Que cada vez más gente estudia o quiere estudiar Formación Profesional (FP) no es solo una sensación, puesto que los datos corroboran esta tendencia. Según un informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional, la demanda de este tipo de estudios ha aumentado un 32,6% en el último lustro.

En un país con una tasa de desempleo juvenil alta, como es el caso de España, se buscan opciones formativas más prácticas, que preparen para la realidad laboral y tengan buenas perspectivas salariales.

El pasado curso 2022-2023 había más de un millón de alumnos de FP en los 4.022 centros que hay repartidos por el territorio nacional, la mayor parte de ellos (un 65,7%) matriculados en centros públicos según recoge el ministerio. El Grado Superior ha sido la modalidad que ha vivido un mayor incremento de alumnos, con un 41,9%.

Alta empleabilidad

Solo hace falta echar un vistazo a los empleos disponibles para ver que la alta demanda de este tipo de trabajadores es una de las características más atractivas de la FP. Un 43% de las ofertas de trabajo van dirigidas a este perfil profesional, frente al 33% para universitarios, según recoge MEDAC.

Esto se traduce en que la empleabilidad de la Formación Profesional se sitúa en un 42,2%, por encima del 38,5% de los estudios universitarios, en datos del Observatorio de las Ocupaciones del SEPE. En concreto, los títulos que muestran mejores cifras son los relacionados con la gestión administrativa, las actividades industriales, la educación y sanidad; así como los de nuevas tecnologías.

Además, las personas de 25 a 29 años con un FP de Grado Medio presentan una tasa de empleo del 72,7%, frente al 67,7% de la media de su edad.

Buena progresión salarial

El aspecto salarial es uno de los indicadores de la calidad del empleo. Por ello, tan relevante como la inserción laboral de los graduados en FP es analizar sus remuneraciones. El Observatorio de la Formación Profesional de CaixaBank Dualiza ha realizado un estudio pormenorizado, enfocado en las condiciones salariales de estos graduados.

Uno de los aspectos más remarcables es que aquellas ramas que cuentan con un sueldo más alto un año después de haber acabado el grado son, en su mayoría, títulos con un nivel de empleo muy alto, pocos alumnos matriculados y muy masculinizados. Sin embargo, en el lado contrario se encuentran grados con un número muy alto de estudiantes y con un perfil más femenino.

Casi la mitad (el 48,4%) de los titulados en ciclos formativos de Grado Medio gana entre 1.000 y 1.500 euros al mes, proporción muy parecida a los de Grado Superior (46,2%). Sin embargo, entre quienes ganan más de 1.500 euros al mes, los graduados superiores casi duplican (21,3%) a los de Grado Medio (11,4%).

Seguir formándose



Los ciclos formativos, tanto medios como superiores, son titulaciones oficiales y homologadas por el Ministerio de Educación. Esto implica que tienen validez tanto en España como en otros países de la Unión Europea.

Con solo dos años de estudio se puede conseguir una titulación que permite, por un lado, acceder a otro tipo de formaciones (como carreras universitarias) y, por otro, ponderable de cara a bolsas de empleo y a oposiciones.

La Formación Profesional no solo abre las puertas del mercado laboral, sino que también ofrece la opción de continuar con los estudios: ya sea iniciando un Grado Superior después de haber finalizado un Grado Medio, optando por aumentar la especialización con un máster de FP o, incluso, dando el salto a la universidad.

Gran porcentaje práctico

Si por algo se distingue la Formación Profesional es porque sus programas educativos están mucho más enfocados al aprendizaje aplicado y están muy adaptados a las necesidades actuales del mercado laboral. Con ella, los alumnos salen preparados para afrontar su trabajo diario.

Este aspecto se complementa con la importancia que se da a realizar prácticas en empresas, una iniciativa que ni siquiera es obligatoria en muchas carreras universitarias. Asimismo, el 70% de los estudiantes de FP termina quedándose en la compañía en la que han hecho las prácticas formativas, según datos del ministerio.

Flexibilidad y satisfacción

Los estudios de Formación Profesional son conocidos por ofrecer mayor flexibilidad que los estudios universitarios. Muestra de ello es que en FP existen muchas modalidades de formación: presencial, semipresencial, dual o a distancia/en línea.

El objetivo es ser capaz de abarcar las necesidades de un alumnado muy amplio en el que, en ocasiones, se encuentra gente que está trabajando. Asimismo, este tipo de formación acaba siendo más asequible, tanto por lo público como por lo privado.

Cinco años después de acabarla, siete de cada diez alumnos de FP aseguran que volverían a estudiar lo mismo, una cifra que desciende al 64% en los universitarios, según un estudio de la Fundación Universitaria San Pablo CEU y Randstad.

En la actualidad la oferta formativa de FP incluye un total de 756 cualificaciones, ordenadas en 26 familias profesionales, lo que brinda un amplio abanico para tu futuro educativo y profesional.

Mejor sueldo al año de terminar

Los títulos de FP que mejor remuneración tienen un año después de acabar el grado, según el estudio Los salarios de los titulados en FP (Observatorio de la Formación Profesional de CaixaBank Dualiza), son:

Química industrial y Fabricación de productos farmacéuticos (29.121 €).

Coordinación de emergencias y protección civil (26.929 €).

Programación de la producción de fabricación mecánica (24.404 €).

Mecatrónica industrial (24.247 €).

Audiología protésica (24.247€).

EL PAIS

La inteligencia artificial, clave para reimaginar el futuro del empleo y la educación

El 73 % de las empresas europeas emplean la IA, pero solo el 30 % forma a sus empleados en el uso de esta tecnología que obligará también a reinventar la educación del futuro

NACHO MENESES. Madrid - 17 MAY 2024

Adaptarse a los cambios y a las nuevas tecnologías es una máxima laboral que la transformación digital de la sociedad no ha hecho si no acentuar: sigue aumentando la demanda de habilidades y competencias digitales en campos como el análisis y la ingeniería de datos, la ciberseguridad, el *Blockchain* o la inteligencia artificial (IA), entre muchas otras, y la popularización de herramientas como la IA generativa afectará a prácticamente todos los campos profesionales y educativos.

Vivimos en una época en la que las oportunidades surgen a la vez que los desafíos. Frente a quienes piensan que el avance de la IA puede provocar una pérdida de empleo masiva, hay quienes afirman que este no se perderá en manos de esta tecnología, sino más bien en las de aquellos profesionales que hayan sabido adaptarse y adquirir las competencias necesarias para mantenerse competitivos y hacer uso de todas esas nuevas herramientas: "La inteligencia artificial viene a cambiar las reglas del juego, pero no a eliminar a los

jugadores. La forma en la que enfrentamos nuestras tareas diarias va a modificarse, eliminando lo trivial y dejándonos tiempo para lo realmente importante”, explica Javier Torrenteras, director de Verne Academy.

Sin embargo, la adopción de nuevas tecnologías no siempre va acompañada de la necesaria formación, y aunque el 73 % de las empresas europeas utiliza la IA en su negocio, tan solo el 30 % forma a sus empleados en esta tecnología y el 40 % no ofrece ningún tipo de formación, según un estudio realizado por la Asociación de Auditoría y Control de Sistemas de Información (ISACA). “Todo ello supone una problemática que impacta no solo en la productividad y adaptación de los equipos, sino en temas tan importantes como la seguridad y el crecimiento del negocio”, sostiene Torrenteras: “Hay muchas empresas que aún no tienen la suficiente madurez tecnológica, y que piensan que la IA es solo para compañías más grandes o con presupuestos más amplios”.

La formación en IA, innegociable

¿Por qué este fenómeno? Para Víctor Gómez, CEO de 4Geeks Academy Europa, contestar a esta pregunta pasa por analizar primero de qué escenario venimos. “¿Cuántas empresas tenían página web antes de la pandemia? Según un estudio de Ionos, solo el 44 %; pero en la actualidad el 73 % asegura estar digitalizada”. Adaptarse a la IA no será fácil, ya que esta avanza a gran velocidad y no todas las empresas disponen de los recursos (humanos, económicos o tecnológicos) necesarios, a lo que hay que unir los obstáculos existentes en las propias empresas.

“Hay CEOs que consideran que sus empresas no tienen que digitalizarse, o que creen que son los trabajadores quienes tienen que aprender [por su cuenta] a utilizar las nuevas herramientas tecnológicas”, esgrime Gómez, que además plantea otra pregunta: “Si, a día de hoy, hay empresas que facturan más de 20 millones de euros y aún no cuentan con un gestor de relaciones con el cliente (CRM), ¿cómo podemos pretender que tengan políticas claras sobre el uso y la formación en inteligencia artificial?”. Si esos mismos CEOs conocieran las ventajas de la IA en términos de productividad de sus trabajadores, añade, “ya estarían creando sus propios programas de formación”.

La IA no es solo para los perfiles técnicos

El alcance de las herramientas basadas en inteligencia artificial abarca virtualmente todas las áreas productivas, desde el campo y la agricultura al ejercicio del derecho, la medicina, la enseñanza, el diseño o los procesos de calidad, eliminando los procesos repetitivos y triviales y aumentando nuestras propias capacidades: “Por ejemplo, gracias a la capacidad de procesar volúmenes ingentes de información, podrán ayudar a los abogados en la preparación de sus casos, porque podrán acceder a bases de conocimientos muy superiores que nosotros, humanamente, no tendríamos tiempo de leer y revisar”, explica Torrenteras.

Por otro lado, la progresiva digitalización de las empresas hace que se busquen no solo perfiles de corte tecnológico, sino también profesionales de cualquier otro campo que sepan utilizar y sacar partido a las nuevas funcionalidades que la inteligencia artificial (y otras herramientas digitales de comunicación y colaboración o análisis de datos) trae a sus trabajos: expertos en finanzas, marketing, recursos humanos... “Aunque el rol de estas personas no está orientado a la implantación de sistemas tecnológicos, tienen que entender cómo funcionan las herramientas con las que han de trabajar en el día a día”, recuerda Torrenteras. De igual manera que no podemos imaginar a un empleado de un departamento financiero que no sepa usar un ordenador, dentro de nada será inimaginable que no sepa usar la IA que le va a ayudar a obtener conclusiones sobre las cuentas de resultados, o los sistemas avanzados de análisis de la información.

Una IA para reimaginar la educación

Para debatir sobre el papel de la inteligencia artificial en la educación, la Universidad Camilo José Cela reunió, la semana pasada, a un gran número de expertos internacionales en el transcurso de su Global Education Forum. “La IA ayuda a aumentar nuestra propia inteligencia y a colaborar y aprender con otros”, contó en dicho marco Fernando Díaz del Castillo, *Chief Learning and Technology Officer* en Mentu. Allí también señaló la importancia de dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para saber hacer *un uso responsable y ético de la IA*: “Nos enfrentamos a la erosión de la verdad y de los sistemas de confianza que afianzan nuestras sociedades, por lo que el papel del profesor es fundamental”.

Ahora bien, ¿qué rol está llamada a jugar la IA en la enseñanza? “El aprendizaje, al final, es un proceso, y este incluirá una parte humana y otra de, digamos, inteligencia artificial. Está claro que pasar de donde estamos a esto es un reto enorme, tanto a nivel tecnológico como de cambio. Y la gestión de este cambio será el mayor desafío”, explica Giuseppe Auricchio, *Chief Learning Innovation Officer* en la Institución Educativa SEK.

La transición a un modelo educativo que incorpore el uso de la IA plantea, además, algunos dilemas éticos como es el de la autoría y la posibilidad de plagio; un reto ante el cual no queda sino cambiar las metodologías didácticas y la manera de evaluar a los alumnos. “Por ejemplo, si yo te doy una tarea que prevé una serie de pasos, y hasta te pido que uses la IA, un tutor inteligente para hacer algo, este mismo tutor me reportará cómo lo ha hecho y en qué momento ha tenido dificultades. En vez de mirar el resultado final, que será fenomenal, me fijo en el proceso, porque el camino de un alumno para llegar hasta ahí será diferente al de su compañero”, asegura Auricchio. “Las necesidades (de adquirir conocimientos, interpretarlos y aplicarlos) son las mismas, pero ahora todo ello se ha de reimaginar, porque hay soluciones nuevas”.



Dotar a los alumnos de habilidades para un buen uso de la IA es importante, pero no solo por la adquisición de conocimientos técnicos: “Es la mentalidad, el *mindset* de pensar que ya no eres tú solo, sino tú más un ordenador, que te guiará para hacer cualquier cosa con mayor calidad o más rápidamente. En solo un par de años, esta competencia será más importante que cualquier otra”, sostiene. Es lo que el experto llama inteligencia aumentada.

Nuevas metodologías de enseñanza

“Hoy ya no tiene sentido que nuestras clases sean magistrales, y que pongamos a nuestros alumnos a escuchar a este o aquel para absorber los contenidos. Tendríamos que dedicarnos mucho más a lo que los expertos llaman “el aprendizaje activo”, apunta Auricchio: distinguir las rutinas que ayudan a las personas a entender ciertos conceptos y luego aplicarlas: proyectos, trabajos en equipo, problemas, discusiones de casos prácticos... Hay que reimaginar la educación partiendo de un papel en blanco; y en el cambio a este nuevo modelo la IA tendrá un rol mucho más relevante.

Y es que, según el experto de SEK, los usos actuales de la IA en el entorno educativo apenas se corresponden con una primera fase de implementación; una etapa en la que se abordan las necesidades puntuales de los alumnos “dentro de una experiencia de aprendizaje típica” o a las del día a día del profesor, a la hora de generar una presentación o, por ejemplo, un plan de estudios. Y, a la hora de darles tareas de estudio a los alumnos, “pedirle a ChatGPT que te conteste a esto o aquello y luego hacer un análisis crítico de por qué su argumento falla o no”. Pero la IA ha traído también cambios en el acompañamiento a los estudiantes, al introducir la figura del tutor digital impulsado por la IA: “Es el mentor perfecto: uno que no requiere pensar las respuestas y que siempre está ahí, cada vez que nuestros alumnos se estancan”, explica Gómez, de 4Geeks.

La aplicación de la inteligencia artificial tiene, además, una vertiente relacionada con el bienestar de los propios alumnos: “Bien gestionada, la IA generativa puede contribuir a disminuir los niveles de ansiedad de los alumnos y aumentar su confianza. Al disponer de una herramienta tan potente para acceder a datos, cifras y fechas específicas, los alumnos podrán (idealmente) centrar sus esfuerzos en el análisis, la síntesis y las relaciones conceptuales, y no tanto en la información anecdótica”, esgrime José Manuel Muñoz, investigador asociado del Centro Nacional de Neurociencia y Ética de la Fundación Tatiana. “Unas pruebas de evaluación coherentes con esta metodología conllevarían probablemente una menor carga psicológica para los alumnos que las pruebas predominantes hoy en día, basadas en la memorización de listas y datos”.

No obstante, la desventaja del uso de esta herramienta se presenta, cuenta, en forma de paradoja: el riesgo de que disminuya la capacidad crítica de los estudiantes, bajo la falsa premisa de que ChatGPT, o cualquier otra IA generativa, lo sabe todo: “La creencia de que este tipo de IA es infalible conduce a un resultado inevitable: la ausencia de esfuerzo y tiempo para contrastar las fuentes y la fiabilidad de la información”. Y es que la IA, a fin de cuentas, no es sino un amplificador de la información volcada por los humanos que alimentan sus algoritmos. Una información que puede contener numerosos sesgos por barreras como el idioma (las fuentes son más fiables y diversas en inglés que en español, por ejemplo), raciales o de género.

¿Dónde queda el profesor con la IA?

Si la IA puede generar contenido para la clase, puede impartirla e incluso dialogar con los estudiantes, cabe preguntarse dónde queda la figura del docente. Pero, a pesar de todas las funcionalidades de las nuevas tecnologías, hay una parte humana que permanece y que la máquina difícilmente podrá reemplazar: la contextualización de cualquier conversación en un ámbito quizá cultural; la empatía respecto a otro ser humano; los sentimientos como el amor... “Quizá es utópico, no lo sé, pero hay quienes dicen que en el futuro nos dedicaremos mucho más a lo que es nuestra vida como humanos, y mucho menos a estas rutinas que nos han ocupado hasta ahora y que son aburridas”, aventura Auricchio.

“No se puede olvidar que los seres humanos somos quienes hemos creado la inteligencia artificial”, recuerda por su parte Gómez: “El papel de los humanos seguirá siendo el de desarrollar nuevas tecnologías y aportar creatividad, ética, empatía y una visión 360 que la IA, de momento, no puede aportar”. Y todo ello sin olvidar, además, que el aprendizaje continúa siendo una experiencia social, una interacción entre personas que comparten el reto de aprender guiadas por alguien (el profesor) que filtra el contenido, corrige y conduce la conversación. Así lo piensa también Auricchio: “El hombre es social, aprende en discusión con otros y se beneficia de una curación y de la guía de alguien experto. Y creo que esta experiencia seguirá siendo válida”.

europapress.es

FSIE critica la "falta de diálogo" de Educación para abordar la financiación de la concertada: "Hay un problema serio"

El secretario general del sindicato defiende los centros de educación especial: "No los consideramos para nada segregadores"

MADRID, 17 May. (EUROPA PRESS) - La Federación de Sindicatos Independientes de la Enseñanza (FSIE) ha criticado la "falta de diálogo" del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes para abordar los problemas de los centros concertados.

"Tenemos a nivel nacional un serio problema con el Ministerio y es la falta de diálogo y de negociación que estamos teniendo con el Ministerio de Educación desde hace tiempo", ha lamentado el secretario general de la Federación de Sindicatos Independientes de la Enseñanza (FSIE), Jesús Pueyo, en una entrevista a Europa Press.

Por ello, el sindicato ha reclamado al Departamento que dirige Pilar Alegría que convoque la Mesa Sectorial de Educación. "Nos sorprende la actitud que está teniendo el Ministerio con respecto a nuestro sector porque si no tenemos ese foro de diálogo y de debate y de podernos sentar a poder hablar de los temas, pues evidentemente lo que está sucediendo es que no avanzamos en nada", ha advertido.

En este punto, Pueyo ha asegurado que continúan los problemas que había "hace cuatro o cinco años sin haber avanzado absolutamente nada". "Incluso se han generado algunos problemas más como, por ejemplo, que no tenemos publicados ni los módulos económicos del 2023 ni los del 2024 porque no va a haber Presupuestos Generales del Estado, pero no nos dicen cómo van a solucionar este problema", ha precisado. "Mientras no estén publicados esos módulos nosotros tenemos muchos problemas, porque ahí están nuestros salarios, tanto de los docentes como del personal de Administración y Servicios, están los gastos de funcionamiento de los centros.

Entonces ahora mismo llevamos dos años seguidos que a nivel económico el Ministerio no está dando respuesta a la necesidad que tenemos de conocer cuáles son esos módulos", ha manifestado. En concreto, Pueyo ha recalcado que tienen problemas en la equiparación salarial de los profesionales de la enseñanza concertada con sus homólogos de la pública; o un problema "gravísimo" con la carga lectiva porque en la concertada es de 25 horas semanales mientras que en la pública en Secundaria "está entre las 18 y 21 horas semanales".

Para el secretario general de FSIE, eso es "una diferencia muy grande porque eso significa tener uno o dos grupos de alumnos más en la concertada que en la pública". "Eso es una sobrecarga de trabajo tremenda", ha alertado.

LA FINANCIACIÓN DE LA ENSEÑANZA CONCERTADA "ES DEFICITARIA"

"No hay manera de sentar al Ministerio para que podamos empezar a hablar de esos dos temas, por ejemplo, que son fundamentales, que nos preocupa muchísimo", ha comentado Pueyo, destacando que la financiación de la enseñanza concertada "es deficitaria".

El sindicato, según ha explicado Pueyo, no quiere que el problema de financiación "se solucione autonomía por autonomía porque hay un módulo de concierto básico que es el que deben cumplir todas las comunidades autónomas" y lo fija el Ministerio de Educación. "Ese módulo es el que es deficitario desde siempre y que no ha ido incrementando conforme se han incrementado los costes, conforme se han ido incrementando los salarios", ha dicho.

Ante esta situación, FSIE reclama la equiparación salarial y de carga lectiva con el sector público, ya que ambos sistemas forman parte de la red pública, y la reforma de la profesión docente. En cuanto al personal de Administración y Servicios y Complementario, pide la inclusión en el pago delegado, así como una mayor facilidad en el acceso a la jubilación parcial.

En lo que respecta a la Educación Infantil, aboga por la extensión de la gratuidad de la enseñanza de 0 a 3 años en todos los centros, públicos, concertados y privados, para garantizar un acceso equitativo y de calidad a la educación en esta etapa crucial del desarrollo. "Nos parece que es importante que aquellas familias que libremente quieran elegir que sus hijos vayan o estén escolarizados en ese nivel, lo puedan hacer y de forma gratuita. Esa es nuestra petición y va a ser nuestra pelea y esperamos que poco a poco esto vaya extendiéndose y al final acabe siendo la Educación Infantil gratuita de 0-6 años", ha apuntado Pueyo.

CONTINUIDAD DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Respecto a la atención a los alumnos con discapacidad, el sindicato demanda a las administraciones públicas la concertación social con el sector y la continuidad de los centros de educación especial, "fundamentales para más de 39.000 estudiantes con necesidades específicas".

En este sentido, el secretario general de FSIE ha defendido la existencia de centros de educación especial específicos: "No los consideramos para nada segregadores. Vienen haciendo esta labor muchísimos años y la inclusión se puede conseguir tanto en un centro específico como en un centro ordinario". "Los profesores de un centro ordinario no tienen por qué estar preparados para atender a alumnos con necesidades educativas especiales, cosa que sí que están los profesionales que trabajan en un centro de educación especial porque ha sido su carrera y es su profesión y su trabajo", ha explicado.

En referencia a la Figura del Coordinador de Bienestar y Protección que recoge la LOMLOE, Pueyo ha criticado que no tenga dotación económica, excepto en alguna comunidad autónoma. "Cuando uno se pone a escribir una ley queda todo muy bonito en la normativa, pero la realidad es la que es, ha quedado muy bonito en el papel pero evidentemente es una figura que no está teniendo la repercusión que debería tener", ha aseverado.



Asimismo, el secretario general de FSIE ha incidido en que la única formación que han recibido los profesores para realizar las tareas de coordinador de bienestar ha sido "unas videoconferencias, formación online, deprisa y corriendo". "No se hizo bien", ha sentenciado.

"Los profesionales saben cuáles son las necesidades de sus alumnos y hacen un gran esfuerzo por cubrir todas estas carencias, pero claro, llega un momento que la gente está empezando a estar un poco cansada de que no se dote a los centros de los recursos necesarios para poder realmente atender al alumnado", ha concluido Pueyo.

EL MUNDO

Casi la mitad de los adolescentes conocen a compañeros que controlan a su pareja por internet

El 23,4% de los jóvenes asegura haber sido testigo de grabaciones no consentidas, mientras que el 51% confiesa que no intervendría al respecto

Marie de Montalembert. Madrid. 17 mayo 2024

El 49% de los adolescentes españoles ha presenciado intentos de control entre parejas de su entorno a través de internet o las redes sociales. Como la web permite rastrear dónde y cuándo se encuentra una persona y con quién interactúa, esta herramienta a menudo utilizada por los padres se ha convertido también en un medio para que muchos jóvenes controlen a sus parejas.

El dato procede de un estudio de la ONG *Save the Children* que se ha presentado este jueves en Madrid en el que también se afirma que el 51% de los adolescentes ha sufrido exclusión de un chat, mientras que el 48% ha recibido mensajes no deseados o de personas que no conoce.

"Los niños ingresan de manera autónoma a internet a los siete años y a los 11 años ya poseen un dispositivo móvil de uso personal en España", ha expresado Andrés Conde, director general de Save The Children, durante la presentación de su investigación. Conde ha destacado que la violencia en línea entre jóvenes tiene sus propias normas y códigos, muchas veces desconocidos por los adultos.

El estudio pone el foco en la falta de reacción de buena parte de los adolescentes ante este tipo de acoso. "La gran mayoría de situaciones de violencia tienen espectadores y nadie reacciona", ha afirmado Conde. Muchos jóvenes son testigos o víctimas de violencia en línea sin ser conscientes de ello. Por ejemplo, el 23,4% de los adolescentes asegura haber sido testigo de grabaciones no consentidas de compañeros, mientras que el 51% confiesa que no intervendría al respecto.

"Varios problemas justifican la inacción frente a esta violencia. El principal es la normalización de estas conductas, seguido de la percepción de que no les afecta personalmente y el miedo a las posibles consecuencias de intervenir", ha añadido Conde, subrayando que el objetivo del trabajo es proporcionar herramientas para que los niños y niñas puedan denunciar, intervenir y proteger a las víctimas en estas situaciones.

La ministra de Juventud e Infancia, Sira Rego, que ha estado presente en la presentación del estudio ha comentado que "existen elementos inaceptables en una sociedad democrática" y ha señalado que "la protección de la infancia debe ser una prioridad absoluta en todos los contextos". También ha avanzado que presentarán "medidas concretas en las próximas semanas" para desarrollar herramientas que protejan a los niños de las diversas formas de violencia por internet. "El comité ya ha tenido varias reuniones y estamos ya en la fase de recopilación de las sugerencias de los diversos grupos de trabajo en los que se ha ido estructurando", ha añadido la ministra, afirmando que se necesita un "gran cambio de paradigma" y "un enfoque transversal" para enfrentarse a estos riesgos.

La investigación también señala la voluntad de los adolescentes de recibir más información sobre este tipo de violencias y sobre las posibles reacciones para enfrentarlas (59,3%). El 57% prefiere recibir esta formación por parte de sus profesores, aunque el 52% ya haya participado en una campaña de violencia online.

Andrés Conde también destaca que la mirada sobre estos riesgos no tiene que ser de prohibición sino que se debe realizar "un ejercicio consciente de derechos". Por lo tanto, considera primordial la implementación de una "educación afectivosexual en igualdad de género y diversidad, reglada, desde edades tempranas y adaptada a cada etapa educativa, para que niños y niñas aprendan a tener relaciones más sanas y más igualitarias, también en un entorno digital".

La educación lingüística y literaria en la EBAU

Es posible diseñar unas pruebas de acceso a la universidad coherentes con los enfoques competenciales de los nuevos currículos

GUADALUPE JOVER / ROSA LINARES. 17 MAY 2024

A diferencia de lo que ocurre en otros países de nuestro entorno, las pruebas de acceso a la universidad no tienen ya en España tanto la función de certificar la madurez intelectual de nuestros estudiantes cuanto la de establecer una clasificación que permita dirimir su admisión o rechazo en la carrera elegida.

La trascendencia de la prueba ha tenido, hasta ahora, dos implicaciones. Por un lado, la absoluta prevalencia durante el curso de los saberes que aparecen en la EBAU, pues el escaso tiempo con que se cuenta acaba por devaluar todos los demás. Por otro, y puesto que los exámenes han de permitir una calificación numérica lo más objetiva y afinada posible —¡hasta las centésimas cuentan!—, predominan cuestiones de respuesta cerrada sobre las de respuesta abierta e, incluso en este último caso, el adiestramiento previo deja poco margen a la elaboración personal.

Así sucede, por ejemplo, con la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*. La comunicación oral, cuya presencia en la EBAU es nula, apenas se trabaja en las aulas pese a su fuerte presencia curricular. En el bloque de lengua se priorizan cuestiones en que lo relevante es acertar el dato y no tanto el proceso metacognitivo desplegado. Así, prima el etiquetado sintáctico sobre la reflexión metalingüística y la explicación razonada de aspectos de naturaleza morfológica o semántica queda sujeta a fórmulas ensayadas durante todo el año. Por último, el bloque de literatura se resuelve, en muchas comunidades autónomas, con el volcado más o menos literal de temas elaborados previamente por el docente. Dados los apremios de tiempo del examen y lo que está en juego con la calificación, parece que no queda otra.

¿Es posible diseñar unas pruebas de acceso a la universidad coherentes con los enfoques competenciales de los nuevos currículos, según los cuales los estudiantes han de ser capaces de movilizar lo aprendido en situaciones imprevistas, no prefijadas de antemano, y acordes con los criterios de evaluación que establece el decreto estatal? Con la voluntad de contribuir a un debate que debiera ser plural y sosegado, compartimos algunas ideas acerca de la posible estructura y enfoque de la prueba de *Lengua Castellana y Literatura*. Esta podría organizarse en tres partes.

En primer lugar, el análisis guiado de un texto escrito, oral o multimodal, en el que convendría dar cabida a diferentes géneros discursivos (noticias, conferencias especializadas, artículos de opinión, debates, cartas de reclamación, entrevistas radiofónicas, etc.). Las cuestiones pondrían el foco en identificar el sentido global, la estructura, la información relevante y la intención del emisor, y en valorar críticamente el contenido y la forma del texto evaluando su calidad y fiabilidad así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados. Ello implica incorporar cuestiones de reflexión metalingüística, y no solo de carácter morfosintáctico y semántico sino también de carácter textual, pragmático y discursivo (como, por ejemplo, indagar acerca del incumplimiento eventual de las máximas de cooperación conversacional o la ausencia de estrategias de cortesía lingüística).

En segundo lugar, la producción escrita de un texto expositivo o argumentativo sobre un tema de interés general, con indicaciones precisas acerca del contexto comunicativo en que se inscribe: grado de formalidad de la situación, destinatarios, propósito, etc. En el texto resultante se evaluarían tanto la coherencia y cohesión, la adecuación a la situación comunicativa y la corrección gramatical y ortográfica. Es imprescindible que los estudiantes dispongan del tiempo necesario para revisar su texto y mejorar un primer borrador.

En tercer lugar, el comentario guiado de un fragmento literario extraído de una de las obras trabajadas a lo largo del curso (una por trimestre o evaluación). Las cuestiones, de acuerdo con el currículo de la materia, deberían ir orientadas a argumentar la interpretación del fragmento a partir del análisis de sus elementos formales y la relación de estos con el sentido de la obra, así como a justificar las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, con la tradición literaria y con el contexto actual de recepción.

El problema en este punto es cómo conciliar la autonomía docente en la elección de las obras con la necesidad de diseñar una prueba que pueda acoger al conjunto de los estudiantes sin inclinar aún más la balanza del lado del azar o del capital cultural de partida. Por poner un ejemplo: plantear el comentario de un texto literario de cualquiera de las obras españolas de la Edad de Plata (1875-1936) premiaría a aquellos estudiantes que hubieran leído precisamente esa obra en su centro. Invitar a relacionar el fragmento con obras plásticas, musicales o cinematográficas favorecería, en tanto no cambia la totalidad del sistema educativo, a quienes se han nutrido desde bien pequeños de un rico abanico de experiencias culturales en su entorno familiar.

Para conjurar estos riesgos cada administración educativa podría proponer tres obras (una de cada género) para cada uno de los tres arcos temporales previstos en el currículo. Así, para el período antes citado, la Edad de Plata, una tríada entre las muchas posibles podría ser esta: *Campos de Castilla*, de Antonio Machado; *Tea Rooms*, de Luisa Carnés, o *La casa de Bernarda Alba*, de Lorca, dejando a cada docente no solo la elección de una de ellas sino el diseño del itinerario en que la obra se inscribe. Los títulos propuestos se irían renovando en un tercio cada tres años, favoreciendo así la construcción de un canon escolar de la literatura española e hispánica contemporánea que conjugara los ideales de estabilidad y renovación.



Sí quedaría bajo la autonomía docente la inscripción de la obra en un itinerario temático o de género —tal y como precisa el currículo— que permita relacionar la obra elegida con otras con las que comparte vínculos diacrónicos (mismos temas, cauces formales o procedimientos retóricos) y sincrónicos (obras artísticas del mismo contexto cultural), y con otras que ayudan a tender puentes entre el ayer y el hoy, entre el horizonte de producción de las obras y el horizonte actual de recepción.

De esta manera la lectura guiada en el aula estaría en el centro de la educación literaria —y no el frenético cabalgar por una imposible sucesión de generaciones, autores y obras—, al tiempo que el diseño de itinerarios alrededor de la obra elegida permitiría trazar una panorámica del contexto cultural en que esta se inscribe y la persistencia y evolución de los universales temáticos y los procedimientos formales.

Las pruebas de acceso a la universidad no debieran ser el cierre de unos aprendizajes más o menos efímeros, sino la garantía de que lo aprendido en el instituto seguirá siendo fértil cuando dejemos atrás sus paredes y sus timbrazos.

Este artículo lo firman también Carme Durán, Mireia Manresa y Ana Muñoz, que, junto a Guadalupe Jover y Rosa Linares, conforman el equipo responsable de la elaboración de los nuevos currículos de Lengua castellana y Literatura.

ABC.es

Profesores avisan de las olas de calor: «Si se repite lo del año pasado, en junio tendríamos que estar prácticamente todos los colegios cerrados»

FSIE considera que los colegios españoles «no están preparados» para que los alumnos y profesores puedan dar clases en óptimas condiciones con altas temperaturas

EP. 18/05/2024

El secretario general de la Federación de Sindicatos Independientes de la Enseñanza (FSIE), Jesús Pueyo, ha avisado de que los colegios españoles «no están preparados» para que los alumnos y profesores puedan dar clases en óptimas condiciones. «Hay una realidad incontestable y es que hemos tenido olas de calor incluso a finales de mayo, donde hemos tenido provincias con unas temperaturas altísimas y con problemas en las aulas y esto es un problema de salud», ha señalado Pueyo en una entrevista a Europa Press.

Por este motivo, el sindicato reclama al Gobierno y a las administraciones educativas un Plan Estratégico Nacional para la adecuación y climatización de todos los centros educativos ante las olas de calor.

Aunque la legislación española establece que a partir de una determinada temperatura no se puede trabajar, el secretario general de FSIE ha lamentado que en los colegios, donde hay niños que son vulnerables en este sentido, no se aplique esta norma.

«Tenemos clases que llegan a los 40 grados y ahí están los niños. Dicen que se les puede sacar fuera pero fuera hace el mismo calor, estés fuera o dentro el calor es exactamente el mismo», ha alertado.

Precisamente, Pueyo ha apuntado que la Ley de Prevención de Riesgos Laborales «dice que no se puede trabajar con determinadas temperaturas». «Si nos llega a dar a los profesionales por denunciar esa situación ante la Inspección de Trabajo... Pero claro, creas un caos en las familias, en la sociedad», ha comentado.

A pesar de que parece que el calor «se extiende más en días y en intensidad», Pueyo ha hecho hincapié en que el tema de la adaptación climática de los colegios «está sin resolver».

Por ello, ha explicado que algunas comunidades autónomas han empezado a regular por su parte y han decidido que «si se llega a cierta temperatura se cerrarán las aulas». «Si se repiten las temperaturas del año pasado, en junio tendríamos que estar prácticamente todos cerrados», ha añadido.

Sin embargo, Pueyo ha matizado que la solución no es que se tengan que cerrar las aulas, sino que la solución es que los colegios «tengan instalaciones de climatización adecuadas, tanto para el invierno como para el verano».

En este punto, ha recordado que la pandemia de la Covid-19 puso de manifiesto que «la calidad del aire de las aulas es malísima», ya que los aparatos que medían la calidad del aire «no daban la calidad necesaria». «Habría que haber cerrado todos los colegios porque ninguno daba la calidad del aire necesaria», ha aseverado.

«Esto es un problema de salud que no se está tomando en serio. Ojalá no le dé un golpe de calor a un profesor o un alumno porque ese día a lo mejor empezamos todos a correr», ha manifestado.

La mitad de los adolescentes no movería ni un dedo aunque supiera que un joven envía a sus amigos fotos comprometedoras de su pareja

El 50 % conocen relaciones en las que se ejerce control usando el móvil, según un estudio de Save the Children

A. TORICES. MADRID / COLPISA. 18 may 2024

Internet y las redes sociales se han convertido en uno de los principales instrumentos a través de los cuales los menores, que tienen el primer contacto con el mundo digital sobre los 7 años, ejercen o sufren violencia. Este uso pernicioso de la tecnología es el pan de cada día de los adolescentes españoles, según certifica un estudio realizado por Save the Children entre un grupo representativo de 300 chicos de 14 a 17 años. La oenegé recuerda que entre los 10 y los 15 años el 95 % tienen acceso a las redes a través de su propio móvil.

Estos escolares tienen muy claro cuales son los tres tipos de violencia *online* más presentes en sus vidas, de los que la mitad de ellos son testigos, cuando no víctimas o agresores, con una enorme frecuencia.

«Ciberbullying»

La más habitual es el uso de los chats o grupos en línea de la red como instrumento para el *ciberbullying*, mediante la exclusión de quien se quiere marginar, algo que han conocido hasta el 51 % de los consultados.

Una proporción muy similar alcanza otra de las agresiones psicológicas más frecuentes entre las parejas adolescentes, como es ejercer la violencia de control, la vigilancia y limitación de la vida social y personal de uno de los novios, a través del móvil. Una acción que, en el caso de los chicos, pueden suponer sus primeros pasos en la violencia de género. El 49 % de estos estudiantes conocen a parejas que sufren tipo de agresión.

«Sexting»

La tercera gran violencia, también conocida de primera mano por el 48 %, es la recepción indeseada de mensajes maliciosos, entre los que cabe encuadrar el *sexting*, el envío sin permiso de fotografías o vídeos de contenido sexual o íntimo a un tercero o varios, y chantajes y agresiones como el *grooming*. De hecho, hasta uno de cada tres chicos ha visto grabar imágenes de un compañero sin su consentimiento.

Un asunto privado

Pero si los peligros del mal uso del mundo digital están claros entre los menores también lo está su muy escasa iniciativa para ponerles freno. La mitad de los consultados no movería un dedo aunque sepa que un joven ha mandado imágenes comprometedoras de su exnovia sin su permiso y con la intención de dañarla. Pero es que la misma inacción sería la respuesta del 40 % de los adolescentes ante un caso de ciberacoso. Justifican la no intervención por miedo a que le conviertan a él en otra víctima. Otro 30 % avalan no hacer nada ante estas situaciones si se considera que no debe meterse en las vidas de los demás, por percibirlo como un hecho privado.

Esta oenegé dedicada a la infancia quiere intentar que los adolescentes españoles aprendan a identificar estos comportamientos como violencia y que sepan cómo reaccionar y actuar a través de un juego de rol y dramatización que ha elaborado y repartido para que pueda ser utilizado en clase por los profesores. Se trata de una caja de herramientas didácticas con el título de «Si pasa, no pases».

INFORMACIÓN

El PSOE reclama a Barcala que defienda los intereses del alumnado de Alicante ante los recortes de Mazón

Los socialistas registran una declaración institucional para rechazar el distrito único y exigir las inversiones pendientes para la construcción de centros educativos

Sara Rodríguez. Alicante. 18 MAY 2024

El PSOE reclamará en el próximo pleno al alcalde de Alicante, Luis Barcala, que se posicione en contra de los recortes educativos que abandera el Consell de Carlos Mazón, exigiendo así los recursos necesarios para garantizar una educación de calidad al alumnado de la ciudad.

“Barcala no debería dar la espalda a la comunidad educativa. Debe defender los intereses de los estudiantes alicantinos y plantarse frente a la reducción de aulas y de profesorado porque, sin duda, mermará la calidad educativa”, ha destacado el concejal Emilio Ruiz.



Los socialistas han registrado una declaración institucional que se debatirá en el próximo pleno con el objetivo de defender los derechos de los alumnos y "plantar cara frente al tijeretazo" en materia de recursos y de profesorado que está impulsando Mazón a través de la Conselleria de Educación. En esta línea, las concejales y concejales socialistas han mostrado su apoyo a las movilizaciones y la huelga convocada el próximo jueves por la comunidad educativa.

"Volvemos al PP de siempre, el de los recortes ideológicos sin criterio pedagógico. Barcala tiene que exigirle a Mazón que no reduzca ni una sola unidad escolar. Deben de avanzar en dirección contraria, reduciendo los ratios y mejorando la calidad educativa" ha destacado el concejal. Así, ha recordado que el gobierno de Barcala aseguró que se iba a implementar un plan para la mejora de infraestructuras educativas, pero los socialistas señalan que "ya estamos en la recta final del curso y nada se ha hecho"

Ruiz ha rechazado la fórmula de distrito único en la elección de centro educativo porque "lo que pretende es segregar y hacer más vulnerables a los barrios con más necesidades".

Según los socialistas, son cinco los acuerdos que se recogen en la declaración institucional que los socialistas defenderán en el próximo pleno:

1. Instar al equipo de gobierno del Ayuntamiento de Alicante a defender los intereses del alumnado alicantino rechazando cualquier recorte que afecte a la calidad de la educación pública.
2. El pleno del Ayuntamiento de Alicante exige a la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana que no se suprima ninguna de las aulas de infantil y primaria en los centros educativos públicos de la ciudad de Alicante sin criterios sólidos que garanticen la calidad educativa en todos los barrios.
3. El Pleno del Ayuntamiento de Alicante rechaza el modelo de distrito único en la ciudad de Alicante como modelo que no promueve la inclusión y la igualdad equitativa de oportunidades en las grandes localidades.
4. El Pleno del Ayuntamiento de Alicante defenderá ante la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana los intereses de la escuela oficial de idiomas de la ciudad de Alicante como centro referente educativo, rechazando los recortes de los grupos anunciados y garantizando el acceso a la formación en lenguas cooficiales de nuestro país y lenguas extranjeras.
5. El Pleno del Ayuntamiento de Alicante exige a la Generalitat Valenciana la actualización urgente de la financiación para la construcción de los centros en el programa Edificant CEE El Somni y CEIP La Cañada, así como el inmediato inicio de las obras del CEIP La Almadra.

EL PAIS

La UE pide a España que forme a 1,5 millones de empleados con perfil tecnológico en seis años

Las universidades y centros de FP deben ampliar la oferta, atraer a las mujeres y reciclar profesionales para contribuir al objetivo europeo de 10 millones de trabajadores más en nuevas tecnologías en 2030

ELISA SILIÓ. Madrid - 18 MAY 2024

Las nuevas tecnologías no se crean en Europa, sino en Estados Unidos, China e India, que no solo forman profesionales, sino que atraen talento de medio mundo. Un asunto que preocupa sobremanera a Bruselas, que se ha propuesto llegar a tener 20 millones de trabajadores TICs en 2030. Este año no alcanza la mitad de esta cifra (9,8 millones de perfiles tecnológicos, un 4% más que en 2022) y en España el panorama es aún menos halagüeño: aporta 915.000 y tendrá que formar o reciclar de otros campos en seis años a otro millón y medio de expertos en informática, no solo universitarios, sino de FP. Para asumir este enorme reto, hace dos años y medio Bruselas encargó a un grupo de expertos de la UE hacer un diagnóstico del escenario y parte de sus conclusiones se debatieron este jueves en un acto en la capital española, pues uno de los socios del consorcio es la Universidad Politécnica de Madrid (UPM).

Bruselas quiere asegurarse de que al menos el 80% de la población domine las habilidades digitales básicas y el 83%, según una encuesta, admite que las necesita para su día a día. "La cuestión es que hoy en día la tecnología ya es transversal a todos los sectores", explica Ernestina Menasalvas, catedrática de Informática de la UPM, por lo que no vale con formar a muchos ingenieros o técnicos de FP. "En el periodismo, la agricultura, la medicina... vamos a necesitar personas con capacidades digitales. Igual que en la Revolución Industrial, la sociedad en su conjunto tiene que adquirir habilidades [en mayor o menor grado]". Estos conocimientos no incluyen solo la inteligencia artificial, que ocupa todos los titulares y cuya demanda se va a cuadruplicar antes de 2030, o la ciberseguridad que está frenando su crecimiento desmedido, sino la *business intelligence*, que se vale de los datos para optimizar el rendimiento de un negocio. "Hay que entender mínimamente la tecnología para que cuando se hable de ella no genere los miedos que hay ahora", remarca Menasalvas. Apenas el 11% de las empresas forman en TICs a sus empleados y la mayoría son grandes compañías.

“Es un gran desafío, no solo para las universidades españolas. Todo el mundo está buscando talento en todas partes y eso genera una gran competencia”, reconoció en el encuentro el secretario general de Universidades de España. Los campus deberían tener un “papel clave en la reconversión a través del uso de microcredenciales [cursos cortos de especialización]”, argumentó José Manuel Pingarrón, preocupado por una encuesta europea que estima que el 23% de la población piensa que la digitalización dificulta su vida. “No es una opción, la digitalización es absolutamente obligatoria y hay que convencer a la gente de que hará su vida más fácil”. Apenas el 4,2% de los que se gradúan en las universidades europeas tienen una formación TIC y el 60% de las empresas que quieren reclutar especialistas tienen problemas.

“La única manera de acercarse a la cifra de 20 millones es consiguiendo que más mujeres se interesen por estos temas. No podemos vivir de espaldas a la mitad de la sociedad. Solo un 13% de los titulados en TICs en FP son mujeres”, subraya el catedrático de la UPM Juan José Moreno, también involucrado en el proyecto. Las cifras no son mejores en la universidad, ni a nivel europeo. En el grado de Ingeniería Informática y sus variantes había matriculados 62.000 alumnos el curso pasado en España (frente a los 45.000 de 2015), y apenas 10.000 eran mujeres. La UE está dedicando partidas millonarias a cofinanciar másteres entre países. Por ejemplo, la Politécnica de Cataluña tiene un posgrado con socios de tres países para digitalizar pymes con un presupuesto de 12,5 millones de euros.

Y hay ejemplos más preocupantes, como el grado superior de FP de Sistemas de Telecomunicación e Informática: 5.105 hombres y 386 alumnas. “Señoras, todas necesitamos convertirnos en modelos a seguir para asegurarnos de que las niñas se embarquen en esto. Y estoy muy feliz de que vaya a haber una lucha específica para profundizar en eso”, se dirigió al auditorio madrileño Rehana Schwinninger-Ladak, jefa de la unidad de tecnologías interactivas y digitales para la educación y la cultura de la UE. Y recordó que, cuando ellas estudian una carrera tecnológica, no suelen ocupar los puestos directivos.

Más mujeres y jóvenes

“Y otra dimensión importante es cómo aseguramos que los jóvenes se interesen en las TIC. ¿Cómo nos aseguramos de que no solo sean consumidores de habilidades, sino que realmente sean cocreadores, que sepan dominar esas habilidades avanzadas?”, se preguntó Schwinninger-Ladak. Se necesitan más y con convergencia entre sexos, pues solo el 19,4% de los especialistas TIC son mujeres.

A los expertos les desespera la burocracia para crear cualquier titulación universitaria. “Si se tardan 18 meses en poner en marcha un grado, esto cambia tanto que en ese tiempo ya hay alguna asignatura que quieres cambiar”, ejemplifica Menasalvas. Por eso, en sus conclusiones, que se publicarán en unas semanas, los expertos pedirán agilizar los plazos. El irlandés Brendan Rowan, de la consultora BluSpecs (organizadora del acto), precisa que la lentitud en la acreditación no es un problema estrictamente español, se repite por todo el continente, porque para sorpresa de los expertos españoles su país comparte los mismos problemas con el resto de Europa. Quizás, apunta Rowan, debería estudiarse el caso de Dinamarca, donde la Administración valida a los institutos y las universidades y estas pueden autorizar directamente las titulaciones. “Hay un marco de confianza”.

Barrer las acreditaciones, creen, no puede ser la solución. Ya hay demasiado gato por liebre. “Las empresas no tienen ningún problema en valorar y reconocer los títulos universitarios; pero si llega alguien, por ejemplo, de FP, y se quiere formar en *big data*, en Google le salen miles de opciones. Entonces, ¿qué criterio va a seguir para apuntarse a un curso de calidad?”, se pregunta Ana María Moreno Sánchez-Capuchino, investigadora principal del proyecto junto a Menasalvas. “Y, por otra parte, en los departamentos de recursos humanos, ¿cómo van a saber qué curso es bueno y cuál es malo? Una de las cosas que hemos identificado en el proyecto es la necesidad de un control y unos criterios mínimos de calidad para que los interesados y las empresas. Se necesita que haya un marco regulatorio y los cursos tengan que acreditarse. Hay mucho oportunista que pone de título ChatGPT, hace un vídeo y lo vende”.

Hasta hace ocho años no eran muchos los que querían estudiar Ingeniería Informática y en muchas universidades los cupos no se llenaban hasta septiembre en España. Ahora es, junto a Matemáticas y Estadística, la carrera de moda que muchos quieren estudiar y las privadas, rápidas en responder, como en su día hicieron con Ingeniería de Telecomunicaciones que están quitando, no paran de abrir grados en Inteligencia Artificial —ya hay 13 y muchas en marcha, contando las públicas—, Computación, Ciencia de Datos...

Los expertos debaten también la posibilidad de contratar a profesionales prejubilados pronto en grandes compañías para que impartan horas de clase en Formación Profesional, donde hay una carencia enorme de profesorado. Solo los informáticos muy vocacionales están dispuestos a dedicarse a la docencia, que no puede competir en sueldos con el mercado privado. También la universidad comienza a tener problemas.

El tiempo pasa rápido y en año y medio los conocimientos se quedan desfasados, así que la tarea es ingente y quizás demasiado ambicioso.



A la búsqueda del niño maduro. Se reserva el derecho de admisión

Una generación educa a la siguiente según sus esquemas mentales, que da por obvios. Pero, ¿qué o quién justifica tal esquema mental?

José Víctor Orón 19/05/2024

¡Aver si maduras! Es una frase con la que con facilidad se corrige a alguien, niño o adulto, para que de alguna forma deje de hacer lo que hace. ¿Ciertamente se busca que madure o se busca que satisfaga las expectativas del presuntamente «adulto»? Y ¿a qué estamos llamando madurez?

Una vez en una formación un profesor estaba hablando de la necesidad de que los niños maduren. Le pregunté qué quería decir que alguien fuera maduro y me contestó: «que sea consciente de todas las consecuencias de sus actos». Entonces yo le pregunté si él era consciente de todas las consecuencias de sus actos. ¿Quién lo es? Porque desde luego, yo no lo soy. Ni siquiera de las consecuencias más inmediatas, como que no sé qué piensa el lector al leer esto.

Una generación educa a la siguiente según sus esquemas mentales, que da por obvios. Pero, ¿qué o quién justifica tal esquema mental? Así que según lo que pensemos que es la madurez, así educaremos.

El discurso de la madurez suele ensalzar a ese adulto del intervalo 30-60; lo pone en un pedestal como «el maduro», de modo que lo que hay antes es un inmaduro y lo que hay detrás es una degeneración. Se trata de una visión adultocéntrica que no hace bien ni al propio adulto. En ese caso, cuando decimos ¡A ver si maduras! estamos diciendo «a ver si te pareces a mí».

Con esa mentalidad estamos asumiendo que el niño o el joven es como un adulto disminuido, porque en el fondo no es como el adulto. Al pensar así de lo que no nos percatamos es de que el niño o el joven no es que tengan una forma deficiente de pensar, sino una forma distinta porque los centros de interés son también distintos. El niño o joven no piensa menos que el adulto, sino que piensa distinto. Y piensa distinto porque su reto es distinto. La naturaleza no se ha equivocado.

Por tanto, la madurez se puede entender de otra forma, y con esa nueva conceptualización sale otra propuesta educativa. Creo que tiene su interés pensar que una persona es madura si tiene los recursos para enfrentarse a los retos propios de su edad. En ese caso, puede hablarse de un niño de 3 años maduro y uno de 30 inmaduro porque dispone o no dispone de los recursos que necesita para enfrentar los retos propios de la edad.

Esta forma de pensar lleva a un gran descentramiento del educador, pues la primera pregunta de un educador cuando se acerca a un educando será ¿Qué necesita él o ella? ¿Cuál es el reto que la vida le plantea a ese niño o niña? De aquí surge una educación en la que el primer rol que necesita adoptar el educador es de investigador y de servidor del niño, lo cual no puede hacer sin el niño.

Con la concepción de madurez adultocéntrica (ser maduro es ser como el adulto), el niño tiene que ir a donde está el adulto. Con la concepción de la madurez en función del reto, el niño tiene que abrirse a la realidad de la vida que necesita vivir.

Con la madurez adultocéntrica, el profesor pregunta a los niños para «ver si le siguen». Con la madurez en función del reto, el profesor pregunta para ayudar a que el niño se caree con la realidad de su vida.

Con la madurez adultocéntrica, se pone al niño al servicio de ideales que nadie ha acreditado y se pone a la persona al servicio de una cosa, pues una idea es una cosa. Con la madurez en función del reto, se pone al niño ante el cara a cara de las personas con las que vive para que pueda abrirse a ellas y mejorar sus relaciones.

Con la madurez adultocéntrica, el educador se trata a sí mismo como cosa, pues tiene que ajustarse a una serie de características ideales del maduro. Con la madurez en función del reto, el educador profundiza en su vivir como persona, pues está cara a cara con el niño, al que también tiene que acoger. El reto del adulto educador es el niño.

Con la madurez adultocéntrica, el educador es un modelo a imitar. Con la madurez en función del reto, el adulto es un testigo de que vale la pena descentrarse de uno mismo para acoger a quien se le presenta, sin negar nuestras imperfecciones.

¡Se podrían hacer muchas más diferenciaciones! Pero ya hay bastantes para que decidas quién quieres ser, y de ahí surgirá un mundo de conceptualizaciones y de relaciones distinto; entre ellas, la del término madurez.

Haciendo un dibujo irónico, podríamos decir que usando la mentalidad de madurez adultocéntrica el niño podría decirnos a nosotros: «a ver si maduras».

Además, la madurez adultocéntrica reflejada en la frase «a ver si maduras» podría incluir implícitamente una reserva del derecho de admisión. Es fácil escuchar que los términos en los que se desglosa la madurez (debe escuchar, debe atender, debe centrarse, debe...) el profesor los esgrime como requisitos para su labor docente.

Salvo que el colegio se reserve el derecho de admisión, a un colegio pueden entrar los que solemos llamar «maleducados». El colegio no es para aprender, sino para formarse, que es mucho más que aprender. Es ridículo pedir que ingresen los sabios para aprender lo que ya saben, sino que ingresan los ignorantes para que sepan. Y los ignorantes dicen cosas sin sentido, mal planteadas, problemáticas, etcétera. Es decir, sería un contrasentido que para ser sabios se negara la entrada a los ignorantes o a los equivocados, porque se supone que es a ellos a quien se dirige la actividad. De la misma forma, si el colegio es para formar, no tiene sentido poner el derecho de admisión a los no educados o a los maleducados. Un profesor que no sabe acompañar a niños que solemos etiquetar como maleducados no tiene sentido que sea profesor.

En el fondo, se dibuja una disyuntiva: que el niño se ponga al servicio del profesor o el profesor al servicio del niño. Pedir al niño que se ponga al servicio del profesor es cargar al niño con una mochila impresionante, pues es hacer responsable al niño de la felicidad del adulto. Eso es una injusticia. En cambio, descubrir la posibilidad de hacer un camino juntos en la que el educador es testigo de que vale la pena hacer el camino, que ayuda al mismo tiempo que es ayudado, dibuja otro espacio de encuentro muy distinto.

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

HERALDO

Aragón gana unos 1.700 docentes en cinco años y las plantillas públicas rozan los 18.000

La red privada aumenta a un menor ritmo, pero ya supera los 5.600 profesionales. Alrededor de un 31% tienen más de 50 años y prácticamente el 70% son mujeres.

M. SÁDABA. 19/5/2024

El profesorado aragonés acaba de acordar una mejora de su situación laboral, que se irá implantando a lo largo de la presente legislatura. Y, aunque retributivamente no es todo lo que esperaban, supondrá que dejen de ser "los peor pagados del país". Todo ello mientras que el número de docentes en Aragón no para de crecer. Las plantillas de la escuela pública, según los últimos datos recopilados por el Ministerio de Educación, correspondientes al curso 2022-2023, rozan los 18.000 profesionales. Son casi 1.700 más que hace cinco años, es decir, crecen un 10,27%. Y el incremento se eleva por encima del 52% si se analizan dos décadas.

Solo los recortes de 2012 y años siguientes rompieron esta tendencia. La escuela privada, donde también se incluye la concertada, sigue una evolución similar, aunque el ritmo se ha frenado. En las dos últimas décadas ha crecido un 27,5% y si la comparación es a cinco años, no llega al 1%. Entre ambas suman 23.572 docentes, incluyendo todas las etapas e incluso el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas. "Este incremento se debe fundamentalmente a la implantación del mal llamado bilingüismo, la apertura de nuevos centros en las zonas de expansión y la creación de aulas de secundaria en colegios –los llamados centros integrados–", recalca Guillermo Herraiz, secretario general de la Federación de enseñanza de CC. OO. Aragón, quien critica que, pese a estos incrementos, no se haya recuperado la figura "esencial" del maestro de apoyo.

La previsión para el futuro es incierta. Por un lado, estas cifras podrían seguir creciendo debido a la reducción del horario lectivo ratificada la semana pasada, aunque prolongada en el tiempo. Cada hora menos, según trasladó la Administración a lo sindicatos en las mesas de negociación, supone "unos 1.200 docentes". No obstante, Herraiz señala que la aplicación "tortícera" de la nueva ley de FP y las instrucciones de inicio de curso, les hacen temer "la no contratación de hasta 1.000 docentes" en septiembre.

De manera paralela al incremento de personal, en los dos últimos años se ha iniciado una reducción de la población en edad escolar. Los datos del último informe emitido por el Consejo Escolar de Aragón señalan que en 2022 había 243.956 niños de entre 0 a 19 años. Eran 1.619 menos que un año antes. El máximo en la serie de cinco años se produjo en 2020, cuando se alcanzaron los 247.366. Todo ello ha conllevado, tal y como evidencian distintos informes, a una disminución de la proporción de alumnos por profesor. Actualmente es de 9,9 en el conjunto de la Comunidad –9 en la red pública y 12,6 en la privada–. Hace cinco años era de 10,6.





Pese a ser unas cifras que parecen positivas, no hay que olvidar que forman parte de esa media tanto los pueblos que mantienen la escuela abierta con tres menores como aquellos barrios con mayor natalidad de Zaragoza y hasta 24 y 25 escolares por aula. "Nos encontramos con que el alumnado es cada vez más diverso y hay más necesidades de apoyo educativo. Esto es un reto y a la vez una dificultad para el profesorado", señala Mónica de Cristóbal, representante de Educación de CSIF en Aragón. Por ello, tanto los sindicatos como los equipos directivos continúan reclamando un menor número de escolares en el aula y también mayores recursos humanos que aseguren una "educación de calidad".

Mayor complejidad en el aula

En este sentido, José Luis Ruiz, representante de CGT, recuerda lo "común" que se han convertido las bajas por estrés y los problemas de acoso laboral. "Hace unos años apenas ocurrían y ahora están a la orden del día", puntualiza. Apunta a cierta "inacción" por parte de la Administración, aunque señala que ahora se está comenzado a hacer una "evaluación del riesgo psicosocial". Desde su punto de vista, en estos tiempos han confluído varios factores: la pandemia, una mayor visibilidad de la salud mental y también se ha incrementado la "complejidad" que se vive en las aulas.

También lo señala Medea García, representante de Educación de UGT Aragón. Por ello, reclama la necesidad de negociar la cuarta orden de inclusión, la dotación de recursos adecuados y una bajada generalizada de ratios. Y apunta a la necesidad de actualizar las condiciones de permisos y licencias a la normativa nacional y la reducción de la temporalidad, cifrada, según destacó este año el propio director general de Personal, José María Cabello, en cerca de un 40%. La intención es que en los próximos años se pueda rebajar a la mitad: un 20%.

En este sentido, Horacio Tabernero, presidente de la Asociación de Equipos Directivos de Infantil y Primaria de Aragón (Aedipa), resalta la "desconexión" que existe entre la formación, tanto la universitaria como la continua, y la realidad de su día a día. "No se nos forma para la atención a las familias, tampoco para el trabajo en equipo ni la atención de aspectos legales o cuestiones extremas como las situaciones de malos tratos o los protocolos de ideación suicida", lamenta, al tiempo que pone el foco en el "hartazgo" ante los "continuos cambios educativos".

Un 31% tienen más de 50 años

Hasta un 31,5% de los docentes del régimen general –de infantil a la secundaria– tienen más de 50 años, una cifra prácticamente similar a la de hace cinco años. No obstante, si se analiza en función de la titularidad del centro se observa incluso un cierto rejuvenecimiento de la plantilla de los centros públicos. Ahora mismo un 30,7% de los docentes están en esta situación frente al 31,2% de hace un lustro. Esta evolución se produce por el aumento de la oferta de empleo público, pero también puede estar motivada por el incremento de jubilaciones anticipadas en los años de la covid (se llegaron a superar las 460 en el curso del confinamiento).

Según alerta Ruiz, en los próximos años, lo más probable es que se vea "un envejecimiento de las plantillas". "Aquellos que obtuvieron plaza antes de 2011 son de clases pasivas y pueden jubilarse a partir de los 60 años; mientras que el resto, nos regimos por la Seguridad Social, y la edad de jubilación sube a los 65", detalla. Se trata, además, de una profesión muy feminizada, donde ellas suponen ya casi el 71%, mientras que ellos han pasado de ser un 30,5% hace una década al 29,1%. Todos coinciden en señalar lo "poco reconocida" que está y lo "vocacional" que es.



Aprender competencias afectivas, cognitivas y sociales en el aula a través de un videojuego

La Fundación Botín ha diseñado este recurso educativo destinado a alumnos a partir de 12 años con metodologías activas como los retos, el aprendizaje por descubrimiento o el dialógico

LAURA PERAITA. Madrid. 20/05/2024

El programa Educación Responsable de la Fundación Botín ha presentado Playing Emotions, un recurso educativo para desarrollar las competencias emocionales, sociales y creativas en el aula para alumnos a partir de 12 años. Jorge Ocea, maestro, psicopedagogo y Doctor en Ciencias de la Educación, explica que Playing Emotions, surgió de una manera «muy natural». «En mi caso conocía en profundidad el trabajo que hace la Fundación Botín ya que años atrás dirigí su programa Educación Responsable. Resumiendo, mucho, el programa proponía a los centros una implicación a tres años para trabajar de forma explícita competencias emocionales, sociales y la creatividad desde las asignaturas vinculadas a las artes. Para ello, se creaban recursos educativos con actividades para las áreas de música, literatura y plástica y se formaba al profesorado en su manejo».

Añade que «dado que desde hace años los Game Studies y las posibilidades educativas de los videojuegos son mi principal línea de trabajo e investigación, parecía bastante natural plantear un nuevo recurso educativo para trabajar las mismas variables (autoestima, empatía, identificación emocional, etc.) desde los videojuegos independientes en educación Secundaria.

-¿Cuál es su principal objetivo en los colegios y de qué manera se ha diseñado?

El objetivo es un desarrollo explícito de las variables del programa en tres ámbitos (afectivo, cognitivo y social) en todo el profesorado y alumnado participante. Para ello, en primer lugar, se alfabetiza al profesorado en el ámbito de los videojuegos y a continuación se le ofrecen las actividades a implementar con sus estudiantes. Estas se desarrollan en tres momentos: antes de jugar, durante el juego y después del juego. De momento se ofrecen actividades para dos juegos (Braid y Gris), pero nuestra idea es ir ampliando esta oferta en el futuro para que el profesorado pueda ir construyendo el recurso a su manera.

-¿Cómo está previsto que se use dentro del aula? ¿para qué edades?

Originalmente, el recurso está pensado para ser desarrollado en educación Secundaria, ya que el trabajo dialógico y sociocultural es más rico con el alumnado de este nivel educativo. Sin embargo, una característica de Educación Responsable es que el profesorado adapta y hace suyos los recursos... por eso es común ver a docentes de los últimos cursos de Primaria (incluso niveles inferiores) ajustando las actividades para poder ponerlas en marcha en sus clases.

- ¿Qué competencias desarrolla?

Las mismas que el resto del programa y asociadas a tres ámbitos diferentes. En el ámbito afectivo-emocional, autoestima, empatía e identificación emocional; en el cognitivo, la toma de decisiones responsable, las habilidades para la salud y el autocontrol; en el social, la oposición asertiva, las habilidades de autoafirmación y las habilidades de interacción. De forma transversal, también se desarrolla la creatividad. En particular, en el caso de Playing Emotions, esta es una variable muy importante y que se desarrolla a través del codiseño de juegos entre estudiantes y docentes.

-¿Qué significa que son videojuegos independientes?

Que son juegos diseñados al margen de los canales comerciales y superventas. Esto hace, al igual que ocurre con la literatura o el cine independiente, que muchos productos tengan un sentido poético, emocional o político muy marcado, lo que facilita generar conversaciones relevantes alrededor de las variables del programa. En este sentido, Jesper Juul señala que hay tres tipos de independencias: la estética (abogar por representaciones visuales alternativas a las de los juegos mainstream), económica (en tanto en cuanto son desarrollados por pequeños estudios y muchas veces por desarrolladores en solitario) y cultural (ya que muchas veces presentan temáticas y narrativas particularmente trascendentes).

-¿Qué tipo de aprendizaje aporta al alumnado?

El programa mejora de forma explícita la alfabetización en juegos de docentes y alumnado y permite, además, el desarrollo de las variables mencionadas. Aunque la última evaluación de Educación Responsable no incluía todavía este recurso, esperamos que la próxima si lo haga y confirme la mejora explícita en estas competencias.

-¿En qué se basa su tecnología?

La tecnología para nosotros no es importante. Reivindicamos tanto los juegos físicos como digitales y, de hecho, en la fase de diseño, los centros eligen si prefieren trabajar en digital o analógico. Lo único que hace falta es una copia del videojuego seleccionado (se trata de juegos muy accesibles y que existen para casi todas las plataformas) y mostrarlo en el proyector de clase de manera que el alumnado pueda salir y jugarlo de forma cooperativa y dialógica.

-¿Es un producto gratuito o a la venta en los centros?

Participar en Educación Responsable es gratuito para los centros que lo deseen, si bien estos han de comprometerse durante tres años a formarse, acreditarse e implementar todos los recursos (no solo Playing Emotions). Pueden existir unos pequeños gastos para el centro asociados a la adquisición de los juegos, pero estos son mínimos (nunca sobrepasan los 15€) y permiten una construcción progresiva de una biblioteca digital en los colegios.

europapress.es

El Gobierno asegura que la nueva EBAU "supondrá un avance en la línea de una mayor homogeneidad" entre las 17 pruebas

MADRID, 20 May. (EUROPA PRESS) - El Gobierno ha asegurado que el enfoque competencial que tendrá la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) "supondrá un avance en la línea de una mayor homogeneidad entre las pruebas planteadas por las distintas administraciones educativas". Así lo



ha manifestado el Ejecutivo en una respuesta parlamentaria, recogida por Europa Press, tras ser preguntado por Vox por las novedades que se incluirán en el real decreto de la EBAU de 2025.

Respecto a la mayor homogeneidad de la nueva prueba, el Gobierno explica que, por un lado, centra la evaluación en el grado de desarrollo de las competencias, que son comunes a todos los currículos.

Por otro lado, detalla que el real decreto incorpora un nuevo artículo que regula las características básicas de los ejercicios que componen la prueba de acceso.

En este artículo se prevé que todos los ejercicios incluyan información sobre los criterios de corrección y calificación que contemplarán parámetros que permitan valorar la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, léxica y ortográfica de los textos producidos, o la presentación.

En relación con los procedimientos de admisión, el Ejecutivo subraya que el nuevo proyecto "es más flexible y adaptable a las necesidades del alumnado". Precisamente, apunta que a la hora de mejorar su nota de admisión, el alumno podrá examinarse de hasta tres materias, incluida la materia común que no hubiera escogido en la prueba de acceso, además de una segunda lengua extranjera.

Por otra parte, prevé un aumento en la validez de las calificaciones de los ejercicios que se realizan para mejorar la nota de admisión. La nueva EBAU, que se empezará a aplicar desde el próximo curso, incluirá preguntas tipo test, las faltas de ortografía bajarán un 10% la nota en los exámenes y los alumnos podrán elegir entre distintas preguntas, aunque requerirán que hayan estudiado todo el temario.



EBAU 2024: ¿cuáles son las carreras con los sueldos más altos en España?

En el contexto de precariedad laboral actual se recomienda a los estudiantes consultar las opciones con los sueldos más altos de cara a tomar decisiones acertadas tras realizar la EBAU

AURA MESONERO ORTIZ. 20.05.2024

La precariedad laboral que dificulta la inserción de los jóvenes al mundo laboral ejerce gran presión a la hora de elegir carrera universitaria.

La búsqueda de estabilidad y seguridad financiera a menudo lleva a muchos jóvenes a decantarse por campos que prometen sueldos más altos, en lugar de seguir sus verdaderas vocaciones o intereses.

Tristemente, la precariedad laboral actual y la incertidumbre sobre el futuro profesional pueden desalentar a los jóvenes a seguir sus sueños y los empujan a elegir carreras que consideran más "seguras" o que ofrecen mejores oportunidades de empleo y remuneración.

En este contexto, se recomienda consultar las opciones con los sueldos más altos después de obtener las notas de la EBAU.

Las carreras universitarias con los mejores salarios

En España, se observa que carreras como Medicina, Ingeniería Aeronáutica y Derecho suelen ofrecer salarios más altos y mejores oportunidades profesionales. Sin embargo, estas carreras suelen tener notas de corte elevadas y requieren un esfuerzo significativo durante la etapa de bachillerato y la preparación de la EBAU.

La demanda de ciertas profesiones también influye en los salarios ofrecidos. Por ejemplo, en el sector sanitario, los cirujanos suelen tener sueldos elevados debido a la alta demanda de sus servicios. Lo mismo ocurre en campos como la ingeniería informática, donde la necesidad de profesionales cualificados impulsa los salarios.

Estas son algunas de las carreras universitarias que suelen ofrecer salarios más altos en España:

- **Medicina:** habitualmente los médicos tienen sueldos considerables, que pueden oscilar entre los 35.000 y los 150.000 euros brutos anuales, dependiendo de la experiencia y si trabajan en el sector público o privado.
- **Odontología:** aunque no es la más alta, la odontología ofrece salarios atractivos, que varían entre los 46.000 y 55.000 euros brutos anuales, e incluso más de 70.000 euros para especialistas en ortodoncia.
- **Ingeniería aeronáutica:** los ingenieros aeronáuticos pueden comenzar con salarios alrededor de los 40.000 euros brutos anuales, llegando hasta los 100.000 euros con experiencia.
- **Ingeniería náutica:** con salarios base alrededor de los 34.000 euros brutos anuales, esta carrera ofrece oportunidades tanto en el sector público como privado, con sueldos generalmente más altos en el ámbito privado.
- **Ingeniería de organización industrial:** los salarios para estos profesionales varían ampliamente, desde los 30.000 hasta los 80.000 euros brutos anuales, dependiendo de la formación y la experiencia laboral.

- Matemáticas: los matemáticos pueden ganar más de 30.000 euros brutos anuales, con la posibilidad de duplicar este salario si se especializan en áreas como el análisis de megadatos.
- Ingeniería del software: aunque comienzan con sueldos modestos alrededor de los 22.000 euros brutos anuales, los ingenieros del software pueden ascender rápidamente hasta alcanzar cifras cercanas a los 37.000 euros, con salarios mucho más altos para cargos directivos en empresas prestigiosas.
- Ingeniería informática: con la creciente demanda de profesionales informáticos, estos ingenieros pueden ver aumentos significativos en sus salarios, pasando de alrededor de 18.000 a 22.000 euros brutos anuales al inicio de su carrera a cifras cercanas a los 50.000 euros con experiencia.
- Derecho: con diferencias significativas entre el sector público y privado, los abogados pueden ganar entre 14.000 y 22.000 euros brutos anuales como pasantes en el sector privado, y hasta 60.000 euros brutos anuales en el sector público mediante oposiciones.

Estas carreras suelen ofrecer mejores perspectivas económicas, pero es importante tener en cuenta que las condiciones laborales y los salarios pueden variar dependiendo de varios factores, incluyendo la experiencia y el sector en el que se trabaje.

EL PAIS

6.000 profesores de la bolsa de interinos en Cataluña no tienen el máster preceptivo para dar clases

Un centenar de estudiantes que están cursando el posgrado reclaman que se les convaliden las prácticas con su experiencia docente

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 20 MAY 2024

Hace años que los institutos padecen una falta casi endémica de profesores de ciertas áreas, como matemáticas, tecnología, informática o catalán. Para aplacar las consecuencias -alumnos sin profesor durante meses-, el Departamento de Educación tomó varias medidas para flexibilizar los requisitos de la bolsa e intentar atraer nuevos profesores. En el caso de la ESO o la FP, son personas con titulaciones previas, pero que pueden ejercer la docencia si cursan el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. En 2018, Educación eliminó este requisito para entrar en la bolsa, con el compromiso de obtener la titulación antes de tres años.

Desde entonces, un total de 5.996 personas se sumaron a la bolsa de secundaria sin tener el máster, aunque de ellos solo 1.629 han sido nombrados en algún momento, según datos de Educación. Pero a pesar de haber firmado el compromiso de cursar el máster, muchos de ellos no lo han hecho, aunque el departamento no facilita la cifra concreta. Lo que sí admite es que les ha enviado una notificación recordándoles que deben hacerlo, especialmente tras constatar que la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que ofrece cursos a distancia, ha ampliado plazas y tiene vacantes. De hecho, uno de los motivos para no exigir el posgrado es las quejas por la falta de plazas en los campus públicos y por el elevado precio en las privadas (que puede oscilar entre los 4.000 y los 8.000 euros).

Pero los que finalmente han logrado inscribirse en el máster, en este caso en la UOC, se están encontrando más obstáculos de los previstos. Iván es ingeniero y trabajaba de informático hasta que hace cinco años decidió dar un vuelco a su carrera y dedicarse a la docencia. “Tenía que salir de un ambiente tóxico y exigente, de estar siempre disponible, viajando... estaba quemado”, resume. En 2019, decidió inscribirse en la bolsa de docentes; en ese momento ya no era un requisito. Como la informática es una de las especialidades con más falta de profesorado, lo llamaron de inmediato para dar clases en un instituto de Sabadell. El pasado septiembre empezó a cursar el máster en la UOC, porque es a distancia y lo podía compaginar con el trabajo. Ahora está acabando la parte teórica, pero se encuentra que el curso que viene debe realizar 250 horas de prácticas en un centro formador que tenga convenio con la universidad. “Ello implica dejar el trabajo, pero no son prácticas remuneradas, y tengo 46 años y familia, no me lo puedo permitir. Además, no tiene sentido ir a hacer prácticas cuando llevo cinco años haciendo de profesor”, lamenta el docente.

Este profesor es uno del centenar de personas que han enviado una carta a la Generalitat pidiendo que se les convaliden las prácticas del máster con el trabajo que actualmente realizan como profesores, según avanzó *La Vanguardia*. Muchos de ellos se encuentran en la misma tesitura que Iván: personas que están trabajando y optan por una formación a distancia que les permita compaginar ambas actividades.

El caso de María es más paradójico. Dejó su trabajo en el sector multimedia para impartir clases de FP en 2017. Actualmente, incluso dirige un centro privado de FP. En septiembre deberá hacer las prácticas de la UOC para finalizar el máster y está intentando que su instituto se incluya en la lista de centros válidos para hacerlas. “Lo más ridículo es que aquí tenemos alumnos en prácticas del mismo máster de universidades privadas y, en cambio, yo no puedo hacer las mías aquí”, se queja María, quien tampoco ve justo que los alumnos de los campus privados puedan convalidar la experiencia laboral y los de las públicas no.



El Departamento de Universidades y la UOC recuerdan que el tema del reconocimiento de las prácticas es de “regulación estatal” y el acuerdo es que estas deben ejercerse en un centro con el que la universidad tenga un acuerdo “y no pueden ser objeto de reconocimiento automático ni completo”. Con todo, este jueves el departamento y los estudiantes se reunieron y acordaron la creación de una comisión -formada por Universidades, Educación, la UOC y la coordinadora del máster- “para tratar todas las cuestiones planteadas y buscar una solución”, apuntan desde el Departamento de Universidades. Iván, en representación de los firmantes de la carta, pide una solución a las administraciones, apelando a la ayuda que prestan al sistema. “Educación debe recordar que les estamos haciendo un favor porque estamos cubriendo plazas donde escasean profesores. Si dejamos la plaza para hacer las prácticas los que pierden son los alumnos, que se quedarán varios meses sin profesor”.

Novedades en las plantillas

El Departamento de Educación ha aplicado otras novedades en la gestión de la bolsa, como hacer obligatorio que las nuevas incorporaciones deban estar disponibles durante los dos primeros años, así que deberán aceptar el nombramiento que se les ofrezca. Con esta medida, la conselleria quiere agilizar el proceso para cubrir las sustituciones. Con este mismo objetivo, los profesores se pueden apuntar al nuevo grupo estable de sustituciones, de modo que se les garantiza trabajo todo el curso -aunque saltando de vacantes- con el compromiso de aceptar las plazas que se les ofrece en el territorio que hayan seleccionado.

Otra de las novedades que afecta a la plantilla de los centros es que, de cara al curso próximo, los directores no podrán perfilar nuevas plazas. Desde la aprobación del conocido como decreto de plantillas en 2014, las direcciones tienen cierto margen para seleccionar parte del profesorado, teniendo en cuenta el perfil que mejor se adapte a su proyecto pedagógico, una medida muy aplaudida por los directores, pero los sindicatos rechazan frontalmente porque consideran que fomenta el caciquismo y el caciquismo. Actualmente, hay perfiladas 9.000 plazas, pero Educación ha comunicado a los centros que, “de forma excepcional y temporal”, no se ampliará este número “para facilitar la entrada al sistema de los nuevos funcionarios que el año pasado superaron el concurso de méritos y las oposiciones extraordinarias”, apuntan desde el Departamento.

EL DEBATE OPINIÓN

Converger con Europa, también en Educación

Siempre que España ha tenido que mirar hacia Europa en lo que a reformas educativas se refiere, ha desarrollado una clara habilidad para, asumiendo fielmente la teoría, lograr no llevarla a la práctica

Sandra Moneo 21/05/2024

El próximo 9 de junio los españoles, tal y como hemos hecho desde que España se constituyó en estado miembro de pleno derecho de la Unión Europea, acudiremos a las urnas con el fin de elegir la nueva configuración del parlamento europeo para los próximos cinco años. Muchos han sido los acontecimientos que a lo largo de estos treinta y ocho años de pertenencia a la Unión han permitido que nuestro país haya alcanzado importantes cotas de desarrollo económico y bienestar social. Seguramente el camino no ha sido siempre fácil. Acometer reformas no lo es necesariamente, pero precisamente hoy, cuando España está sometida a una profunda crisis institucional provocada por un gobierno irresponsable dedicado a retorcer hasta el límite nuestro marco constitucional, los españoles miramos más que nunca hacia Europa buscando la seguridad jurídica e institucional que impida el retroceso de nuestra democracia.

El impulsor de esta columna *La educación en la encrucijada*, Eugenio Nasarre, era un convencido europeísta. No hubo ocasión en que a lo largo de los años no buscara en sus decisiones una mayor convergencia con Europa en lo que era su pasión, la educación. Aunque de conformidad con el principio de subsidiariedad, la responsabilidad principal de las políticas de educación y formación recae en los estados miembros y la Unión Europea desempeña un papel de mero apoyo, no es menos cierto que existen una serie de retos comunes a todos los estados a los que no puede permanecer ajena.

Tampoco es menos cierto que cada vez son mayores las indicaciones provenientes de las instituciones europeas que marcan una serie de objetivos destinados fundamentalmente a lograr un elevado nivel educativo y formativo permanente de calidad y una mayor movilidad de alumnos y profesores. De hecho, tomando como base entre otras La carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea que contempla que toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente, tanto el Parlamento Europeo como la Comisión han definido una serie de objetivos encaminados a perfilar un «Espacio Europeo de Educación».

Estos objetivos que concretan en aspectos como un descenso de los alumnos que experimentan un bajo rendimiento en comprensión lectora, matemáticas y ciencias o en una rebaja del abandono educativo temprano que deberá ser inferior al 9 % en el año 2030. Ante estos indicadores, la cuestión que España debe enfrentar es si después de varias décadas de pertenencia a la Unión, es capaz de acometer la transformación que

requiere el sistema educativo para dar respuesta a unos objetivos que serán cumplidos por buena parte de los estados miembros.

Es imposible negar que nuestro país parte de una clara situación de desventaja. En relación al abandono educativo temprano, 13,6 % en el año 2023, esta cifra se encuentra muy alejada de ese 5,9 % que marca un país de perfil similar al nuestro como es el caso de Portugal.

Tampoco el nivel de rendimiento de los alumnos españoles invita al optimismo. Tal y como publicaba la pasada semana el profesor Ismael Sanz haciendo referencia al libro «Economía de la educación», el reciente informe PISA 2022 pone en evidencia un descenso del nivel de conocimientos de los alumnos en matemáticas, comprensión lectora y ciencias. No podemos negar que la rebaja de los resultados ha afectado a gran parte de los países europeos, pero también es cierto que España partía de una situación por debajo de la media que ha venido a agudizar la brecha que nos separa de los países más adelantados de Europa.

Lo cierto es que siempre que España ha tenido que mirar hacia Europa en lo que a reformas educativas se refiere, ha desarrollado una clara habilidad para, asumiendo fielmente la teoría, lograr no llevarla a la práctica. Cuando en el año 2007 el sistema universitario español debió adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, el llamado proceso de Bolonia, optó por el modelo de grados universitarios de cuatro años más uno de master frente a la inmensa mayoría de los países europeos que adoptó el modelo tres más dos. Este escenario ha arrastrado hasta nuestros días una limitación de la capacidad de internacionalización de nuestras universidades a la que hay que sumar las dificultades de admisión de alumnos extranjeros propiciada por la última reforma socialista, la LOMLOE.

Cuando gran parte de nuestros vecinos europeos están transformando sus sistemas educativos fundamentando sus decisiones en evidencias empíricas que perfectamente contrastadas, lo que ha llevado a países de nuestro entorno a mejorar sus resultados de forma espectacular –el caso de Portugal ampliando la enseñanza obligatoria hasta los 18 años es un claro ejemplo–, nuestro sistema educativo permanece anquilosado por las recetas socialistas, nostálgicas del fundamentalismo logiano del siglo pasado.

Mientras en la Unión Europea se fija como objetivo la transformación digital y la necesaria adquisición de dichas competencias por parte de los alumnos, en España se acaba de abrir el debate sobre el uso que en los centros educativos se hace de las pantallas digitales y si esto es lo más adecuado para los alumnos. Seguramente si nuestro sistema educativo tuviese entre sus principios fundamentales la evaluación y la transparencia y no ese oscurantismo en que el actual gobierno envuelve la educación, las familias tendrían la tranquilidad de saber que la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula no está reñida con los libros de texto y el necesario refuerzo de la comprensión lectora que precisan los alumnos.

España enfrenta importantes retos que implican importantes decisiones sin perder de vista lo verdaderamente relevante, las personas.

«No coaligamos Estados, unimos hombres», Jean Monnet. La educación es fundamental para ello.

Sandra Moneo es presidenta de la comisión de Educación del Congreso de los Diputados

europapress.es

La UE completa la adopción de las primeras reglas para limitar los riesgos de la Inteligencia Artificial (IA)

BRUSELAS, 21 May. (EUROPA PRESS) - La Unión Europea ha dado este martes el último paso formal para completar la adopción del acuerdo que permitirá imponer en el bloque la primera legislación con la que limitar los riesgos de la Inteligencia Artificial (IA), un nuevo marco cuya aplicación plena está prevista a partir de 2026 ya que los gobiernos dispondrán ahora de un plazo de dos años para trasladar las normas a su legislación nacional.

"Es la primera regulación de este tipo en todo el mundo, enfrenta un reto tecnológico global que también crea oportunidades para nuestras sociedades y economías", ha destacado el secretario de Estado belga de Digitalización y presidencia de turno de la UE, Mathieu Michel, tras el aval dado este martes por los ministros de Competitividad, último paso formal para la publicación de la norma en el Diario Oficial de la UE y posterior entrada en vigor.

La nueva ley ofrece un enfoque que categoriza los niveles de riesgo y las restricciones que deben acompañar a cada estado en función de la escala, lo que implica la prohibición en casos de riesgo "inasumible", como los sistemas de categorización biométrica, la extracción no dirigida de imágenes para crear bases de datos de reconocimiento facial, el reconocimiento de emociones, sistemas de puntuación social o sistemas que manipulan el comportamiento.

Con todo, están previstas una serie de estrictas excepciones que permitirán el uso de sistemas de vigilancia biométrica en espacios públicos, siempre que haya orden judicial previa y para una lista de delitos estrictamente definidos. De este modo, la supervisión biométrica en tiempo real se limitará en tiempo y ubicación y ello sólo para la búsqueda selectiva de víctimas de secuestro, trata o explotación sexual, para



evitar una amenaza terrorista específica y presente y para localizar o identificar a un sospechoso de haber cometido un delito de los recogidos en la norma.

También quedan definidos los sistemas de IA autorizados pero considerados de muy alto riesgo por su importante impacto en la salud, la seguridad, los derechos fundamentales, el medio ambiente y el Estado de derecho. Los sistemas de Inteligencia Artificial utilizados para influir en el resultado de las elecciones y el comportamiento de los votantes también se clasifican como de alto riesgo, y los ciudadanos tendrán derecho a presentar quejas y recibir explicaciones sobre las decisiones basadas en sistemas de IA de alto riesgo que afecten a sus derechos.

Otra de las claves ha sido cómo introducir reglas específicas para los modelos fundacionales, como las plataformas ChatGPT o DALL-E, que vieron la luz después de que la Comisión Europea presentara su primera propuesta de regulación por lo que este capítulo se ha ido desarrollando en el curso de la negociación. La legislación pionera también prevé sanciones para los incumplidores que irán desde los 35 millones de euros o el 7 por ciento del volumen de negocio global hasta los 7,5 millones, en función del tamaño de la compañía.

El objetivo de la nueva regulación europea es fijar estándares de seguridad y de derechos fundamentales que eviten que la tecnología se use con fines represivos, de manipulación o discriminatorios; pero sin que se traduzca en una hiperregulación que lastre la competitividad de la Unión Europea.

EL PAIS

El auge de las carreras universitarias que mejoran o salvan la vida de los pacientes... y que no son Medicina

Solo uno de cada 13 solicitantes logra entrar en el grado estrella, pero no paran de surgir nuevos títulos vinculados a la ciencia y la tecnología sanitaria

ELISA SILIÓ. Madrid - 21 MAY 2024

Apenas uno de cada 13 solicitantes de la carrera de Medicina logró la plaza en el curso 2022/2023 en una universidad pública y aunque este año el Gobierno ha aumentado algo más de un 10% las plazas —ha financiado 706 puestos extra para cubrir las vacantes venideras de doctores—, lo cierto es que miles de personas se quedan fuera. Y optar por las privadas no está al alcance de cualquier bolsillo, pues puede costar hasta 21.000 euros al año y son seis. Pero los campus —que desde 2010 pueden crear sus propios títulos fuera de un catálogo fijado por la Administración— no paran de inaugurar nuevos grados para profesionales que trabajan codo con codo con los doctores y que pueden resultar atractivos también a aspirantes a Medicina que no han logrado entrar. Aunque, ojo, estas titulaciones suelen requerir una nota de corte elevada y la guerra por la milésima está servida.

La competencia en el acceso a Medicina siempre fue altísima, pero la pandemia puso de manifiesto la importancia de los servicios sanitarios y la demanda ha subido desde entonces un 76%. Otras carreras de asistencia sanitaria —enfermeras, psicólogos o fisioterapeutas— también tienen muchos interesados y se abre ahora la vía de la pura investigación.

“Como casi todo en este mundo, la salud es un tema cada vez más complejo. Hay una parte asistencial de la que se encarga sobre todo la medicina, pero hay también muchos componentes que permiten tener nuevos tratamientos y diagnósticos, el tener más conocimiento de las enfermedades. Lo vimos bastante claro con la pandemia”, sostiene Alfonso Mendoza, doctor en microbiología. “Las soluciones vinieron de la investigación biomédica, que es la que acaba desarrollando una vacuna y unos tratamientos que desarrollan diagnósticos. La investigación crea las herramientas necesarias para la asistencia”. Estos instrumentos clave para el sistema sanitario engloban muchas nuevas carreras ofertadas por el sistema español: Bioinformática, Ciencias Biomédicas, Bioingenierías, Genética, Bioquímica, Biotecnología o Neurociencia.

La Universidad Carlos III pretendía arrancar este septiembre dos grados en Getafe (Madrid), Neurociencia y Ciencias Biomédicas, pero un retraso en las obras le ha llevado a apostar solo por el primero. “Ni en España ni en la Europa continental hay uno igual. La Universidad de Maastricht [Países Bajos] tiene uno [llamado] Neurociencias, pero cuando entras en el programa no tiene mucho que ver”, explica Mendoza, coordinador del grado. “En Estados Unidos, Canadá y Australia hay mucha tradición”. Su facultad ha decidido hacer un “grado interdisciplinar” que aúne las tres formas anglosajonas de abordar la neurociencia —la biología alrededor del funcionamiento del sistema nervioso, el comportamiento y el aprendizaje, y el desarrollo de modelos matemáticos que ayuden a entender mejor cómo funciona el cerebro— con la idea de que los estudiantes se especialicen luego con el máster. Ofertarán entre 35 y 40 plazas, la docencia será en inglés y no hay una nota de acceso orientativa al tratarse del primer año. Lo que sí han detectado es interés entre los bachilleres.

El campo de las Ciencias Biomédicas está más explorado. “Cabíamos en un taxi cuando creamos la asociación en 2018 y ahora necesitamos más que un microbús. Dos facultades acaban de solicitar el ingreso”, cuenta el cirujano Luis Capitán, decano de Medicina y presidente de la Asociación de decanos y decanas de

Biomedicina, Ciencias Biomédicas y afines de España. Ya son 17. "La carrera combina los conocimientos de la medicina y la biología, con la idea de que los alumnos al final de la carrera puedan aplicar avances en biología celular y molecular al área médica. Es verdad que, a veces, la ciencia básica caminaba por otro sitio y no llegaba a la clínica", reconoce Capitán, que subraya la buena empleabilidad de sus graduados. Entre el 70% y el 73% trabaja a los dos años de terminar. Suelen hacer el máster.

En 2009 la Universidad de Alcalá de Henares creó el grado de Biología Sanitaria desgajando en dos el de Biología y su decisión fue muy bien acogida por los estudiantes. La nueva titulación se posicionó como la tercera con una nota de acceso más alta de la UAH y hoy se sitúa la segunda, detrás de Medicina, cuenta Daniel Martín Vega, profesor de zoología y coordinador de la carrera. Fueron pioneros y ahora no tendrían inconveniente en cambiar su nombre por el de Ciencias Biomédicas, aunque por el momento mantienen el suyo. Sus titulados pueden optar, como los biomédicos, bioquímicos y biotecnólogos, al BIR —como el MIR, pero para biólogos— para trabajar en organismos públicos, pero hay también trabajo para ellos en laboratorios biomédicos o clínicos o en clínicas de fertilidad.

La medicina no solo se vincula cada vez más a la ciencia sino a la tecnología y surgen grados como el de Bioingeniería o Ingeniería Biomédica. "Es una especie de fusión de biología e ingeniería [eléctrica y de comunicaciones]. Puedo poner un ejemplo. Cada vez tenemos una población más envejecida, es más normal que alguien lleve una prótesis, las de titanio son muy caras y es una responsabilidad. Los médicos eran antes los que decidían si una prótesis estaba bien hecha o no y ahora cada vez más se acude a los ingenieros, porque al final una prótesis es una pieza de un binario. El ingeniero puede hacer el diseño y comprobar, sobre todo comprobar, que la pieza final se ajusta al diseño inicial", resume Mendoza, adscrito al departamento de Bioingeniería de la Carlos III. Estos alumnos reciben mucha formación en tratamiento computacional de la información, además de unos sólidos fundamentos en biología y medicina para trabajar con válvulas, diseño de *software* y algoritmos de aplicaciones bioinformáticas, imágenes de rayos X o resonancias.

En esa línea va la carrera de Bioinformática, que en septiembre se ofertará al menos en 10 universidades, entre ellas las cuatro públicas de Barcelona que comparten la titulación. En el CEU se ofrece sola o en un doble grado con genética. No tienen un tope de alumnos, pero creen que en el primer año se apuntarán unos 15. "En las noticias se habla de estudios experimentales, pero nunca de los autores de los análisis informáticos que permiten extraer conclusiones", explica Osvaldo Graña, director del grado en Bioinformática y Datos Masivos. "La medicina personalizada o de precisión no se entiende sin la bioinformática", sostiene. Por ejemplo, si un paciente no responde a un tratamiento, puede hacerse un estudio genético que quizás encuentre una mutación que explique lo que está pasando o el análisis puede prevenir enfermedades cambiando hábitos. Él es biólogo e ingeniero técnico informático, hasta ocho años de formación que no le parecen necesarios. En cuatro años, cree que los estudiantes serán capaces de responder a los interrogantes. También los graduados en esta nueva rama de otras titulaciones.



Sindicatos cifran en un 67 por ciento el seguimiento de la huelga educativa

Por MDO/E.P. Martes 21 de mayo de 2024,

Los sindicatos educativos han elevado por encima del 67 por ciento el seguimiento de la segunda jornada de huelga convocada este martes en la educación pública madrileña, más de dos puntos por encima del dato que ofrecieron en el primer día de paros, el pasado 8 de mayo, mientras desde la Comunidad de Madrid se ha cifrado este apoyo en solo un 23,4 por ciento, 1,1 puntos menos que el porcentaje calculado por la propia Administración entonces.

En concreto, las organizaciones representadas en la Mesa Sectorial de Educación de la Comunidad de Madrid -CC.OO, ANPE, CSIF y UGT- han estimado en más de un 67 por ciento este seguimiento, lo que supone, advierten, que "se mantiene la tendencia", con una incidencia, al igual que el 8 de mayo, "significativamente mayor en secundaria".

Sin embargo, estos sindicatos precisan que "sube el seguimiento en Infantil y Primaria", así como "en algunas zonas" como Madrid capital, especialmente en los distritos del sur y este de la capital, y en la zona sur de la región.

Por otro lado, las organizaciones sindicales destacan que la huelga "está afectando al funcionamiento de la totalidad de los centros", con un profesorado que "está expresando su unánime apoyo" a las reivindicaciones planteadas en esta huelga, que vivió su primera jornada el miércoles 8 y que este martes afronta la segunda y última a expensas de nuevas acciones en caso de que la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades no atienda sus peticiones, advierten estas organizaciones.

Precisamente frente a la Consejería ha confluído este mediodía una concentración de protesta que ha reunido a centenares de manifestantes procedentes de varias columnas con origen en distintos puntos y ataviados con camisetas, sudaderas y pancartas con el color de la marea verde en defensa de la pública, acto reivindicativo



que se suma a los organizados en distintas localidades de la región y a los piquetes informativos organizados en los propios centros escolares.

Ambas jornadas de huelga cuentan con el respaldo, por un lado, de los sindicatos de la Mesa, así como la Asamblea Menos Lectivas y las organizaciones STEM, CGT y CNT, que ya organizaron tres jornadas de paros en la educación pública madrileña el pasado febrero, iniciativa de la que entonces se desmarcaron los mayoritarios.

La concentración en la calle Alcalá ha provocado el corte del tráfico en sentido Sol/Sevilla, mientras ha permanecido abierto hacia Cibeles. Entre los lemas que coreaban los manifestantes estaban "18/23 (en alusión a su reclamación de bajada de horas lectivas), si no nos hacen caso, volveremos otra vez" o "Nada, nada, nada, para la privada", dentro de las críticas proferidas contra la escuela concertada y a favor de la educación pública.

La Comunidad calcula menos seguimiento que el 8 de mayo

Por su parte, desde la Comunidad de Madrid se subraya que el seguimiento de los paros ha caído en esta segunda jornada hasta el 23,4 por ciento, frente al 24,5 por ciento que el Ejecutivo autonómico reconoció en la primera jornada, según han facilitado a *Europa Press* fuentes de la Consejería.

Junto con la reducción del horario lectivo, la bajada de los ratios, la equiparación salarial con otras comunidades autónomas, la reducción de la burocracia o la mejora de la atención a la diversidad forman 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 presidenta de la Federación de Enseñanza de CC.OO Madrid, Isabel Galvín, ha subrayado el "éxito" de movilización de esta segunda jornada de huelga, en la que "una vez más" el profesorado madrileño se ha expresado "de forma unánime" a favor de las medidas que plantean las organizaciones sindicales y que buscan, entre otras cosas, "mejorar la atención al alumnado" y "la calidad de la educación pública".

Para Galvín, es fundamental "acabar con la segregación altísima" que soportan los centros en la región y los "fuertes desequilibrios" que sufre Madrid "por falta de inversión en la enseñanza pública".

Este segundo día de paros ha llegado sin ningún acercamiento de posturas entre las organizaciones representadas en la Mesa Sectorial y la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, después de que los primeros rechazaran a principios 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.

Desde el sindicato CSIF, su responsable de Educación en Madrid, Miguel Ángel González ha rechazado las "lágrimas de cocodrilo" del consejero, Emilio Viciano, cuya "mano tendida", según ha reiterado en numerosas ocasiones el titular de la cartera, está "en realidad tendida en el suelo".

Precisamente, sobre el anuncio de Viciano de un Plan Global para la educación madrileña, González ha advertido de que le darán "más credibilidad cuando parta "de la consejera de Hacienda, Rocío Albert, y no de él".

Las protestas "van a seguir"

Por último, el representante de CSIF ha advertido de que las protestas "van a seguir" con una "gran despedida" del curso y "un septiembre apoteósico" en el inicio del que viene "si el consejero no se sienta a negociar".

En este sentido, su homóloga en UGT Madrid, Teresa Jurdado, ha pedido que ese plan global contenga "propuestas razonables" que incluyan las reivindicaciones del profesorado. "De lo contrario seguiremos en la calle", ha subrayado para apuntar a continuación que un posible acuerdo con la Consejería "dependerá de ellos".

El miembro de Menos Lectivas y CGT, David Domínguez, a la sazón docente en el IES Antonio Fraguas Forges de Arganzuela, ha recordado que en la Comunidad "nunca se revirtieron los recortes" aplicados en 2013 por la crisis económica, mientras en otras autonomías sí se ha hecho, por lo que ha pedido que Madrid no se quede "en el furgón de cola" en el conjunto del Estado.

La propuesta rechazada, y que sustituye a otra planteada inicialmente por la Consejería que fue retirada, según las mismas fuentes, 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".

Apoyo de Sumar a las protestas

En la manifestación ha participado el diputado de Sumar en el Congreso Toni Valero quien ha expresado el apoyo de su Grupo Parlamentario a las reivindicaciones de los docentes madrileños y ha advertido de que

tanto en la Comunidad de Madrid como en "otras comunidades donde gobierna el PP" se está "vulnerando el derecho a la educación".

Valero ha hablado de un plan "sin piedad" para el "desmantelamiento" del sistema educativo público a favor del "enriquecimiento de unos pocos", mediante "más conciertos" educativos, lo que para él supone "mercantilizar un derecho".

Este parlamentario por Málaga ha asegurado que, en el caso de Andalucía, son "2.500" las aulas "cerradas desde que gobierna Juan Manuel Moreno Bonilla" y ha remarcado la "oportunidad histórica" que se presenta para la educación pública en España, con "más recursos que nunca", por lo que ha defendido que estos vayan al sector público y no al privado.

europapress.es

El Gobierno concluye la implantación del sistema FP dual con la aprobación de cuatro reales decretos

MADRID, 21 May. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha aprobado este martes cuatro reales decretos con los que concluye el desarrollo normativo de la Ley de Formación Profesional aprobada hace dos años. Con la aprobación de estos decretos concluye la implantación del sistema dual tanto en los ciclos formativos de Grado Medio como de Grado Superior, según ha informado el Ministerio.

Los decretos aprobados incluyen asimismo la incorporación de diversos módulos vinculados a la digitalización, la sostenibilidad, el emprendimiento o el inglés técnico. Todos sus contenidos ya están recogidos en el real decreto de Ordenación del Sistema de Formación Profesional publicado hace casi un año. Se trata del paso definitivo para hacer realidad la plena implantación del nuevo sistema de Formación Profesional diseñado en la Ley orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, aprobada hace algo más de dos años.

A partir del próximo mes de septiembre, toda la Formación Profesional será dual en el primer curso de los ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior, así como en los másteres de FP que contemplen prácticas. Los alumnos se formarán en el centro y en la empresa desde el primer año de formación, eliminando así de forma gradual y hasta su desaparición en el curso 2025-2026, el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT) que se viene desarrollando en una empresa durante el último trimestre del segundo año.

La nueva Formación Profesional incorpora el carácter dual de la formación en dos intensidades, general e intensiva, en función del tiempo en el que el alumno se forme en la empresa y de los resultados de aprendizaje asumidos por la misma. Desde principios de 2024, los alumnos en prácticas están cotizando a la Seguridad Social durante el tiempo de formación en la empresa, un coste que no repercutirá en las empresas.

Por otro lado, en el próximo curso, todos los ciclos de Grado Medio y Grado Superior contarán en su parte troncal, con nuevos módulos adaptados a cada oferta formativa y vinculados a aspectos esenciales de la economía actual. Se trata del módulo de Digitalización aplicada al sistema productivo, el módulo de Sostenibilidad adaptada al sistema productivo, el de inglés técnico y el de Itinerario personal para la empleabilidad I y II. Este último, que viene a sustituir a los actuales módulos de Formación y Orientación Laboral (FOL) y el de Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE), recoge aspectos relativos a las habilidades sociales, al emprendimiento, a derechos laborales o las llamadas "habilidades para la empleabilidad" como la gestión del tiempo, la creatividad o la capacidad de adaptación, cada vez tenidas más en cuenta en los procesos de selección de personal de las empresas.

Además, el sistema contempla por primera vez, las materias optativas en la Formación Profesional e incluye el Proyecto Intermodular tanto en Grado Básico, como en Medio y en Superior. En él, el equipo docente plantea un trabajo por retos en el aula que simula una situación real del sistema productivo al que está vinculada la formación.

Con este último paso, que en los últimos meses se ha debatido con las CCAA en numerosas reuniones, el Gobierno de España culmina la gran transformación del sistema iniciada en 2018 y que ha contado desde el inicio, con el consenso y la colaboración de todos los agentes implicados en la Formación Profesional.

Se trata de un modelo único dirigido a toda la ciudadanía y conectado con la realidad económica para garantizar la empleabilidad de jóvenes y trabajadores y el éxito de las empresas.

La Voz de Galicia

Gobierno y profesores hacen las paces en Portugal

El ejecutivo de Luís Montenegro ha descongelado los salarios de los docentes

BRAIS SUÁREZ. OPORTO / E. LA VOZ. 22 may 2024



Era la tercera ronda de negociaciones y debía ser la última. Ayer, la mayoría de los sindicatos de profesores portugueses y representantes del Gobierno cerraron el acuerdo que las políticas de contención de gasto socialistas impidieron en los años anteriores a costa de constantes huelgas y disrupciones en la enseñanza. Un acuerdo que toda la sociedad exigía y que el Ejecutivo de Luís Montenegro no estaba dispuesto a dejar para después de las elecciones europeas de junio.

En juego estaban seis años, seis meses y 23 días de antigüedad que se habían dejado de contabilizar en las carreras de los profesores. La decisión fue tomada durante el rescate financiero a Portugal y repercutió severamente en la progresión de los salarios de los maestros, que son uno de los sectores de la educación más empobrecidos de la Unión Europea, con sueldos rozando el mínimo interprofesional. El tiempo congelado será devuelto en su totalidad por tramos: un cuarto este septiembre, otro cuarto el próximo julio y los dos restantes en el 2026 y el 2027 respectivamente; en total, dos años y diez meses, una diferencia sustancial frente a la intención del Gobierno, que proponía estirarlo al 2029.

La aceleración de los plazos ha sido determinante para la firma, pero los representantes sindicales señalan que todavía deben pulirse cuestiones como compensaciones para quienes se han jubilado sin este beneficio. Para más adelante queda equiparar los salarios mejorar condiciones para adjudicar las plazas.

«Tras 20 años de luchas, de no desistir, conseguimos cumplir el objetivo de recuperar el tiempo de servicio. Este es un día histórico para todos los profesores», expresó el secretario general de la Federación Nacional de Enseñanza, Pedro Barreiros.

Se trata de otra de las grandes promesas en campaña, que generaba consenso entre todos los partidos, incluyendo el Partido Socialista, que se había negado a una recuperación total durante la etapa de António Costa. Portugal cerró el ciclo socialista con las cuentas más saneadas en décadas, lo que ha impulsado las reclamaciones de sectores públicos muy depauperados.

EL DEBATE

La formación profesional, cada vez con más hueco en el mercado laboral

En los últimos 10 años los matriculados en FP han aumentado un 60 %

Amparo Castelló. Madrid 22/05/2024

Cuando un estudiante acaba el instituto le asalta la duda: ¿estudio una FP o voy a la universidad? Hasta hace una década los estudiantes de FP eran vistos como alumnos menores. Si querías ser alguien con un buen futuro profesional debías de estudiar una carrera. Sin embargo, la tendencia ha cambiado y la formación profesional es una opción vista con mejores ojos.

Tanto es así que «las matriculaciones en FP han aumentado en los últimos diez años en un 60 % y este aumento se equipara también con las ofertas de trabajo existentes», comenta a El Debate Ignacio de Benito, senior project manager de la Fundación Bertelsmann. El cambio se debe, según de Benito, a que las empresas han comenzado a ser más específicas a la hora de contratar gente. «Ya no se opta tanto por titulados de universidad o de FP sino por buscar a alguien que va a cubrir las necesidades del puesto mejor. Por ejemplo, si es una oferta de empleo relacionada con cuestiones técnicas de electricidad, posiblemente se necesitará a alguien más técnico», argumenta.

Sin embargo, todavía no se ha llegado a que haya empresas o profesiones que opten más por titulados en una u otra formación. «Afirmar que hay profesiones en las que prefieren a un formado en FP que a uno con carrera universitaria es complicado porque no es falso ni cierto. Simplemente las empresas demandan empleados en función del puesto de trabajo que necesiten cubrir», explica.

FP con mayor salida profesional

Según el Instituto Nacional de Estadística los módulos de FP con más salida profesional a la hora de encontrar un empleo son por este orden: desarrollador de software, educación infantil, analista de datos, cuidados auxiliares de enfermería y especialista de ciberseguridad. Cinco profesiones que van estrechamente relacionadas, según de Benito, con las FP más demandadas por los alumnos. «Sanidad, Administración y gestión, Informática y comunicaciones, Servicios socioculturales a la comunidad y Electricidad y electrónica son las cinco familias de la formación profesional en las que se encuentran estas profesiones y que aglutinan al 60 % de los matriculados en la FP», asegura.

En cuanto a los salarios, los titulados universitarios siguen ganando la batalla. No obstante, de Benito afirma que «en sectores como la informática o el industrial las retribuciones que se están dando no distan mucho de las titulaciones universitarias».

EL PAIS

Las 10 carreras más codiciadas por los jóvenes que se presentan a la EVAU

Matemáticas y Física se mantiene como la opción más solicitada y Fisioterapia y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se cuela entre las tres primeras

PAU ALEMANY / SARA CASTRO. Madrid - 22 MAY 2024

El maratón académico iniciado hace dos años está a punto de llegar a su fin para los alrededor de 300.000 estudiantes que en junio se presentan a las pruebas de acceso a la universidad. Algunos están con el agua al cuello y tratan de absorber todo lo no estudiado durante ambos cursos para resistir sin detenerse hasta la meta. Otros, conocedores de que no tendrán dificultad para entrar en la carrera que quieren, se dejan llevar los últimos kilómetros con un trote agradable y sin forzar. Y unos últimos, aquellos que mejor han entrenado y que han mantenido un ritmo elevado y constante durante estos dos años, todavía conservan energía para hacer el esprint final. Son estos los que pelearán por entrar en las titulaciones y en las universidades más codiciadas, aquellas en las que es imprescindible rozar la perfección si se quiere tener alguna posibilidad. Estas son las 10 carreras con la nota de corte más alta de toda España.

1. Matemáticas y Física

Entrar en el doble grado de Matemáticas y Física en la Universidad Complutense de Madrid es casi un milagro. El último de los 25 estudiantes que accedió lo hizo con un 13,725 sobre 14, en la que fue la nota de corte más alta de este curso en todo el país. También en otras universidades, como la de Sevilla, Zaragoza, Granada o Valladolid, el mínimo para acceder superó los 13,5 puntos. El empleo está prácticamente garantizado y la tasa de paro es del 3,7%, según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística en 2019. La excelente valoración de los matemáticos en el mundo laboral ha generado un movimiento de estudiantes que quieren impulsar la apertura de más grados en esta especialidad en universidades públicas donde todavía no existen, como la de Navarra, Girona o A Coruña.

2. Matemáticas e Ingeniería Informática

Al acecho del anterior doble grado se encuentra la combinación de Matemáticas —otra vez— junto a Ingeniería Informática. De nuevo es la Universidad Complutense la que tiene una nota de corte más exigente, que alcanza el 13,655, seguida a pocas centésimas de la Universidad Politécnica de Valencia, con un 13,635, y de la Universidad de Sevilla, que se queda en un 13,491. Media docena de facultades más alrededor de todo el país requieren una nota superior al 13.

Óscar Pinto, de 26 años, pudo cursar este doble grado en la Autónoma de Madrid porque, cuando terminó Bachillerato en 2015, la nota de corte estaba alrededor del 11, según recuerda. Su 13,2 le hubiera dejado a unas décimas de entrar este curso. “Tenía claro que quería estudiar una ingeniería, pero el detonante para elegir esta titulación en concreto fue mi clasificación para las olimpiadas en Matemáticas. Me gustó el ambiente y me picó el gusanillo de aprender más”, explica Pinto, que ahora trabaja en un empresa privada y se dedica al mundo de la ciencia de datos. El sueldo ronda los 33.000 euros anuales pasados cuatro años.

3. Fisioterapia y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

La tercera formación que tiene una nota de corte más alta en España es Fisioterapia y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad de Sevilla, con una puntuación de un 13,6 sobre 14. Sus 12 plazas ofertadas por curso están muy codiciadas. El doble grado se imparte también en otras cinco facultades públicas españolas de Navarra, Lleida, Girona, Barcelona y Tarragona, además de en el Centro Universitario de Osuna, adscrito a la Universidad de Sevilla.

Alicia Ruano, de 21 años, accedió tras obtener un 13,97 en la prueba de acceso a la universidad. Para ella, esta oferta complementaria duplica las posibilidades profesionales. Algo con lo que coincide Gara Díaz, egresada de 23 años de la misma facultad, que lleva seis meses trabajando de fisioterapeuta en una clínica y de entrenadora en un gimnasio. “Son dos formaciones que van muy de la mano y ambas son buenas para el tratamiento del paciente”, refiere Díaz.

Los graduados en Fisioterapia, menores de 30 años, son los que más redujeron el paro de las profesiones sanitarias entre 2020 y 2021, hasta un 48% menos, según el Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes. Pero la profesión, en muchas ocasiones, convive con la precariedad y la saturación.

4. Medicina

La cuarta carrera con la nota de acceso más exigente es Medicina en la Universidad de Valencia, con una puntuación de 13,543. Le siguen muy de cerca las notas de acceso exigidas en la Universidad Miguel Hernández de Elche, la Complutense en Madrid y la Jaume I en Castellón. España es el país del mundo con más facultades de esta titulación por densidad de población, tiene 50 universidades y hay otras ocho en proyecto.

Aunque se necesitan más doctores de Atención Primaria, unos 5.000, según las sociedades médicas, este año han quedado 246 plazas de Medicina Familiar y Comunitaria sin cubrir. Eva Fernández, residente de 24 años de Medicina Familiar y Comunitaria en Lugo, define las expectativas laborales españolas como “desastrosas”

en comparación con las europeas, pero considera que son mejores que “las de muchas carreras con igual o mayor nivel de exigencia”.

5. Ingeniería Física e Ingeniería en Tecnologías Industriales

La combinación entre exigencia académica y escasez de plazas hacen del doble grado en Ingeniería Física e Ingeniería en Tecnologías Industriales en la modalidad bilingüe que se imparte en la Universidad Carlos III de Madrid una de las titulaciones con nota de corte más exigente, un 13,541. Solo 15 personas consiguen plaza. Como aspecto positivo, la tasa de empleo es superior al 90% pasado un año de la graduación; como negativo, el acceso de las mujeres al mundo de las ingenierías todavía sigue siendo bajo: ellas representan un 20%.

Grado	Universidad	Nota de corte 2023-2024
Matemáticas y Física	Complutense de Madrid	13,73
Física y Matemáticas	Sevilla	13,70
Física y Matemáticas	Zaragoza	13,66
Ingeniería Informática y Matemáticas	Complutense de Madrid	13,66
Matemáticas e Ingeniería Informática	Pública de Valencia	13,64
Matemáticas y Física	Granada	13,60
Ingeniería Física e Ingeniería en Tecnologías Industriales	Carlos III de Madrid	13,54
Física y Matemáticas	Valladolid	13,52
Ingeniería Informática y Tecnología Informática y Matemáticas	Sevilla	13,49
Física y Matemáticas	Santiago de Compostela	13,46
Matemáticas e Ingeniería Informática	Malaga	13,46
Matemáticas y Física	Autónoma de Barcelona	13,44
Matemáticas e Ingeniería Informática	Zaragoza	13,43

Grado	Universidad	Nota de corte 2023-2024
Fisioterapia y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Sevilla	13,60
Medicina	Valencia	13,54
Biología y Farmacia	Salamanca	13,53
Medicina	Complutense de Madrid	13,31
Medicina	Jaume I de Castellón	13,27
Medicina	Sevilla	13,25
Medicina	Castilla-La Mancha en Ciudad Real	13,22
Bioquímica y Ciencias Biomédicas	Valencia	13,21
Medicina	Castilla-La Mancha en Albacete	13,21
Biomedicina Básica y Experimental	Sevilla	13,21

También en la Carlos III de Madrid se ofertan otras dos de las que mejor nota de corte exigen: la combinación del grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales con el máster de Ingeniería Industrial en la modalidad de Programa Académico con Recorrido Sucesivo (PARS), que pedía un 13,407, y el grado de Ingeniería Física en inglés, cuya barrera fue un 13,303.

6. Biotecnología y Farmacia

La Universidad de Salamanca se cuela en la sexta posición de la clasificación gracias al doble grado en Biotecnología y Farmacia. La nota de corte se eleva hasta los 13,529 puntos y se explica, principalmente, por las exiguas 10 plazas que se ofertan. Para la coordinadora de la titulación, Almudena Velasco, la oferta de trabajo es uno de los principales alicientes para captar a los alumnos. “La mayoría se van a empresas farmacéuticas y de producción de fármacos, aunque también hay otros que deciden seguir el camino de la investigación”, comenta.

7. Estudios Internacionales y Administración y Dirección de Empresas

La séptima titulación con la nota de corte más elevada es el doble grado de Estudios Internacionales y Administración de Empresas en la Universidad Carlos III de Madrid, cuya puntuación de acceso es un 13,468. A la alta nota de corte de esta formación, le sigue muy de cerca la puntuación exigida para entrar en la carrera de Relaciones Internacionales y Derecho en la Universidad Pablo de Olavide.

Carmen Rodrigo, de 24 años, estudió este grado, bilingüe, en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Amante de los idiomas, con gran interés por los conflictos mundiales y la rama jurídica, considera que “es la combinación perfecta”. Recomienda este doble grado porque “los despachos de abogados valoran de forma muy positiva el conocimiento de la normativa internacional y el manejo de idiomas”.

Estos estudios también se imparten con la carrera de Traducción e Interpretación (francés) en la Universidad Pablo de Olavide, cuya nota es un 13,316, y con Protocolo, Organización de Eventos y Comunicación Corporativa, cuya nota es un 13,281.

8. Ingeniería Aeroespacial

Para acceder al grado de Ingeniería Aeroespacial, las exigencias son altas. Esta carrera en la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) se sitúa como la octava en tener una nota de corte más alta con un 13,254, seguida de cerca por la misma formación en la Universidad Carlos III. El director académico del grado en Ingeniería Aeroespacial de la UPV, Marcos Carreres, asegura que hay una salida laboral nacional e internacional con un 100% de empleabilidad.

Javier Cabranes, de 21 años y alumno del grado en la Universidad Politécnica de Madrid, en cuarto curso, realiza sus prácticas en Airbus, el mayor fabricante del mundo de aviones, y recomienda esta formación: “El grado de exigencia es alto, pero este campo es muy interesante”. Carreres comenta que la remuneración es

mayor que en otras ingenierías, al igual que la presencia femenina en el aula. “En una clase de 75 personas puede haber 25 mujeres”, indica.

9. Bioquímica y Ciencias Biomédicas

Bajo la sombra de Medicina, la carrera con mayor demanda dentro de la rama de ciencias de la salud, emerge el grado en Bioquímica y Ciencias Biomédicas en la Universidad de Valencia, con una nota media de 13,21. A pesar de las similitudes en el nombre entre ambas, el coordinador de la titulación, José Manuel Morante, advierte de que hay diferencias palpables. “Medicina es una carrera enfocada mayoritariamente a la práctica clínica, mientras que el nuestro se centra más en la investigación de los mecanismos moleculares, los genéticos o los celulares”, aclara Morante, que añade que “la Biomedicina no debería de ser una manera de hacer Medicina”. El grado impartido en la Universidad de Valencia cuenta con 80 plazas y la tasa de abandono en el primer curso es del 14%. Prácticamente con la misma nota se encuentra el grado de Biomedicina Básica y Experimental en la Universidad de Sevilla, con un 13,205.

10. Ciencia de Datos e Ingeniería de Organización Industrial

Cerrando la clasificación de las 10 carreras con mayor nota de corte se encuentra el doble grado en Ciencia de Datos e Ingeniería de Organización Industrial en la Universidad Politécnica de Valencia. El último estudiante que accedió lo hizo con un 13,18. El sector de los macrodatos (*big data*, en inglés) lleva en auge desde hace años y la tasa de empleo es prácticamente del 100%. Es la industria que se encarga de almacenar y analizar los datos que se generan en el mundo digital, ya sea al escribir un mensaje en redes o al buscar un restaurante donde cenar.

LA VANGUARDIA

Selectividad 2025: Catalunya elimina las lecturas obligatorias de lengua catalana y castellana

A partir del próximo curso, los alumnos de bachillerato trabajarán las lecturas propuestas por su centro y en los exámenes se evaluará la competencia literaria

CARINA FARRERAS. 22/05/2024

Los alumnos de bachillerato que se enfrentarán a las pruebas de acceso a la universidad en junio de 2025 no tendrán lecturas obligatorias como en las ediciones anteriores y la que se va a realizar en unas semanas. El Govern ha acordado eliminar de los exámenes de Selectividad del próximo curso la obligación de leer determinados títulos de libros para superar la prueba de Lengua Castellana y Literatura, y Lengua Catalana y Literatura, materias comunes para todos los alumnos de cualquier modalidad de bachillerato.

Con el nuevo currículum competencial, implantado por la ley de educación socialista (Lomloe), que ya se está aplicando en 1º de bachillerato, los alumnos recibirán “educación literaria” con las lecturas que marquen los profesores de lengua y literatura.

Esta educación literaria deberá incluir necesariamente lecturas diversas para consolidar las competencias requeridas. Por tanto, el objetivo no es que desaparezca la lectura de libros, sino la obligación de leer determinados títulos.

En cambio, aquellos estudiantes que escojan literatura como materia de modalidad optativa sí tendrán un listado de libros concretos.

Esto atañe a los estudiantes de 1º de bachillerato que el próximo curso empezarán el último curso de esta etapa y se examinarán de la EBAU en 2025.

Por tanto los estudiantes que ahora cursan 2º de bachillerato que están a punto de presentarse a las PAU, el 4, 5 y 6 de junio, serán los últimos que se evaluarán de lecturas obligadas. Entran este año, *Aigües encantades* (Joan Puig i Ferrater) y *La plaça del Diamant* (Mercè Rodoreda) en lengua catalana. En castellano son obligatorias *Nada* (Carmen Laforet) y *La Fundación* (Bueno Vallejo).

¿Cómo será el examen de lengua en 2025?

Ahora se están probando modelos de exámenes. Según Educación, la competencia literaria se valorará con preguntas sobre temas, género y recursos literarios, basadas en fragmentos de obras clásicas.

“No necesariamente serán los mismos que habrán leído los alumnos, pero que les servirán para conectar con los saberes aprendidos y las lecturas realizadas durante la etapa, evaluando el juicio crítico y la comprensión lectora”, indica el departamento.

Educació ha elaborado una serie de propuestas a los centros, sobre lecturas guiadas e itinerarios literarios.

¿Qué sabemos sobre cómo será la selectividad a partir del año 2025?



Hasta el momento, se conocen algunos datos. Los ejercicios tendrán un diseño competencial. Esto es que el alumnado sea capaz de aplicar los conocimientos, no solo memorizarlos. Se evalúan competencias específicas de las materias que establecen los nuevos currículos de la Lomloe.

Los ejercicios requerirán del alumnado creatividad y capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez en la resolución por escrito de una serie de preguntas o tareas adecuadas a las competencias examinadas.

Las preguntas o tareas se contextualizarán en entornos artísticos, científicos, humanísticos y tecnológicos y, preferentemente, en entornos próximos a la vida del alumnado.

Cada ejercicio tendrá una duración de noventa minutos.

Los ejercicios podrán estar estructurados en diferentes apartados, que, a su vez, podrán contener una o varias preguntas o tareas. Estas podrán requerir respuestas cerradas, semiconstruidas o abiertas, siempre que en cada uno de los ejercicios la puntuación asignada al total de preguntas o tareas de respuesta abierta y semiconstruida alcance como mínimo el 70%.

En cada materia se hará entrega de un único modelo de ejercicio. Sin embargo, si se estima conveniente, en algunos apartados, se podrá incluir la posibilidad de elegir entre varias preguntas o tareas. Esta elección no podrá implicar en ningún caso la disminución del número de competencias específicas objeto de evaluación.

Los ejercicios de Lengua Castellana y Literatura II, Lengua Cooficial y Literatura II y Lengua Extranjera II deberán ofrecerse y responderse en la lengua correspondiente. Para el resto, las administraciones educativas asegurarán al alumnado la posibilidad de elección entre las lenguas oficiales de sus territorios.

En caso de que las preguntas o tareas lo requieran, para la realización de los ejercicios de las diferentes materias, el alumnado podrá hacer uso de documentos o herramientas auxiliares, tales como diccionarios, calculadoras, formularios o tablas.

En todos los ejercicios se incluirá información sobre los criterios de corrección y calificación. Estos criterios incluirán, entre otros, parámetros que permitan valorar los siguientes aspectos: la adecuación a lo solicitado en el enunciado, la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, léxica y ortográfica de los textos producidos, así como su presentación.

En aquellos ejercicios en los que las preguntas o tareas requieran la producción de textos por parte del alumnado, la valoración correspondiente a los aspectos contemplados en el anterior apartado no podrá ser inferior a un 10 % de la calificación.

Cada uno de los ejercicios que comprenden la prueba de acceso se calificará de 0 a 10 puntos.

La calificación de la prueba será la media aritmética de las calificaciones obtenidas en cada uno de los ejercicios. Deberá ser igual o superior a cuatro puntos para que pueda ser tenida en cuenta en el acceso a las enseñanzas universitarias de Grado.

La calificación de acceso a la universidad se calculará mediante la media ponderada del 60% de la nota media de Bachillerato, calculada sin tomar en cuenta la calificación de la materia de Religión, y del 40% de la calificación de la prueba de acceso.

Se entenderá que se reúnen los requisitos de acceso a la universidad cuando la calificación ponderada descrita en el apartado anterior sea igual o superior a 5 puntos.

La prueba de acceso constará de cuatro o, en el caso de comunidades con lengua cooficial, cinco ejercicios que versarán sobre las siguientes materias: Lengua Castellana y Literatura II y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura II; Historia de España o Historia de la Filosofía, a elección del estudiante; Lengua Extranjera II; La materia específica obligatoria de segundo curso de Bachillerato de la modalidad cursada.

Quienes realicen la prueba de acceso y deseen mejorar su nota de admisión podrán examinarse en la misma convocatoria de hasta tres materias de segundo curso de Bachillerato, comunes o de modalidad, distintas a aquellas de las que se hubieran examinado en la prueba de acceso. Asimismo, podrán examinarse de una segunda lengua extranjera distinta de la que hubieran elegido en dicha prueba.

elCorreoGallego.es

La Xunta presenta un estudio que avala el E-Dixgal: confirma que el rendimiento escolar se mantiene

El conselleiro de Educación ha presentado los resultados y ha subrayado la importancia de un modelo híbrido que combine competencias analógicas y digitales

Para el curso 2024-2025, la Xunta está trabajando en la mejora de los contenidos y en la creación de una nueva plataforma

Valeria Pereiras. Santiago 22 MAY 2024

La Xunta de Galicia ha anunciado este miércoles el refuerzo del programa E-Dixgal para el próximo curso 2024-2025, con un enfoque en la mejora de la calidad de los contenidos, la seguridad en el acceso, la formación del profesorado y la información a las familias. Esta decisión se basa en los resultados de un estudio censal que evaluó a 70.000 alumnos y concluyó que el rendimiento académico es similar, independientemente del sistema utilizado, con una ligera ventaja para los centros que emplean E-Dixgal.

El conselleiro de Educación, Ciencia, Universidades y FP, Román Rodríguez, presentó los resultados del estudio y la hoja de ruta para implementar las mejoras del programa. Acompañado por el director de Amtega, Julián Cerviño, el secretario general técnico, Manuel Vila, y la directora general de Ordenación e Innovación Educativa, Judith Fernández, Rodríguez subrayó la importancia de un modelo educativo híbrido que combine competencias analógicas y digitales.

Resultados del estudio

El estudio, que analizó las calificaciones de alumnos de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO durante el curso 2021-2022, reveló que el rendimiento académico es prácticamente idéntico entre centros que usan E-Dixgal y los que no, con una ligera ventaja para los primeros. Esta ventaja se hace más evidente en centros que llevan más de cuatro años utilizando el programa.

Además, la participación en E-Dixgal es similar en zonas rurales y urbanas, contribuyendo a reducir la brecha digital, uno de los objetivos de la Estrategia de Educación Digital 2030 de Galicia.

Mejoras en el programa E-Dixgal

Para el curso 2024-2025, la Xunta está trabajando en la mejora de los contenidos digitales, tanto en calidad como en variedad, con una nueva licitación de contenidos por un importe cercano a los 4 millones de euros. También se está desarrollando la nueva plataforma Creagal, que ofrecerá recursos digitales de calidad en abierto, y se implementará un procedimiento continuo de revisión de contenidos por expertos docentes.

Formación y apoyo al profesorado

Se habilitará un nuevo plan de formación específico en enseñanza digital y se reforzará la figura del coordinador E-Dixgal. Además, se continuará con el proceso de acreditación de competencias digitales del profesorado y se extenderá esta certificación al alumnado, con pruebas para estudiantes de 2º de Bachillerato y 4º de ESO.

Román Rodríguez enfatizó que la competencia digital es una obligación curricular y una garantía de futuro personal y profesional, destacando la necesidad de seguir trabajando colaborativamente para avanzar en este ámbito.

Noticias de Navarra

Sindicatos piden más orientadores educativos en Navarra con plazas estables

Critican que la Comunidad Foral está "muy lejos" de cumplir la ratio recomendada de un orientador por cada 250 escolares

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA. 22-05-24

Los sindicatos Steilas, ANPE, Afapna, LAB, CCOO, ELA y UGT han pedido la solidaridad de la comunidad educativa y de toda la sociedad navarra para conseguir mejoras para el colectivo de orientadores en los centros, en una negociación que piden necesaria para incrementar además la calidad en la educación.

Tras sendas pancartas con los lemas *Por la calidad educativa. Negoiazioa orain* (Negociación ya) y *Por una educación inclusiva y de calidad. Baliabideak orain!* (recursos ya), un grupo de personas ha protestado así hoy miércoles ante el Parlamento de Navarra para pedir un cambio "en la gestión, organización y dotación" en la orientación educativa.

Estos sindicatos aseguran que la inclusión educativa de calidad "no se puede garantizar sin los recursos económicos y personales que los acompañen", por lo que el sistema educativo público de Navarra se acerca "al desbordamiento por parte de todos y todas las profesionales que forman parte de la comunidad educativa".

Aseguran haber asumido "con ilusión y profesionalidad" el papel que el Departamento de Educación les ha planteado a los servicios de orientación educativa "como el pilar fundamental de la inclusión y de una educación de calidad para todo nuestro alumnado", pero alertan de que el aumento de las necesidades educativas, sociales, familiares o emocionales hace "imposible poder abarcar las demandas" de alumnado, profesorado, familias, incluso de servicios externos.

Indican que "muy lejos" en Navarra de la ratio recomendada de 250 alumnos o alumnas por cada orientadora u orientador, estos profesionales deben priorizar sus intervenciones y solo llegan a los casos más graves, lo que genera listas de espera cada vez mayores, y que muchas familias recurran a atención privada con sus propios recursos.



El malestar de las familias se suma al "deterioro" de la relación y trabajo en conjunto de toda la comunidad educativa, donde las plazas de orientación tienen "alta interinidad y volatilidad", lo que supone a su vez un obstáculo a la hora de hacer un seguimiento del alumnado, por lo que piden más estabilidad.

Teniendo en cuenta esta situación, piden la bajada de ratio de orientador u orientadora por alumnado a lo que se recomienda en la UNESCO, así como la estabilización de las plazas de orientación.

▣ EL DEBATE

La psiquiatra Rojas Estapé plantea no dar móviles antes de 12 años y prohibirlos en los patios

Entiende que hay que buscar un «punto intermedio» con los jóvenes, no «demonizando» el uso de pantallas pero sí apuntando a los riesgos

El Debate. 22/05/2024

La psiquiatra y divulgadora Marian Rojas-Estapé ha planteado no dar móviles a menores de 12 años, negarlos en los patios escolares y evitar las pantallas en Primaria, mientras que también ha deseado que se pudiera habilitar un psicólogo en los centros educativos. Así lo ha trasladado durante su intervención en la Comisión de Estudio para abordar el uso de la tecnología por parte de la adolescencia en la Asamblea de Madrid a petición del PP.

«Las drogas siempre han entrado por vena, nariz y boca y ahora entran por los ojos y está diseñado para ser así», ha lanzado la psiquiatra tras relatar cómo las redes sociales se originaron en muchos casos con el objetivo de «hackear» el sistema de recompensa del cerebro a través de la dopamina como hacen los estupefacientes.

Ha reconocido que las pantallas y la digitalización tienen «cosas buenas» para los jóvenes pero que se trata de un «arma de doble filo». Por un lado ayudan a conectar, permiten hacer que aquellos más aislados «formen parte de un grupo» o permite encontrar «alivio» para aquellos que necesitan apoyo y una comunidad. En el reverso se encuentran su relación con el aumento de la ansiedad, los trastornos de la alimentación o su incidencia en la autoestima en base a la comparación.

Captar la atención eliminando «cosas fundamentales»

Durante su explicación del nacimiento de las dinámicas de las redes sociales en Estados Unidos, ha incidido en que su principal motor es conseguir «mantener y captar la atención del usuario» a cambio de la renuncia a «cosas fundamentales», como es el caso del sueño, el deporte, el ocio saludable, la conexión con la naturaleza o el propio aburrimiento, que es «básico porque es donde se asocian ideas y se produce la divagación mental».

Asimismo, ha puesto el foco a los contenidos no apropiados que están disponibles en Internet. Es el caso de la pornografía, a la que ha asegurado que hay muchos adolescentes enganchados y que tienen efectos directos en su comportamiento a la hora de intimar.

«No hay manadas sin pornografía. No hay estas agresiones sin horas de pornografía. Y algunas de las prostitutas que atiendo y de las mujeres del mundo de la prostitución, que las tengo mucho que agradecer. Te explican que hoy en día la gente, los chicos, te vienen con la lista de lo que han visto en el porno y te lo van pidiendo como si fuera la lista de la compra», ha expuesto la psiquiatra.

Ha añadido que en este punto juega un papel clave la curiosidad de los adolescentes, que junto al algoritmo deriva en que las webs les vayan ofreciendo cada vez más cosas en cuanto a pornografía. Además, la exposición –como en el resto de adicciones– genera tolerancia por lo que suele ser necesario cada vez más o de mayor intensidad. Según ha relatado, en este tipo de contenidos suele primar una imagen «agresiva, fuerte, carente de ternura», porque lo que «enseña la pornografía es todo, menos lo que luego hay que incluir en el amor».

Asimismo, también ha apreciado cómo cada vez las personas tienden a sentirse más cómodas o tener más facilidad para mostrar sus emociones con «un emoticono» y ven más dificultad en «gestionar una relación de tú a tú» no mediada por una pantalla porque «el otro se puede sentir dolido y le puede molestar». «Por eso las relaciones empiezan con un match y terminan con ghosting», ha resumido.

Cómo abordar las pantallas y los jóvenes

Tras este análisis ha planteado poner unas «normas básicas» en el acceso a las pantallas y que estas se vayan revisando «año a año» atendiendo a la investigación y la experiencia. «Hay que buscar un punto intermedio para acercarnos a los jóvenes sin demonizarlo, pero sabiendo que hay unos riesgos», ha apuntado.

Su receta pasa porque no hubiera móviles en los patios de los colegios –espacios de socialización entre alumnos–, no darle un teléfono móvil a un niño menor de 12 años por la posible exposición a contenidos lesivos y evitar las pantallas en Educación Primaria.

Comprende el recelo de muchos padres a que sus hijos estén «aislados» al ser los únicos que no tienen teléfono móvil en un ecosistema digital, pero por ello cree que es fundamental una coordinación entre las familias en los colegios con «grupos de clase» que puedan marcar una pauta común que haga más sencillo establecer limitaciones.

Por otra parte, al ser planteado por el PSOE la posibilidad de introducir un psicólogo en los centros escolares, ha asegurado que «firmaría ya» si pudiera aplicarse la medida porque puede «ayudar muchísimo a orientar a las familias, a dar charlas a los padres, ayudar a los profesores a orientar».



«Los jóvenes no dejan 'colgados' a sus amigos en una charla digital por el impacto emocional que supone»

Un estudio de la FAD y SM aseguran que las redes sociales, «lejos de promover el aislamiento en adolescentes se revela como un espacio donde expresarse y compartir preocupaciones»

LAURA PERAITA. Madrid. 23/05/2024

Cierto es que los primeros indicios de relaciones sociales se dan en la infancia para dar lugar a lazos de amistad que suelen ser especialmente fuertes e importantes a partir de la adolescencia. Es entonces cuando los jóvenes se sienten más autónomos de sus padres y 'más mayores', lo que invita a vivir y compartir nuevas experiencias a la espera de sentirse comprendidos por el grupo de iguales.

Teresa Saiz, de 16 años, es muy consciente de que «no es lo mismo un amigo que un conocido». «Un amigo es una persona con la que tienes confianza, con la que hablas de verdad y con la que, en cierto modo, puedes ser tú mismo. Un conocido, sin embargo, es alguien que conoces, pero sin tener tanto vínculo como con un amigo».

En la misma línea se manifiesta Jaime Erhardt, un joven de 16 años, quien considera que «se puede considerar a un amigo a aquel en el que puedes confiar, contarle tus problemas y con el que hay una conexión. Los amigos cercanos no deberían ser muchos, luego están aquellos con los que puedes hablar, pero no de manera tan próxima».

Por su parte, Irene Losada, de 17 años, hace su propia clasificación de la amistad: «Por un lado tengo a los amigos cercanos que son en los que confío del todo; después tengo amigos que son unos cinco, más o menos; y el resto son el extrarradio, porque están ahí y son amigos de mi amigos, pero no son muy amigos míos, los tengo más como conocidos. Es decir, que amigos tengo muy pocos».

Con independencia del número, lo que parece claro es que la amistad sigue siendo uno de los pilares fundamentales en la jerarquía de valores juveniles y entre los aspectos que los adolescentes consideran más importantes como referente esencial fuera de la familia. Al menos así lo matizan las conclusiones del estudio «El valor de la amistad en la adolescencia y la juventud 2023» realizado por FAD Juventud y Fundación SM.

El informe destaca que la amistad proporciona a la juventud la sensación de ser valorados, ofreciéndoles un espacio donde alguien les entiende, escucha y respeta, percibiendo que «importan», lo que les da seguridad generando sensaciones esenciales para su desarrollo social y personal tales como la integración, la empatía, la lealtad, la confianza o el respeto. Además las amistades les ayuda a mejorar.

Respecto al uso de pantallas y de las redes sociales señalan que pueden favorecer que los adolescentes desarrollen los lazos de amistad. Sin embargo, no todos logran crear esa red de seguridad, enfrentando riesgos de desequilibrios personales. Esto -tal y como se señala en la investigación- no solo afecta a la formación de su identidad personal, sino que también influye en sus acciones: las rutinas, los hábitos y la forma en que abordan las actividades y la vida en general.

Según datos de la investigación, en la que participaron 40 jóvenes -y que incluyó la realización de grupos de discusión, grupos triangulares y el análisis de diarios personales-, los amigos actúan como espejos, reflejando y validando su propia personalidad, lo que les ayuda a consolidar su sentido de identidad y pertenencia en un mundo a menudo percibido como fragmentado y volátil.

Además, reafirman la importancia de la confianza, sinceridad y reciprocidad como pilares esenciales en la formación de relaciones duraderas. Estos principios no solo son clave para fomentar conexiones profundas y significativas, sino que también actúan como cimientos de amistades que resisten los retos, tanto personales como tecnológicos.

La pandemia del Covid-19 puso a prueba la resiliencia de estas relaciones. En momentos de interacción limitada, la investigación demuestra que las herramientas digitales fueron esenciales para mantener y fortalecer las amistades. Lejos de promover el aislamiento, las redes sociales se revelan como espacios vitales donde adolescentes y jóvenes no solo se expresan y comparten preocupaciones, sino también gestionan su intimidad



con madurez. Estas plataformas digitales, criticadas a menudo por superficializar las relaciones, en realidad tienden a fortalecer los lazos de amistad y facilitan una comprensión mutua profunda, destaca este estudio.

A través de las redes sociales y comunicaciones digitales, los jóvenes han aprendido a apreciar la soledad sin sentirse solos, un equilibrio esencial para el autocuidado personal. Por tanto, la investigación menciona que las tecnologías, lejos de ser un vehículo de desconexión, les han permitido a los jóvenes establecer límites y fomentar el autoconocimiento.

Jaime Erhardt, de 16 años, reconoce que ha conocido a otras personas a través no solo de las redes sociales, sino de algunos videojuegos «que no se pueden considerar amigos, para nada. Cuando uno conoce una persona a través de un videojuego, en una partida que tiene una duración de 20-30, se puede hablar del juego, pero nada más... Puede ser una persona de un país u otro país con gustos comunes, pero que no lo podría considerar un amigo. Es decir, vamos aprendiendo que las amistades, lo que se considera amistad de verdad, se refiere a las personas que, por ejemplo, son amigos del colegio que vemos todos los días, lo que une un montón. De hecho, en verano se echa de menos el no poder estar todos los días con ellos y hablar de todo. Entonces en redes sociales es una persona que puedes hablar de vez en cuando con ella, pero es que no conoces de nada, no la ves, es muy difícil crear un vínculo así».

Para Teresa Saiz resulta más importante, no obstante, estar con sus amigas físicamente. «Cualquier conversación en persona es mucho mejor que la que vayas a tener por cualquier red social. Las risas no se oyen por WhatsApp y no se escucha el tono de los chistes. Es verdad que cuando no tengo la oportunidad de estar con ellas me encanta llamarlas por videollamada y tener ese sentimiento de cercanía. Lo que no me gusta es mantener una conversación seria o más profunda por WhatsApp porque pierde toda la gracia».

Señala el informe que la juventud muestra una notable responsabilidad en la comunicación mediada por la tecnología. Están perfectamente sensibilizados de no dejar a sus amistades 'colgadas' en las conversaciones digitales, conscientes del impacto emocional que pueden tener sus acciones. Esta actitud cuidadosa refleja un compromiso serio con la empatía y la consideración hacia los demás.

Para muchos jóvenes, los amigos se convierten en una «familia elegida», un testimonio de cómo la línea entre las relaciones familiares y de amistad se está desdibujando. Este fenómeno resalta cómo la juventud valora y prioriza las relaciones basadas en la confianza, el respeto mutuo y la afinidad emocional.

Del mismo modo, señalan que las TRICO (Tecnologías de la Relación, Información, Comunicación y Ocio) han revolucionado la manera en que la juventud interactúa y mantiene sus amistades, presentando tanto desafíos como oportunidades para la conexión interpersonal. No solo enfrentan estos retos con resiliencia, sino que también han desarrollado estrategias efectivas para fortalecer sus lazos sociales a través de la tecnología.

Ansiedad ante el tiempo de respuesta

Uno de los principales desafíos que enfrenta la juventud en el contexto digital es la gestión del tiempo de respuesta. Ante la presión por responder de forma inmediata, muchos jóvenes están estableciendo límites claros y aprendiendo a priorizar interacciones significativas sobre la rapidez, reduciendo así la ansiedad asociada a una comunicación constante.

Otro desafío importante es la sensación de saturación y sobreexposición digital. Para combatir la fatiga digital, optan por períodos de desconexión, enfocándose en actividades fuera de la esfera digital. Esta práctica no sólo preserva la intimidad, sino que también fomenta relaciones más profundas y auténticas cara a cara.

La comunicación emocional efectiva es otro aspecto que plantea desafíos en el entorno digital. En respuesta a la ausencia de señales no verbales en la comunicación digital, los jóvenes utilizan emojis, GIFs y otros elementos visuales para añadir una dimensión emocional a sus conversaciones, lo que ayuda a prevenir malentendidos y enriquecer la interacción.

Desconexión voluntaria

La desconexión voluntaria se está convirtiendo en una declaración de autonomía y salud mental. Elegir cuándo y cómo desconectarse está siendo reconocido como una habilidad esencial para mantener relaciones saludables y duraderas, fomentando así la independencia personal y el respeto mutuo entre amistades.

Por otra parte, el estudio, que ha sido presentado por la directora General de la Fundación SM, Mayte Ortiz; la directora general de Fad Juventud, Beatriz Martín Padura; la coordinadora de Investigación y Evaluación Educativa de la Fundación SM, Ariana Pérez Coutado; la directora del Centro Reina Sofía de Fad Juventud, Anna Sanmartín; y el investigador y autor del estudio, Ignacio Megías, ha analizado también cómo se manifiestan los discursos de género en las amistades, revelando que los estereotipos tradicionales aún influyen en cómo jóvenes de diferentes géneros experimentan y gestionan sus relaciones:

- Expectativas de comunicación y apoyo emocional: tradicionalmente, se espera que las mujeres proporcionen apoyo emocional, mientras que de los hombres se espera acción. Sin embargo, los jóvenes están desafiando estas normas sociales buscando equilibrio y profundidad en sus interacciones, con independencia del género.
- Actividades y formas de relacionarse: mientras que los hombres suelen enfocarse en actividades grupales y comunicación basada en el humor, las mujeres priorizan el contacto emocional y físico en sus amistades. No

obstante, hay una tendencia creciente entre jóvenes de ambos géneros a fusionar estos estilos para formar relaciones más completas y satisfactorias.

- Deconstrucción de los roles de género: gran parte de la juventud está abogando por una mayor apertura emocional y comunicativa, especialmente entre los hombres, y buscan relaciones que trasciendan los prejuicios y expectativas tradicionales.

Estas tendencias indican un cambio progresivo hacia relaciones más inclusivas y equitativas, donde los roles de género están siendo revisados y reformulados para reflejar una sociedad más consciente y adaptada a las realidades de la juventud actual.

Respecto a la posibilidad de que se rompa una amistad, el estudio señala que resulta evidente que para muchas personas genera experiencias traumáticas. Apuntan que se percibe una tendencia a transformar la resignación (la amistad se termina) en aprendizaje, por la vía de blindarse rebajando las expectativas. Pero por el camino de la resignación y la reducción de expectativas (¿y de ilusiones?) no se neutralizan o manejan adecuadamente algunas emociones y sentimientos, como la posible sensación de culpabilidad por no haber sabido conservar algo que teóricamente era ideal, y que es uno de los escasos bastiones que existen.

Pérdida de la amistad

Pero hay otro aspecto que, según los autores del estudio, tal vez es más relevante, y es que los testimonios que oscilan entre la resignación y la amargura no ocultan algo que parece evidente: socialmente no se educa para la pérdida de la amistad, ni para afrontar el duelo correspondiente. Porque, por ejemplo, de la pérdida de una relación de pareja, y de todas las emociones asociadas a ese proceso, se habla públicamente, se abordan (entre los amigos y las amigas), se ofrecen estrategias de aceptación y superación, etc. Algo que no parece ocurrir respecto a la amistad, circunstancia que revela la urgencia de mejorar la educación sentimental asociada a las relaciones de amistad.

En relación al valor de la amistad en la actualidad en relación a generaciones pasadas, Jaime Erhardt considera que se ha mantenido siempre igual a lo largo de la historia. «Decía Cicerón en un tratado sobre la amistad que se valora como un pilar fundamental que te forja la personalidad y los valores que tienes. Yo creo que elegir los amigos de forma sabia es imprescindible para tu vida. El mundo va cambiando según vamos creciendo y de generación en generación, pero la amistad es algo que se ha valorado en todas las generaciones».

Sin embargo a Irene Losada sí le parece que se vive la amistad de forma diferente que en otras generaciones. «Ahora hay mucha gente que tiene grupos de amigos de 20 personas, y no se conocen tanto entre ellas, y, por ejemplo, mi abuelo siempre me habla de su mismo amigo, no tenía más. Algo ha cambiado a lo largo de las generaciones».

europapress.es

Historia y Lengua Castellana y Literatura, las asignaturas que más preocupan a los alumnos en la EBAU

MADRID, 23 May. (EUROPA PRESS) - Historia es la asignatura que más preocupa a los estudiantes españoles (31%) en la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), seguido de Lengua Castellana y Literatura (30%). Asimismo, Lengua Extranjera se posiciona como la tercera asignatura que más preocupa a los futuros jóvenes examinados (20%), pudiendo elegir entre el alemán, francés, italiano, inglés o portugués. Por último, Historia de la Filosofía preocupa al 19% de los estudiantes.

Así lo refleja una encuesta realizada por Kahoot! en abril de 2024 a un total de 1.119 estudiantes que realizarán la prueba de acceso a la universidad este año. Los exámenes de acceso a la universidad arrancan en dos semanas, comenzando los alumnos de la Comunidad de Madrid y La Rioja. Por el contrario, las Islas Canarias y Baleares serán las últimas comunidades autónomas en realizar la prueba.

Además, este año trae dos novedades respecto a la pasada convocatoria: los alumnos podrán elegir entre examinarse de Historia de España o Historia de la Filosofía y ambas asignaturas servirán para subir nota en la fase de admisión.

El sondeo muestra que más de la mitad de los estudiantes, el 54%, siente ansiedad por los exámenes de acceso. El 25% de alumnos, además, afirma que su mayor miedo es no llegar a la nota de corte. El 20% asegura que les preocupa quedarse en blanco o bloquearse durante el examen y el 14% teme llegar tarde y, por tanto, no poder llevar a cabo la prueba. Por debajo, se encuentra ponerse nervioso o sentir estrés (13%), las faltas de ortografía (10%), la dificultad de organización durante el tiempo de la prueba (10%) y el malestar físico (8%).

Por otro lado, para el examen de acceso a la universidad los estudiantes cuentan con diferentes herramientas o métodos que les ayudan a repasar el contenido aprendido durante el curso. Entre ellas, destaca el uso de diagramas y esquemas (23%), los calendarios de estudio para organizarse de cara al día que comienzan las pruebas (18%) y las herramientas digitales (16%).



Los jóvenes que están actualmente cursando Bachillerato y que se enfrentan el próximo mes a la Selectividad afrontan este proceso con gran incertidumbre. El 35% de los estudiantes no tiene claro a qué quiere dedicar su futuro laboral, es decir, no sabe qué quiere estudiar en septiembre que está previsto que comience su carrera universitaria.

Por su parte, el 65% de ellos conoce la rama de estudios a la que se quiere dedicar. El 17% de ellos elegirá una carrera de Ciencias de la Salud como medicina, psicología o fisioterapia; el 14% baraja las Ciencias Sociales y Jurídicas, por ejemplo Administración y Dirección de Empresas, Magisterio o Turismo; el 12% de la rama más técnica, Ingeniería o Arquitectura; y el 11% quiere dedicarse a Ciencias o a Artes y Humanidades.

EL PAIS

Estudio Bachillerato porque no me llega la nota para entrar en la FP

La Formación Profesional vive un auge que empuja las notas de acceso al alza. Los chavales que acaban la ESO compiten por las plazas de los ciclos formativos con un creciente número de adultos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 23 MAY 2024

Al acabar la ESO, el plan de Francisco González era hacer una FP. “Quería hacer el grado medio de informática. Pero no me llegó la nota y me tuve que ir a Bachiller de rebote. De momento voy tirando, a ver si se puede”, dice. González, que tiene 17 años y vive en Albacete, no está muy motivado. “Si hay que hacerlo para poder tener trabajo, pues hay que hacerlo. Pero motivado como tal... un poco. Estaría más motivado si estuviera haciendo el grado de informática, que es lo que me interesa”. Lo mismo le ocurrió a Raúl Martínez, de 19 años, que repite primero de Bachillerato en la misma ciudad tras no conseguir entrar con su 5,5 de nota media en la ESO ni en un ciclo de informática ni en otro de *marketing*. “Este año voy mejor. El año pasado iba al Bachillerato de Sociales y ahora voy al de Humanidades, que parece que se complica un poco menos”, comenta.

Casos como el de González, hijo de una conserje de instituto y un técnico de mantenimiento de parques eólicos, y el de Martínez, hijo de una carnicera y un soldador, se repiten por la geografía española, coinciden en señalar una docena de directores, docentes y orientadores de centros educativos. Chavales convencidos de que su camino pasa por hacer una formación profesional se ven abocados al itinerario académico por falta de plazas. “Antes no pasaba, hemos empezado a verlo en estos últimos cuatro o cinco años”, asegura José Eduardo Navarro, director del instituto público Hermanos Machado, en Dos Hermanas, Sevilla. “Y aunque hay excepciones, normalmente son alumnos que están muy desmotivados y acaban abandonando. El éxito es muy bajo”. El problema tiene una clara connotación de clase, ya que afecta especialmente a chavales cuyas familias no pueden o tienen difícil recurrir a la industria privada de la Formación Profesional.

La FP de grado medio, a la que se puede acceder a partir de los 16, al término de la ESO, le gana terreno cada año al Bachillerato como opción de estudios postobligatorios. En el último decenio, el Bachillerato ha pasado de tener un 52% más de alumnos que el grado medio de FP a solo un 36%. Y la previsión del Ministerio de Educación es que la distancia siga reduciéndose. Pero a pesar de que el Gobierno ha impulsado en los últimos años la etapa —destinando 748 millones de euros a la creación de 331.601 plazas desde el año 2020—, la oferta pública está lejos de absorber toda la demanda.

“Cada vez vemos más alumnos que acaban en Bachillerato porque no les han cogido en FP. La Formación Profesional está en auge. Los chavales ven que en dos años salen con un título que les permite trabajar. El Bachillerato les faculta para ir a la universidad o hacer un grado superior de FP, pero no es un título con el que puedan ejercer una profesión”, dice Ana Prades, orientadora del instituto público Bovalar de Castellón. “Y además, la FP es más práctica, aprenden haciendo, y también les permite en un momento dado acabar yendo a la universidad”. El aumento de la demanda empuja al alza las notas de corte. Y el expediente de muchos estudiantes —calculado con la media de calificaciones de los cuatro cursos de la ESO— no les permite entrar. “En familias profesionales como las de informática y sanidad, la nota de corte se ha disparado. Los últimos que entraron en ellas en Castellón el año pasado lo hicieron con un siete. O sea, con un notable”, añade Prades. En muchas otras ciudades existen umbrales parecidos. “Hasta hace unos años, pocos grados de FP tenían nota de corte, y ahora son la mayoría. En nuestro centro, Auxiliar de Enfermería y Farmacia están alrededor del 7. Y en los grados superiores son todavía más altos”, explica Ana Roel, directora del instituto público Leixa, en Ferrol, A Coruña.

Los chavales que acaban la ESO con calificaciones justas, o no muy altas, y tienen interés por estudiar determinados grados de FP compiten de un tiempo a esta parte, explican varios de los entrevistados, con compañeros con buenos expedientes que en otra época se habrían decantado por el Bachillerato, y ahora prefieren la FP. Y no solo con ellos. La Formación Profesional atrae cada vez a más adultos: en los ciclos formativos hay ya 293.002 estudiantes mayores de 24 años, y, de ellos, 96.280 están en grados medios.

Es el caso de la alumna gallega Zeltia Allegue, de 44 años, que acabó hace poco Auxiliar de Enfermería. En su día estudió la EGB, y luego un ciclo de peluquería. “Trabajé de eso y en hostelería, que era a lo que se

dedicaban mis padres, hasta que tuve a mis hijas. Pero cuando quise volver al mercado laboral era como que ya no valía lo que tenía. Y entonces decidí formarme otra vez para conseguir un trabajo digno", explica. Allege tuvo que hacer primero la ESO para adultos, la ESA. La aprobó con un 9,33 sobre 10. Una marca casi imbatible a la hora de entrar a casi cualquier ciclo formativo. Eligió un ciclo con una alta inserción laboral — terminó en diciembre y antes de acabar el año le habían llamado para trabajar—. Y su plan es empezar en septiembre, en A Coruña, otro grado sanitario, el superior de Imagen para Diagnóstico.

Expertos y organismos internacionales apuntan a la Formación Profesional como la mejor apuesta que puede hacer España para elevar su nivel formativo y reducir el abandono escolar temprano. Pero el crecimiento de las notas de corte está afectando sobre todo a los chavales con mayor riesgo de abandonar. "Desde los centros les damos una orientación académica para que vayan a Formación Profesional, y después no consiguen entrar", lamenta Cristina Peris, directora del instituto público de Albal, en Valencia. "En nuestro instituto", asegura, "prácticamente el 50% del alumnado del Bachillerato de Ciencias Sociales son estudiantes que no han podido entrar al ciclo formativo que querían. El número de abandonos de primero a segundo de Bachillerato va a ser un problema".

La lenta o insuficiente respuesta de las comunidades autónomas —la Generalitat valenciana ha reducido, por ejemplo, de 109 millones a 55 su presupuesto de FP— está alimentando la desigualdad educativa, advierte Antoni Salvà, director del instituto público de Binissalem, en Mallorca. "Quienes pueden pagarlo, se van a la privada. Entramos en una selección muy triste por clase social". En 10 años, los alumnos de grado medio en centros privados han crecido un 81,4%, mientras los de la pública lo han hecho solo un 16% (pese a lo cual estos últimos siguen siendo más del doble: 296.206 frente a 140.232).

Jesús Carrión (hijo de un autónomo del sector de la construcción y un ama de casa), de 19 años, y William Armillas (cuya madre era encargada en una lavandería industrial y, por un problema en la vista, cobra ahora una pensión; y cuyo padre, fallecido, era camionero), de 17, querían hacer una FP deportiva de grado medio, el primero en Sevilla y el segundo en Castellón. Pero a ninguno le llegó la nota y están matriculados en el Bachillerato de Ciencias Sociales y el de Humanidades, respectivamente. A diferencia de la FP, en Bachillerato siempre hay plazas, afirma la socióloga de la Universidad Autónoma de Barcelona Aina Tarabini. "Es el itinerario definido por defecto. La mayoría de centros de ESO dan también Bachillerato. Y para la planificación educativa, la lógica del currículo y de contratación del profesorado, son el mismo cuerpo". También es más barato, añade Toni Solano, director del instituto público Bovalar de Castellón: "Metes 35 o 40 alumnos en una clase y tienes casi cero gastos. Básicamente, con los mismos profes de la ESO tienes para el Bachillerato, mientras que una FP requiere instalaciones, tiene ratios más bajas...".



La huelga de Educación saca a la calle contra los recortes a miles de personas en 11 ciudades

Sindicatos y Ampas se movilizan "contra los recortes" del Consell en la construcción de escuelas o las EOI, la ley de libertad educativa y el distrito único

Los servicios mínimos para atender al alumnado son de una persona del equipo directivo y un profesor por etapa

Gonzalo Sánchez. València 23 MAY 2024

Miles de personas han salido a la calle por la huelga de educación para frenar "los recortes" del Consell de PP y Vox. Hay manifestaciones en Alcoi, Alicante, Dénia, Castellón, Elx, Gandia, Ontinyent, Petrer, Puerto de Sagunto, Torreveja y València, además de concentraciones de profesorado y alumnado en cientos de centros de todo el territorio valenciano.

El seguimiento de la huelga en el sector de la Educación convocada para este jueves por la Plataforma en Defensa de l'Ensenyament Públic supera este jueves el 68 % de seguimiento en la provincia de Valencia, según los convocantes.

Punto por punto, estas son las razones que los sindicatos esgrimen para la huelga, convocada solo 10 meses después de la entrada en el Gobierno de PP y Vox. La primera es la nueva ley de libertad educativa, que permitirá a los padres votar la "lengua base" en cada curso de cada centro y que, en la práctica, vuelve a un sistema similar a la doble línea en castellano y valenciano. La plataforma denuncia que esta ley "arrincona el valenciano", en línea con varios informes de la UV o la Universidad de Alicante, que alertan de un retroceso de la lengua y dicen que la ley puede ser "un golpe de gracia al valenciano". Conselleria, por contra, reivindica que buscan promocionar la lengua pero "sin imposición".

Otra razón es la entrada en vigor del distrito único escolar, que permitirá a las familias elegir cualquier centro de su localidad en lugar de verse limitadas por el sistema de puntos a los colegios del barrio en el que residen. Varios estudios de la OCDE, la Universitat de València o Save The Children concluyen que este modelo



aumenta la brecha entre alumnado rico y pobre, beneficia a la escuela concertada y crea "escuelas gueto", motivo por el cual la plataforma pide su retirada.

Paralización de Edificant

Los recortes presupuestarios en algunos ámbitos son otro campo de batalla que ha alimentado las movilizaciones. El primero que denuncian es el aplicado al Plan Edificant, de construcción de colegios e institutos públicos. Según los presupuestos de la Generalitat, Educación recorta esta partida en 120 millones de euros, un 40 % menos que el año pasado, lo que deja decenas de obras en el aire.

El presupuesto en Formación Profesional cae también un 50 %, de 109 a 55 millones. Además, Educación anunció recientemente que cerrará 206 aulas de Infantil y Primaria para el curso que viene por "la baja natalidad".

Por otro lado, denuncian los recortes en las Escuelas Oficiales de Idiomas. El Stepv, sindicato mayoritario, estima que afectarán a 8.500 estudiantes, 244 grupos y 61 docentes. Conselleria, sin embargo, habla de "reorganización" y explica que casi la mitad de los grupos de las EOI no cumplían con la ratio mínima de alumnos, especialmente en idiomas como el euskera, ruso, chino o rumano, de ahí que se "concentren" grupos en base a la demanda.

Otras reivindicaciones que los sindicatos denuncian son el exceso de burocracia en los centros, mejorar las retribuciones del profesorado (son los peor pagados de toda España), dotar a los centros de personal especializado para atender la salud mental del alumnado, reducir las ratios o mejorar la convivencia. Otras reivindicaciones son la reducción de horas de docencia para los profesores mayores de 55 años o un plan para reducir las agresiones de estudiantes contra el profesorado.

Los centros educativos tendrán unos servicios mínimos de un miembro del equipo directivo y de uno o varios profesores por etapa educativa -dependiendo del tamaño del centro- para atender al alumnado durante la huelga.

"Huelga política"

"No creo que sea casualidad que la huelga se haya convocado el día anterior al inicio de campaña de las elecciones europeas". En estos términos se expresó el conseller de Educación José Antonio Rovira (PP) el martes, cuando acusó a los sindicatos de organizar una "huelga política" y tras reunirse con la Plataforma por la Enseñanza Pública. Partido Popular y Vox se unieron al conseller con sendas declaraciones ayer.

PSPV y Compromís, por su parte, han apoyado las manifestaciones y la necesidad de la huelga ya que ven a la educación pública «amenazada».

THE NVERSATION

Cómo ser un buen profesor: diez consejos

Fernando Díez Ruiz. Associate professor, Faculty of Education and Sport, Universidad de Deusto

Ser profesor no es una profesión fácil: más allá de la vocación, es imprescindible una buena preparación para poder motivar y conducir al alumnado desde lo que son a lo que pueden llegar a ser. Un reto que va a depender de las expectativas mutuas.

Es imposible motivar al alumnado si uno no está motivado. No podemos dar lo que no tenemos. Por eso es fundamental creer en la profesión y tratar de sacar lo mejor de los demás. Sin esta base, es difícil que un profesor haga bien su importante labor.

¿Cómo ser un buen profesor? ¿Qué consejos podemos seguir? Dicen que los primeros años enseñamos para nosotros y después enseñamos para los demás. En mi caso, siempre he practicado el aprendizaje vicario, incorporando lo que me ha gustado y eliminando lo que no me ha gustado de los profesores que he tenido.

A continuación doy diez consejos que me han funcionado muy bien en estos más de 20 años de experiencia docente. Si buscamos cómo se un buen profesor, estas son algunas cosas que podemos hacer:

1. Aprender los nombres de los alumnos. Esta sencilla práctica hace que perciban que nos importan y que no son números para nosotros, sino personas. De esta manera salen del anonimato y prestan atención. Pasamos de decir "a ver si os calláis" a decir: "Pedro, ¿qué opinas de esto?". Los demás perciben rápidamente que esto va de personas y es para personas. Algunos estudios nos indican que esta práctica es una buena idea.
2. Si les preguntamos en público, que sea para algo bueno. No es una buena práctica llamar la atención en público a un alumno, delante de toda la clase. Si lo hacemos, que sea para darle la oportunidad de lucirse y, si no puede, ayudarlo a hacerlo. Se trata de hacer una clase participativa donde el alumno es el protagonista y hay que darle un protagonismo sano.

3. Los criterios claros y por adelantado. Las normas de funcionamiento de clase son las mismas para todos. Hay que seguirlas: puntualidad, respeto a los demás, etc. Conviene seguir y hacer cumplir las normas. Tiempo tendremos de relajar las normas más adelante si queremos, pero cuando logremos el respeto de la clase, no antes. Si empezamos siendo formales, luego podremos relajarnos y ser más flexibles, pero si empezamos siendo “guays” posiblemente tendremos que acabar siendo duros. ¿Cómo nos ganamos el respeto? Usando las mismas reglas y criterios para todos.

4. Duración de la sesiones. 50 minutos es el tiempo que podemos llegar a mantener la atención y la motivación del alumnado, tal y como señala la técnica pomodoro. A partir de ese tiempo, el cansancio influye en la clase, por lo que lo recomendable es realizar breves descansos o combinar con prácticas en el aula. Con una mirada basta para saber si nos siguen o no en las explicaciones o si están cansados. Es bueno acostumbrarse a mirar e interpretar.

5. Combinar teoría y práctica. Para ser un buen profesor, la teoría es necesaria, pero también la práctica. Lo ideal es combinar ambas para lograr sesiones atractivas que generen interés e implicación del alumnado. Es cierto, como decía Kurt Lewin, que no hay nada más práctico que una buena teoría, pero la práctica es fundamental. Una ratio recomendable es un tercio de teoría por dos tercios de práctica.

6. Comienzo de las clases. Comenzar siempre con un breve repaso de la sesión anterior ayuda a reforzar el aprendizaje. A continuación, explicar qué es lo que se va a realizar en la sesión, para que mentalmente puedan preparar un mapa mental que les permita integrar el esquema con lo que ya conocen. Es el principio del aprendizaje significativo de David Ausubel llevado a la práctica.

7. Ejemplos cercanos. Otra buena práctica para ser un buen profesor es utilizar ejemplos de casos y situaciones cercanas, ya que favorece un aprendizaje significativo. Los ejemplos ayudan a entender mejor y se refieren a personas o situaciones que los estudiantes conocen más de cerca. Ayuda a concretar las situaciones, a bajar de lo abstracto a lo concreto, de lo remoto a lo cercano.

8. Solucionar los problemas en privado. Si un alumno genera problemas en el aula, podemos pedirle que se quede al acabar la clase para hablar con nosotros. Reprenderlo en público o exponerlo ante los demás no suele ser eficaz. Mantener el control de la clase y no dejarse llevar emocionalmente por una mala conducta es importante, y cuando estemos solos podemos explicarle lo que nos ha molestado y solicitarle un cambio de conducta.

9. Localizar a los líderes. Es importante localizar a los líderes de la clase y mostrar cercanía y complicidad con ellos. Si están con nosotros, la clase también estará con nosotros. Si no ganamos a los líderes, no ganaremos a la clase. Es importante preguntarles si se entiende bien lo que explicamos, si la gente tiene dificultades para seguirnos y si les gusta la asignatura. Con toda la información que recibamos tendremos la oportunidad de realizar los ajustes oportunos en nuestras clases.

10. Realizar una evaluación continua. Es mejor llevar una evaluación continua. Permite la mejora continua y la corrección inmediata para poder cumplir objetivos y expectativas. La calificación no tiene que ser una sorpresa, sino algo conocido y con capacidad para su mejora. La nota final no tiene margen de maniobra, pero la evaluación continua sí. Es la oportunidad de acordar unas expectativas realistas y fomentar la constancia y persistencia en la clase.

Estos consejos nos ayudarán a ser mejores profesores y lograr tener un alumnado más implicado y motivado. Porque, como dijo el psiquiatra estadounidense Karl A. Menninger: *Lo que es el maestro, es más importante que lo que enseña.*

Aprendizaje de idiomas en la escuela: ¿mejor cuanto más temprano?

Helena Roquet Pugès. Profesora de Lingüística Aplicada, Universitat Internacional de Catalunya

Adriana Soto Corominas. Profesora de lingüística, Universitat Autònoma de Barcelona

Marta Segura Mollà. Profesora de Lingüística Aplicada, Universitat Internacional de Catalunya

Noelia Navarro Gil. Profesora de Lingüística Aplicada, Universitat Internacional de Catalunya

Yağmur Elif Met. Profesora de Lingüística Aplicada, Universitat Internacional de Catalunya

Uno de los objetivos educativos europeos es fomentar la competencia multilingüe, tanto en idiomas locales como extranjeros. El aprendizaje del inglés, el idioma más hablado del mundo y utilizado como lengua franca en muchos ámbitos como el académico o el profesional, es sin duda uno de los principales objetivos de la educación multilingüe.

En España, destacan dos estrategias clave de entre los esfuerzos realizados para fortalecer el aprendizaje del inglés en las escuelas:

1. Impulsar el inicio de la adquisición de la lengua inglesa a edades cada vez más tempranas (siguiendo la idea de que los idiomas se aprenden mejor cuanto más temprano se haga).

2. Adoptar la implementación de enfoques educativos como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).



Ambas estrategias pueden usarse complementariamente. La primera consiste en el enfoque tradicional de inglés como lengua extranjera (ILE), mientras que la segunda integra la lengua extranjera (el inglés en la mayoría de casos de nuestro contexto) como medio de instrucción para contenidos no lingüísticos, como ciencias.

En los centros donde se imparte AICLE en inglés también se imparten clases de inglés como lengua extranjera, por lo que sus estudiantes tienen más oportunidades (y más variadas) para usar el inglés. Al mismo tiempo, una mayor exposición al inglés en la escuela implica necesariamente reducir la exposición a las lenguas sociales. Aprovechamos para aclarar que una lengua social es la lengua o lenguas habladas en la comunidad.

¿Funcionan estas estrategias igual en todas las edades?

La investigación existente sobre los efectos de la exposición al inglés se ha centrado principalmente en la educación secundaria y, en general, se han encontrado ventajas para los estudiantes con una exposición al inglés más intensiva. Sin embargo, todavía existen tres lagunas principales en estas investigaciones.

En primer lugar, no está claro si un aumento en las horas de instrucción de inglés en la escuela primaria, ya sea a través de enfoques ILE o AICLE, genera ganancias en diferentes áreas del desarrollo del inglés de los niños al inicio de la escuela primaria (de 5 a 7 años).

Estos estudiantes tan jóvenes tienen una menor consciencia metalingüística que los estudiantes de secundaria y no pueden transferir conocimientos de una lengua a otra con tanta facilidad, ya que están desarrollando al mismo tiempo las estructuras metalingüísticas en sus primeras lenguas.

En segundo lugar, no sabemos si la exposición al inglés a través de un enfoque AICLE puede ser más beneficiosa para los alumnos de primaria que a través de un enfoque ILE (enseñar inglés como materia aparte).

Finalmente, se sabe poco acerca de cómo el desarrollo de las lenguas sociales puede verse afectado por la reducción de la exposición en el aula a estas lenguas cuando se incrementa la instrucción en inglés. Esta última laguna es especialmente urgente en las sociedades bilingües, donde se espera que los estudiantes desarrollen niveles adecuados de competencia en las dos lenguas sociales para tener éxito académico y profesional.

Impacto del inglés cuando hay dos lenguas sociales

Para intentar dar respuesta a estas lagunas, llevamos a cabo un estudio longitudinal de un año y medio en Cataluña, una comunidad autónoma donde el catalán, la lengua minoritaria regional, comparte estatus oficial con el español.

Evaluamos el vocabulario receptivo, la gramática y las habilidades de narrativa y comprensión lectora de 190 participantes que comenzaron primaria en 2021 en tres momentos diferentes: al comienzo de primero de primaria, al final de este curso y al final del segundo curso. Además, entrevistamos a familias y maestros dos veces para obtener información importante sobre el entorno lingüístico de los participantes dentro y fuera de la escuela.

Los 190 participantes provenían de 14 escuelas públicas o concertadas con la gran mayoría de profesorado no nativo en inglés. Todas impartían ILE y algunas AICLE, pero diferían en la intensidad de la instrucción en inglés: algunas ofrecían apenas el 10 % del tiempo total de instrucción (3 horas por semana) y otras hasta un 50 % (alrededor de 13 horas por semana).

Horas adicionales de inglés: mejoras en vocabulario, pero no en otras habilidades

Tres hallazgos relevantes para la política lingüística surgieron de este estudio. En primer lugar, una mayor exposición al inglés en la escuela, ya sea a través de clases de inglés como lengua extranjera o de AICLE, sí supuso mayores ganancias en el vocabulario inglés durante el año y medio. Es decir, los participantes que habían acumulado más horas de clases de inglés entre el inicio de primero y el final de segundo podían entender más palabras en inglés que aquellos con menos horas de exposición.

Sin embargo, no tenían una ventaja con respecto al desarrollo de la gramática, la narrativa o comprensión lectora.

En segundo lugar, no encontramos evidencia de que el enfoque AICLE proporcionara una ventaja adicional en el desarrollo de la adquisición de inglés. El hecho de que los estudiantes siguieran AICLE no estaba relacionado con el desarrollo de las habilidades de inglés durante el período de año y medio.

¿Demasiado pronto?

De ahí se pueden extraer dos posibles conclusiones. O bien que los niños de seis y siete años son demasiado pequeños para beneficiarse de este enfoque, o bien que dos cursos es poco tiempo para ver los beneficios del AICLE y necesitamos un estudio que siga a los participantes durante más años (algo que ya estamos haciendo con niños de tercero y cuarto de primaria).

Finalmente, no encontramos evidencia de que el desarrollo del español y el catalán se vieran afectados negativamente por el aumento de la exposición al inglés en la escuela. Los niños expuestos a menos catalán

en la escuela debido a seguir un enfoque AICLE lograron avances similares en catalán (y español) que los niños en escuelas con más exposición al catalán.

¿Es mejor empezar cuanto antes?

Dado que las escuelas y los padres expresan con frecuencia preocupaciones sobre la edad de la primera exposición al idioma inglés y de si la creencia común de que “cuanto más joven, mejor” se aplica al aprendizaje de idiomas extranjeros, investigamos específicamente esta pregunta.

Nuestros hallazgos indican que los niños expuestos al inglés en una edad más temprana de su vida tenían una ventaja general al inicio del primer curso comparado con aquellos niños que comenzaron a aprender inglés más tarde. Específicamente, los niños con una exposición más temprana al inglés (en educación infantil) tenían mejor vocabulario y habilidades gramaticales en inglés en la evaluación inicial.

Sin embargo, esta diferencia fue significativamente menor al final del segundo curso, cuando los niños que habían estado expuestos al inglés más tarde “les alcanzaron”. Este resultado muestra que las ventajas iniciales de la exposición temprana se disipan gradualmente con el tiempo. Esto sugiere un efecto insignificante de la exposición temprana al inglés a largo plazo en contextos de no inmersión para los niños que adquieren el inglés como lengua extranjera en Cataluña.

Inglés a partir de tercero de primaria

Nuestros resultados respaldan la idea de que una exposición temprana al inglés no es ventajosa a largo plazo para los niños educados en entornos de no inmersión, es decir, contextos en los que el inglés está poco presente y es una lengua extranjera.

Además, los hallazgos de este estudio también proporcionaron evidencias de que entornos escolares de inglés más intensivos, ya sea a través de más AICLE o ILE, no parecen resultar en ganancias cuantificables en el idioma extranjero entre primero y segundo de primaria que no sea en vocabulario, o en una desaceleración significativa en el desarrollo de las lenguas sociales.

Finalmente, la falta de evidencia de una ventaja AICLE en primero y segundo de primaria (de los 5 a los 7 años de edad) sugiere que la implementación de este enfoque puede ser más beneficiosa en etapas posteriores de la educación.

A la luz de estos hallazgos, los resultados generales de este estudio sugieren que los estudiantes de primero y segundo de primaria pueden ser demasiado jóvenes para beneficiarse significativamente de enfoques más intensivos en inglés en los que se les expone a dos o tres horas más de este idioma a la semana.

MAGISTERIO

Los estereotipos y los prejuicios siguen condicionando la elección de estudios tras la ESO

Los estereotipos y los prejuicios siguen condicionando la elección de estudios de los jóvenes al acabar la ESO ya que el Bachillerato, especialmente el científico, se sigue considerando un itinerario de prestigio frente a la Formación Profesional, cuya oferta pública es insuficiente.

EFE Viernes, 17 de mayo de 2024

Así lo ha indicado este jueves la socióloga Aina Tarabini, quien, junto a la también socióloga Judith Jacovkis, han elaborado el informe *Perdidos por el camino: desigualdades en las transacciones educativas tras la ESO* a partir de los testimonios de 68 estudiantes. Según ha dicho Aina Tarabini en la presentación del estudio, «la actual falta de una política orientadora efectiva acaba generando, en muchas ocasiones, frustración entre los estudiantes al elegir sus itinerarios formativos» y «abandono escolar». Por ello, ha afirmado que «es necesaria una política orientadora más eficaz que llegue a todos los estratos sociales y que no esté basada en juicios predeterminados».

En cuanto a los estereotipos de género, la socióloga ha dicho que están condicionados por «las creencias del profesorado» y que incluso llegan a situaciones en las que «con las mismas notas e inquietudes, se orienta de manera diferente a un chico que a una chica». Para cambiar estos marcos mentales preconcebidos «hay que actuar en la ESO» y «abrir los horizontes curriculares» ofreciendo ejemplos como los de mujeres científicas a lo largo de la historia, ha dicho Tarabini. Para mejorar el acompañamiento y la orientación, ha propuesto «ampliar la acción tutorial» con acciones como «dividir a los grupos de alumnos y que todos los docentes ejerzan como tutores» y crear figuras específicas para ello.



El director de la Fundación Bofill, en cuyo seno ha nacido el estudio, Ismael Palacín, ha subrayado el abandono escolar prematuro como «el gran problema» educativo de Cataluña y ha afirmado que ha sido «ignorado» hasta el punto de «naturalizarlo cuando era del 40%». «Ahora ronda el 14%, lo que es una historia de éxito», ha afirmado Palacín, que ha señalado que el 60% de los alumnos que dejan los estudios lo hacen en los últimos cursos de ESO o al acabarla por lo que los tienen «localizados». «El gran reto es conseguir buenas transiciones educativas y la expansión al derecho a la educación» de una manera «efectiva» con oportunidades educativas «que se acaben concretando», ha añadido.

Llegar a la FP desde varias vías

Yasmin Pérez es una joven que está estudiando un Grado Medio de FP de Farmacia y Parafarmacia en el Instituto Bonanova del Hospital del Mar de Barcelona. En una entrevista con Efe, ha dicho que al acabar ESO en un instituto de Badalona, sus profesores le aconsejaron que no estudiase FP porque «era un desperdicio ya que yo sacaba muy buenas notas». La chica ha afirmado que está «muy motivada con los estudios» porque son más prácticos que el Bachillerato y le permiten tener más tiempo libre y que al acabar el Grado Medio estudiará en el mismo centro el superior de Anatomía Patológica o Laboratorio Clínico. «Creo que si hubiese hecho Bachillerato, como me aconsejaban los profesores, me hubiese frustrado y hubiese acabado abandonando, cuando ahora me va súper bien y estudio muy motivada», ha añadido la joven.

Procedente de Bachillerato, Joel Pascual está cursando un Grado Superior de Animación en 3D en el Instituto Tecnológico de Barcelona y cuando lo acabe pretende buscar empleo porque habrá hecho prácticas en el sector o puede que inicie una carrera universitaria, ha dicho a Efe. El joven, que aún no ha decidido qué camino tomará, ha reconocido que estudió Bachillerato porque el abanico de oportunidades al acabarlo «es más amplio» y, de hecho, ha podido acceder a los estudios de FP deseados en un centro público muy cercano a su domicilio. «Son pocos los estudiantes de Bachillerato que quieran estudiar este Grado Superior y hay muchas plazas, más que si vienes del Grado Medio, por lo que no me arrepiento del camino tomado», ha dicho.

En el mismo centro, Martí Espinosa está estudiando el Grado Superior de Desarrollo de Aplicaciones al que ha accedido desde el segundo curso de la carrera de Empresa y Tecnología que estaba estudiando en la universidad. «Tras acabar Bachillerato, empecé la universidad porque la mayoría de mis compañeros lo hacían y era la vía natural» pero allí «descubrí mi pasión por la programación», ha reconocido a Efe el joven, que pudo acceder a un grado público aprovechando la renuncia de otros estudiantes. El chico ha afirmado que si no hubiese podido entrar en la pública, se hubiese decantado por cursar los mismos estudios en la red concertada y que cuando acabe el segundo curso no se plantea regresar a la universidad y que quiere empezar a trabajar.

Para los estudiantes procedentes de Grado Medio y de Bachillerato se reservan el 80% de las plazas de Grado Superior, y de este porcentaje, sólo el 36% es para los procedentes del Grado Medio mientras que los de Bachillerato cuentan con el 44% de las plazas. Al respecto, Aina Tarabini ha dicho que se trata de una oferta «desequilibrada», pero que «no se trata sólo de un indicador» ya que se deben ofrecer plazas «con garantías de éxito educativo» lo que «ahora no ocurre».

Para evitar el abandono, una de las demandas recogida por las autoras es «facilitar la transición de la oferta formativa entre los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior de una misma familia profesional en los mismos centros o en centros próximos».

Ningún colegio público de Baleares se ha sumado al plan piloto de elección de lengua

Ninguno de los 221 colegios públicos de infantil y primaria de Baleares se ha sumado al plan piloto de elección de lengua impulsado por la Conselleria de Educación: 207 lo han rechazado y 14 están pendientes de la resolución de sus claustros.

EFE Viernes, 17 de mayo de 2024

Estos son los resultados de la encuesta llevada a cabo entre todos los centros de las primeras etapas educativas por el sindicato mayoritario en el sector, el STEI, que subraya en un comunicado que la respuesta al plan pone en evidencia que «no tiene el apoyo de la comunidad educativa». «La información recogida no ofrece ningún tipo de duda: las escuelas dan la espalda al plan» pactado por el Govern del PP con su socio parlamentario de Vox, incide STEI.

El sindicato entiende que el rechazo responde a la coincidencia de los docentes en que la iniciativa para incrementar la oferta lectiva en castellano es un «despropósito pedagógico» que no responde a la demanda de la comunidad educativa, «sino a la cesión del PP a las exigencias de Vox para arrinconar el catalán». «La comunidad educativa se alinea con la sociedad civil que se manifestó masivamente el pasado 5 de mayo y con el Consell Escolar», que instó a educación a retirar su plan, incide el STEI.

La organización reclama al Govern que «escuche las demandas» de los claustros, renuncie a aplicar el plan piloto de elección de lengua y destine los 60 millones de euros por curso que reserva para su desarrollo a necesidades reales de la educación balear.

María Rosa Esplot: "El respeto por la figura y la autoridad del profesor está en sus horas más bajas" ENTREVISTA

María Rosa Esplot es coautora –junto con Jaime Nubiola– del libro '*¿Qué hacemos con la educación? Desafíos del profesorado para una educación transformadora*' (Desclee De Brouwer, 2024), que han publicado con el objetivo de mostrar la "grandeza de la profesión docente enraizada en la capacidad transformadora de la educación".

DIEGO FRANCESCH Lunes, 20 de mayo de 2024

María Rosa Esplot (Barcelona) es licenciada en Ciencias Biológicas y doctora en Humanidades. Ha sido profesora en el Colegio La Vall de Bellaterra (Barcelona) desde 1978 durante más de cuarenta años. Es autora del libro *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*, y coautora con Jaime Nubiola de los libros *Aprender a divertirse*, *Cómo tomar decisiones importantes* (dirigido a jóvenes de 15 a 22 años), *Alma de profesor* y *¿Qué hacemos con la educación? Desafíos del profesorado para una educación transformadora* (Desclee De Brouwer, 2024). El objetivo de este libro es mostrar la «grandeza de la profesión docente enraizada en la capacidad transformadora de la educación». Con él, los autores aspiran a «ayudar a descubrir la gran influencia transformadora que los educadores pueden tener en los educandos y, en consecuencia, en sus familias, en la sociedad de hoy, y en el mundo de mañana».

¿Se ha perdido en España el respeto por la figura y por la autoridad del profesor?

–Nos parece que en nuestro país el respeto por la figura y la autoridad del profesor está en sus horas más bajas. En la actualidad asistimos a una grave crisis de autoridad en las aulas. ¿Cómo batallar contra esto? Lo primero es convencerse de que la autoridad tiene que ganársela el docente día a día. Tener autoridad nos pide mucho a los profesores, pero abre la puerta a un diálogo confiado y respetuoso entre profesores y alumnos que permite educar en un clima cordial, respetuoso y de libertad. La autoridad del profesor no se basa en órdenes ni imposiciones, sino en la confianza que el alumno le otorga al reconocerle un *saber* y unos *valores*. Lo segundo es contar con los padres, es decir, para superar la crisis de autoridad en las aulas es necesaria la implicación de los padres en la educación de sus hijos.

¿Crees que por este motivo la educación en nuestro país está en declive?

–Ese es un motivo más al que, por supuesto, hay que añadir otros. Por ejemplo: 1) no contar con el esfuerzo, que es un concepto que apenas aparece contemplado —al menos de manera explícita— en la ley de educación actual y por lo tanto se podría pensar que no hace falta contar con él en los diversos aprendizajes; 2) la formación inicial universitaria de los maestros, que pide con carácter de urgencia una profunda revisión; 3) el problema de la atención de los alumnos en el aula; 4) la falta de recursos y refuerzos educativos que la inclusividad reclama; 5) el uso inadecuado de las tecnologías en el aula; 6) la escasa colaboración de los padres en la educación de sus hijos.

Entonces, ¿cómo recuperar el prestigio de los docentes?

–Es importante prestar atención a los reconocimientos positivos y la mejora de las condiciones económicas, las ratios, la carga de trabajo excesiva de los docentes, o la burocracia que hay en las escuelas, pero, sobre todo, hay que poner atención en renovar la cultura del esfuerzo, combatir la crisis de autoridad, ahondar en el significado de compromiso docente, revisar la formación inicial universitaria de los maestros, repensar el uso de los recursos digitales en las aulas, revisar las necesidades de la inclusividad, y contar con una mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos y una mayor participación en la marcha de la escuela.

¿Las últimas reformas educativas –desde la Logse en adelante– crees que han contribuido a este desprestigio?

–No lo sabemos. Hay una coincidencia temporal de la aparición de las sucesivas leyes educativas y del empobrecimiento de los resultados como muestra el último Informe PISA. Identificar una relación causal entre ambas realidades conllevaría una investigación detallada que podría ser muy fructífera para mejorar el sistema educativo de nuestro país.

En vuestro libro abordáis la influencia del profesor sobre sus alumnos, pero, ¿de qué tipo de influencia estamos hablando? ¿De conocimientos solo o también de valores, etc. sean estos buenos o malos?

–En todos los niveles del sistema educativo los profesores somos personas muy influyentes en el rendimiento académico de los alumnos (conocimientos) y en su crecimiento personal (valores). Estamos convencidos de que un gran profesor puede cambiar la vida de uno —o más de uno— de sus estudiantes, su docencia sobrepasa las aulas. Por ejemplo, a un profesor que le guste su materia y la domine vibra con ella en el aula y logra contagiar a los alumnos las ganas de aprender y de saber. No aburre a sus alumnos, sino que les entusiasma. Con seguridad, muchos de los que leen esta entrevista eligieron estudiar una carrera concreta movidos por el entusiasmo de un profesor capaz de llevar la pasión por su materia más allá del aula. Por así decirlo, su docencia sobrepasó las aulas y conectó con la vida de sus alumnos.

¿Crees que está justificado –como creen algunos– ejercer algún tipo de adoctrinamiento sobre los alumnos?



–La excelencia en la educación no puede darse sin respetar plenamente la libertad del educando. El adoctrinamiento es una forma injusta de violentar la libertad. Por lo tanto, si se diera en algún lugar, sería siempre una agresión injustificable.

¿Está mercantilizada la educación? ¿Se ha enfocado demasiado a la consecución de un empleo?

–Lamentablemente parece ser así. Basta ver la web de algunos centros educativos para pensar que eso es así. Sin embargo, si la principal misión de la escuela es preocuparse y velar por el conocimiento, los contenidos y el saber, entonces la escuela no debe conceder a los factores económicos primacía sobre los educativos. En cuanto a la segunda parte de esta pregunta, como ha escrito el experto profesor Gregorio Luri, «sería mucho más efectivo dotar a los alumnos de *conocimientos sólidos* que les permitieran aportar su saber a los equipos de trabajo en los que pueden verse integrados en el futuro», en lugar de convertirlo todo en competencial enfocado a la consecución de un empleo.

¿Qué hay de las humanidades? ¿Definitivamente hemos renunciado a ellas en favor de la ciencia y la tecnología?

–A menudo se concede primacía al factor económico, y se minusvalora y descuida la formación humanística (literatura, historia, filosofía, etc.) con la consecuente infravaloración de la comprensión de *la persona* y de *la historia del mundo* que las humanidades aportan. El estudio de las humanidades nos hace mejores personas y eso es en última instancia lo realmente decisivo.

¿Qué hacemos con los móviles en el aula, los prohibimos o no?

–La experiencia de eliminar los móviles, las *tablets* y los ordenadores en las aulas ha sido muy positiva en todos los niveles educativos. Lo que necesitamos son buenos profesores y no artilugios distractores.

¿Qué futuro nos espera en manos de la inteligencia artificial?

–A los profesores nos espera, al menos, una renovación de las metodologías empleadas en el aula hasta ahora. Pensamos que la IA puede ser un muy buen acompañante en el proceso educativo. Se están dando todavía los primeros pasos en su desarrollo, pero todo hace pensar que puede llegar a ser un recurso muy importante como lo son en nuestra vida tanto internet como la calculadora o el GPS.

Vivimos una época dominada por las emociones, ¿cómo afrontar este tema en clase?

–Por un lado, brindando en clase un clima de ayuda, confianza, respeto, aceptación, sin miedos de ningún tipo. Por otro, enseñando a pensar desde la materia que el profesor imparte en el aula. Enseñar a pensar para encaminar a los alumnos a la búsqueda de la verdad y muy en particular para ganar en conocimiento propio. Enseñar a pensar es enseñar a practicar la escucha atenta a los demás, la lectura sosegada, el estudio serio y profundo, la reconsideración y la reflexión profundas de lo escuchado, leído y estudiado.

¿Y qué podemos hacer para preservar la salud mental de los alumnos o al menos para evitar su deterioro?

–Escuchar a los alumnos todo lo que haga falta; poner atención en conocer qué les interesa, qué les preocupa realmente y qué les hace sufrir; facilitar el diálogo con ellos; y contar con la colaboración de los padres y el apoyo del equipo de psicólogos y psicopedagogos del centro escolar. Atención, prevención y colaboración.

El Ministerio somete a consulta pública el borrador del real decreto de la inspección educativa

El texto plantea cambios en el acceso a la inspección así como temas muy relevantes como la formación y el desarrollo profesional de quienes ejercen esta función.

REDACCIÓN Miércoles, 22 de mayo de 2024

El Ministerio de Educación somete a consulta pública el *borrador del real decreto regulador de la inspección educativa* iniciando así su tramitación. Según el presidente de la Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE), Jesús Marrodán, el texto «es un buen punto de partida para mejorar el servicio público de la inspección educativa». Ante la relevancia de este documento, USIE ha reunido a su Comité Ejecutivo Estatal para efectuar su valoración y preparar un primer texto de alegaciones.

El texto plantea cambios en el acceso a la inspección así como incorpora temas muy relevantes como la formación y el desarrollo profesional de quienes ejercen la inspección educativa. Asimismo, recoge algunas reivindicaciones de los inspectores como la participación en las asesorías en el exterior (estableciéndola definitivamente), el teletrabajo, las competencias profesionales, el reconocimiento de ciertos complementos, la necesaria regulación de las comisiones de servicio, etc.

En el documento no hay mención al reconocimiento retributivo de quienes desempeñan la función inspectora (a priori se mantiene el nivel 26) lo que supone no solo una «enorme decepción sino también mantener el agravio comparativo respecto a los cuerpos de catedráticos pues se accede a ellos mediante un concurso de méritos mientras que para acceder a la inspección se debe superar una dura oposición, un periodo de prácticas y un cambio de destino», señala USIE en una primera valoración. «Es imprescindible, por tanto, la modificación del

artículo 3 entre otras cuestiones», señala USIE. Esta situación sería «más desventajosa si tenemos en cuenta los cambios que pueden producirse con la creación del cuerpo de catedráticos de enseñanzas artísticas superiores establecido en la nueva ley de enseñanzas artísticas superiores, es lógico por tanto reclamar para quienes ejercen la inspección educativa la asignación de un nivel retributivo superior al de cualquier otro cuerpo docente», añade USIE.

Por otra parte, según USIE, «hay temas que deberían incluirse, como los requerimientos como instrumento de la inspección y la transparencia en cuanto a la publicidad de la normativa y los resultados globales».

Según los inspectores, la tramitación del texto será «compleja y difícil» y, «al igual que hicimos al inicio de las negociaciones para poner en marcha este real decreto nos coordinaremos con las asociaciones profesionales de inspección para introducir cambios favorables en el texto y plantear acciones conjuntas para lograrlo», añade USIE. «Esperábamos mucho más de un documento que tanto hemos reclamado y que consideramos necesario y desde USIE vamos a luchar por mejorarlo y hacer de él un potente instrumento de la carrera profesional a la que como funcionarios públicos tenemos derecho», señala su presidente, Jesús Marrodán.

ENLACE AL PROYECTO:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:459922ea-6f10-4f91-8ba3-cd7de5dd80b9/20240516-prd-inspeccioneducativa--taip-.pdf>

Récord en 2023 de aprobados en las pruebas de acceso a la universidad y mejores notas en la privada

Las cifras de estudiantes matriculados, presentados y aprobados en las pruebas de acceso a la universidad de 2023 han sido las más altas en casi una década, con una nota media de 7,1 si el alumno es de un centro privado y 6,8 si es público.

EFE Jueves, 23 de mayo de 2024

Según la estadística con los datos definitivos que ha publicado el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en su web, la nota media más elevada se dio ese curso en Cantabria (7,4) y la más baja en Baleares (6,3). A casi dos semanas de la prueba de junio próximo, que se denomina de modos distintos en función de la comunidad autónoma (EBAU, PAU, ABAU, EAU...), la Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad 2023 refleja también el notable descenso del número de matriculados en el examen para mayores de 25 años: casi un 46% menos desde 2016, de 34.061 a 18.475.

En 2023 se matricularon en las pruebas 329.109 estudiantes, de los que se presentaron el 95,4%, y el número de aprobados fue de 284.086 (90,4% en base al número de presentados); son las cifras más altas en los tres ítems de los últimos nueve años. Las pruebas incluyen las PAU genéricas (alumnado de bachiller, FP y artísticas, de otros sistemas educativos con los que España tiene acuerdos y bachilleres extranjeros), y las destinadas a mayores de 25, 45 y 40 años con experiencia laboral. La primera opción es la mayoritaria con casi un 93% de la matrícula.

Más sobresalientes en los centros privados

En la PAU genérica se matricularon en la convocatoria anterior un total de 305.289 estudiantes, de los cuales aprobaron el 92,2%. Por estudio de acceso nueve de cada diez eran bachilleres. Por otro lado, el porcentaje de sobresalientes en la convocatoria ordinaria de los estudiantes de Bachillerato de centros privados se situó en un 7,8%, frente al 5,7% en los centros públicos. Respecto a la nota media de los aptos, alcanzó un 7,13 si proceden de centros privados y un 6,88 si son de centros públicos.

La fotografía autonómica

Por comunidad autónoma, la nota media oscila entre el 7,42 en Cantabria y el 6,37 de Illes Balears, mientras que el porcentaje de sobresalientes se sitúa entre el 13,5% de Extremadura y el 2,1% de Baleares.

Nota media de los aprobados en la fase general ordinaria: Cantabria (7,42); Extremadura (7,27); Castilla y León (7,24); Navarra (7,24); Murcia (7,17); Asturias (7,10); País Vasco (7,10); Madrid (7,09); La Rioja (7,06); Castilla-La Mancha (7,01); Aragón (6,97); Nota media (6,95); Andalucía (6,92); Comunidad Valenciana (6,84); Cataluña (6,79); Canarias (6,76); Galicia (6,72); UNED (6,38); Baleares (6,37).

En cuanto al porcentaje de sobresalientes de los aptos en la fase general ordinaria, la clasificación la lidera Extremadura, con un 13,5%; seguida de Cantabria (12,2%); Asturias (11); Murcia (10,4), Castilla y León (10,1), Castilla-La Mancha (8,5), Madrid (7,7), Navarra (7,3), Canarias (6,7), Andalucía (6,6), La Rioja (5,3%), País Vasco (4,5), Galicia (4,1), Aragón (4,1), Cataluña (3,6), Comunidad Valenciana (3), UNED (3) y Baleares (2,1).

Nota de acceso a Grado de los titulados de bachiller

La nota media de acceso a Grado de los titulados de bachillerato en 2023 es de 7,44. Esta cifra se elevó al 7,57 en la convocatoria ordinaria y en 6,28 en la extraordinaria. El 11,8% de los aptos alcanzan el sobresaliente, ascendiendo esta cifra al 12,8% en convocatoria ordinaria y disminuyendo al 3% en la extraordinaria. Por sexo, la nota de acceso a grado de las estudiantes de Bachillerato es superior a la de los



hombres, con una nota 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 los hombres.

Por comunidad autónoma, la nota media más alta de acceso a Grado en convocatoria ordinaria se obtuvo en Extremadura (7,84) y de Murcia (7,83), con unos porcentajes de sobresalientes del 19,6% y del 20% respectivamente. Por contra, las más bajas se encuentran en la UNED (7,16) y en Illes Balears (7,17), con porcentajes de sobresalientes del 6,7% y de 6,4%, respectivamente.

OCDE 1 – UNESCO 0 **OPINIÓN**

¿Se ha impuesto la empleabilidad a la educación?

Enrique Benítez Palma. 16 de mayo de 2024

Disculpen el título futbolístico con el que he pretendido llamar su atención. En tiempos de sobreabundancia de noticias y opiniones, parece inevitable recurrir a este tipo de trucos o artimañas para conseguir unos pocos lectores. Sin embargo, el contenido de fondo es serio: ¿por qué el debate educativo en España y en tantos países está girando cada vez más en torno a los Informes PISA, que elabora la OCDE, y no tanto a los documentos de la UNESCO, una organización más global, inclusiva y focalizada en la educación? En un contexto de creciente preocupación por los rankings, la productividad, la competencia y los resultados, dedicar unos minutos a reflexionar sobre esta cuestión puede ser un ejercicio interesante para quienes se sienten preocupados por la educación, con todas sus ramificaciones.

De entrada, recordemos que la OCDE es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Fundada en 1961, integrada en la actualidad por 38 Estados, sus intereses tienen que ver sobre todo con la economía. De ahí que entre sus materias de interés estén tanto la educación como las habilidades necesarias para un buen desempeño laboral (*skills*). Los investigadores del desarrollo económico han acreditado que se produce un salto de calidad cuando una cohorte de edad accede a la educación secundaria, y desde luego un buen aprovechamiento económico de los recursos y oportunidades de un país pasa por conseguir altas tasas de ocupación y de empleos cualificados.

De esta manera, la propia OCDE explica en su web que su trabajo en materia de educación ayuda a los individuos y a las naciones a identificar y desarrollar los conocimientos y las capacidades que impulsan mejores empleos y mejores vidas, generan prosperidad y promueven la inclusión social. Sin descuidar las competencias digitales, la organización tiene puesto el foco ahora en la sostenibilidad, afirmando que “los sistemas educativos deben redoblar sus esfuerzos para desarrollar las competencias de sostenibilidad medioambiental de los jóvenes. Sólo alrededor de uno de cada tres jóvenes de los países de la OCDE combina unos niveles básicos de alfabetización científica con las actitudes y los comportamientos que les permiten ser consumidores reflexivos y futuros trabajadores de la economía verde”.

La UNESCO, por su parte, publicó en 2023 una nueva edición de su Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo, que no ha tenido el recorrido mediático de las oleadas de los Informes PISA, pese a que trata en profundidad el tema candente del uso de la(s) tecnología(s) en la educación. Algunas de sus conclusiones son muy relevantes: reconoce que “escasean los datos fiables e imparciales sobre el impacto de la tecnología educativa”, recuerda que “la tecnología ofrece un salvavidas educativo a millones de personas, pero excluye a muchas más”, y concluye que, si bien “algunas tecnologías educativas pueden mejorar algunos tipos de aprendizaje en ciertos contextos”, no es menos cierto que la tecnología en las aulas “puede tener efectos perjudiciales si es inadecuada o excesiva”. Sobre esta última frase, sus referencias son informes nacionales específicos y también los Informes PISA.

En esta reflexión no se debe pasar por alto que la UNESCO es una organización con sus propias dinámicas. Fundada en 1945, cuenta con 193 miembros. Sudáfrica se retiró a mediados de los 60, para volver de la mano de Nelson Mandela. La admisión de Palestina en 2011 motivó la salida de Israel y la retirada de la financiación de los Estados Unidos. En 2023, el país expulsado fue Rusia. Son evidentes, pues, **las diferencias de fondo entre la OCDE y la UNESCO**.

Para explicar estas diferencias y ahondar en las distintas orientaciones de los informes de ambas instituciones, es necesario bucear en la Historia. En el libro *Global Governance of Education*, Maren Elfert y Christian Ydesen abordan el papel de la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial en la gobernanza global de la educación desde la postguerra mundial. A la manera de “el bueno, el feo y el malo”, la mítica película de Sergio Leone, para estos autores la UNESCO es “el idealista”, la OCDE es “el maestro de la persuasión”, y el Banco Mundial es “el maestro de la coerción”. Al enfoque humanista-idealista que impulsó la UNESCO desde su creación (1945), se opuso desde mediados de la década de los 50 (Guerra Fría) un marco conceptual centrado en la

idea de “capital humano”. De hecho, las propuestas de la UNESCO de alfabetización universal fueron vistas desde el principio por el Banco Mundial como una amenaza. Así, concluyen los autores, “mientras que la UNESCO promovía la educación como un derecho y un bien público con un valor intrínseco, el Banco Mundial consideraba la educación principalmente como un medio para un fin, es decir, como una inversión en productividad y crecimiento económico. La posición de la OCDE es similar a la del Banco, aunque hay periodos en la historia de la OCDE en los que ésta mantuvo una especie de término medio entre estas dos posturas”.

La disyuntiva entre educar y formar, por lo tanto, tiene su génesis en los años 50 del siglo XX, y un claro trasfondo ideológico. En sucesivos artículos exploraremos otras cuestiones relacionadas con esta primera reflexión.

Ensoñaciones educativas y pesadillas pedagógicas

El pedagogismo no es la solución, sino el problema

Xavier Massó. 20 de mayo de 2024

En ‘*Los Sueños de un Visionario. Explicados mediante los ensueños de la Metafísica*’ (1766), Kant nos describía el tornaviaje de la razón, desde la racionalidad y el conocimiento, hacia una quimérica Ítaca a cuyo puerto debemos evitar arribar a cualquier precio. Quince años después, en la ‘*Crítica de la Razón Pura*’ (1781), tematizaba filosóficamente la exposición, el diagnóstico y el remedio contra los delirios de la razón para, aun al precio de asumir nuestras limitaciones, no acabar racionalmente locos y presos del Ideal de una Razón Pura de pureza fácilmente adulterable.

Una obra, la del «visionario», inspirada directamente en un personaje histórico y coetáneo de Kant: Emanuel Swedenborg (1688-1772), matemático, físico, astrónomo e inventor reputado, además de celebrado y viajado científico sueco que, ello no obstante, acabó pasando a la historia por sus obras sobre el cielo, el infierno, los ángeles y los demonios, con minuciosas y descriptivamente impecables observaciones «empíricas», con todo lujo de detalles sobre tales espacios y seres.

Lo que sorprendía a Kant no era que Swedenborg creyera a pies juntillas en tales majaderías; al fin y al cabo, también hoy en día el terraplanismo sigue rampante y hay quien sigue creyendo en la astrología, la homeopatía o las «nuevas» pedagogías. No, lo sorprendente era que tales «verdades» procedieran de un prestigioso científico que exponía los contenidos de sus visiones como verdades científicas. De haber podido leer el ‘*Doktor Faustus*’ de Thomas Mann, a Swedenborg le hubiera encantado lo que Mefistófeles le dice a Adrian Leverkühn: «*Que sólo exista para ti durante tus visiones, no significa que únicamente exista en ellas*».

No se trata de que no pueda haber científicos creyentes, nada de eso. Lo que ocurre es que un científico creyente sabe, por lo general, discriminar entre conocimiento y creencias; no así Swedenborg. Que todo nuestro conocimiento comience con la experiencia, aunque no todo él proceda de ella, como nos recordaba Kant, no nos autoriza a pensar que toda inferencia sea válida; ni toda «evidencia», porque lo que consideremos como tal está también sujeto a unos criterios de validez. Swedenborg se olvidó de sus propios límites y, al transgredirlos, cayó en la locura racional.

El interés de Kant no provenía tampoco de las eventuales peculiaridades psíquicas del personaje, sino, todo lo contrario, de su universalidad en lo que atañe al proceder de la razón, que con frecuencia nos juega estas malas pasadas también en muchos otros ámbitos. En otras palabras, en el lenguaje kantiano de las facultades y las representaciones, la sensibilidad produce intuiciones, el entendimiento, conceptos, y la razón, ideas. Estas últimas estructuran y acompañan al conocimiento, pero no son conocimiento, sino sólo regulativas. Si vamos más allá de esta limitación y confundimos las ideas con conocimiento, nos adentramos en el truculento y proceloso océano de los delirios de la razón. Y algo de esto, o más bien mucho, se da también en el salto de la pedagogía al pedagogismo.

Nadie en sus cabales podrá negar que una pedagogía concebida desde una perspectiva epagógica y fenoménica pueda ser una muy valiosa herramienta auxiliar en el desempeño de la función docente, en la tarea de enseñar, de transmitir conocimientos. Toda vez que se mantenga, claro está, al servicio de la enseñanza, su validez (formal) estará en función de la verdad (material) de sus postulados debidamente contrastados. Lo que para Popper sería su falsabilidad como criterio de demarcación de lo que es y de lo que no es ciencia. O sea, si sus resultados en la práctica se avienen con lo enunciado, habrá sido provisionalmente corroborada; y si no es así, entonces habrá sido falsada y deberemos reformular la teoría, sin que tampoco por esto quede descartada la idea de una pedagogía así concebida. En otras palabras, el problema nunca es de la realidad, sino, en todo caso, del constructo teórico que pretende entenderla.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando los resultados prácticos refutan la maravillosa teoría que habíamos construido y de la cual nos sentíamos tan orgullosos? Caben, a saber, dos opciones: la primera, revisar los postulados y el modelo, para reformularlos o, si resulta que caemos en la cuenta de que la realidad funciona de otra manera, abandonar tal teoría y, eventualmente, buscar otra que se ajuste mejor a dicha realidad; la segunda, negarnos a aceptar unos resultados adversos porque el modelo teórico es tan perfecto que no cabe otra: la culpa es de la realidad.



Un enroque conceptual que puede obedecer a distintas razones, desde que antepongamos la altura moral de nuestras intenciones a la verosimilitud de los objetivos que se persiguen, convertidas aquéllas en un imperativo incondicional, hasta la inversión del orden epistemológico de las cosas y pensar que la teoría es anterior a la realidad, y que ésta es la que debe adecuarse a aquélla. Incurrimos con ello en la falacia idealista, con el «deber ser» conjeturado imponiéndose contumazmente a la realidad sobre la cual lo aplicamos, se adecúe a ella o no. Y si no encaja, se la hace encajar «culpando» a cualquier eventualidad extrínseca a nuestro «ideal» concepto de ella, que es lo que hay que salvaguardar a toda costa. Un modelo al cual es inherente la existencia de algún culpable moral. No es sólo que los hechos deban encajarse en la idea, sino, aun peor, que la idea se apropia de ellos y los integra o desintegra cual meros momentos de su propio despliegue. Una dialéctica, en definitiva, de la supresión por negación.

Pero entonces ya no estamos en una pedagogía al servicio de la enseñanza, sino que la enseñanza está al de la pedagogía. O sea, la enseñanza convertida en una herramienta auxiliar engarzada en una teoría global de la educación; lo que es, en otras palabras, un proyecto de ingeniería social a cuyo propio despliegue está ahora supeditada. Ya no es la pedagogía la que está al servicio de las matemáticas, sino éstas al de la pedagogía. El modelo a cuya idea los hechos están apriorísticamente subordinados: la idea absoluta del idealismo de Fichte y su exigencia de génesis. Y esto es lo que conocemos como pedagogismo.

Es bajo el marco filosófico del idealismo que la pedagogía –en su versión fichteana hoy hegemónica- se ha transformado en pedagogismo y se ha enseñoreado de nuestros sistemas educativos. Un modelo en que la pedagogía es ella misma la génesis, el alfa y omega de la educación, su centro de gravedad y columna vertebral, a la cual todo está supeditado. La apropiación de la realidad y su reducción, su subsunción a la idea; donde el criterio de verdad está en la propia la idea, cuya validez (formal) deviene ella misma lo válido (material): la certeza autoproclamada es ella misma la verdad.

El mismo salto a la totalidad dado por Swedenborg, que Kant delataba como delirios de la razón; el de la falaz síntesis de contrarios, de lo que no es ni negación ni antítesis, sino fenoménicamente complementable y complementario. No, el pedagogismo no es la solución, sino el problema. Todo ello sin contemplar -sería adentrarnos en otro ámbito igualmente proceloso y truculento-, que los objetivos reales sean acaso otros que los proclamados. Pero esto lo dejaremos para otro artículo: ¿A quién y a qué sirve el pedagogismo?

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Liderazgo inclusivo para una sociedad inclusiva

La sociedad actual que nos envuelve es cada vez más compleja y requiere de una adaptación constante de los sistemas educativos ya que reflejan sus necesidades y valores. Esto hace que las instituciones educativas y lo que acontece en ellas sea también cada vez más complejo y que requieran de un liderazgo, parece que, hasta visionario, capaz de adaptarse a los constantes cambios del entorno educativo, promoviendo la innovación y la colaboración entre los diferentes actores involucrados para alcanzar metas educativas ambiciosas.

Trinidad Mentado Labao.15/05/2024

Preparar a las y los estudiantes para enfrentar los desafíos actuales es crucial en la educación básica, así desde el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes se incluye en una serie de áreas en primaria y también en secundaria para dar respuesta a las nuevas exigencias sociales. Respuestas que están en consonancia con las demandas actuales de una sociedad que pretende ser cada vez más justa.

En las siguientes líneas analizaremos qué tipo de liderazgo se necesita en este contexto actual, que afronte el difícil reto de influir en los componentes y en los procesos organizativos, tal y como la sociedad espera que sea.

El liderazgo es un fenómeno complejo, y es así como, en cada curso escolar señalo a mis estudiantes universitarios que, efectivamente, el concepto de liderazgo no es siempre atribuido a una idea de crecimiento de la organización. Pensemos en los grandes líderes que han existido y se perpetúan a lo largo de la historia y que por un beneficio propio y haciendo creer a la colectividad sus propios intereses conducen a grandes e irreparables desastres sociales, económico, políticos y humanos.

Afortunadamente, existen otros tipos de liderazgos ejercidos en las organizaciones, en este caso en las instituciones educativas que tienen como finalidad la de lograr unos objetivos compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa con la idea de mejorar los procesos que conducen al desarrollo de los aprendizajes y socialización de los estudiantes, que es en definitiva la finalidad de la educación.

A lo largo de estas últimas cinco décadas en nuestro contexto hemos transitado por diferentes tipos de liderazgos; desde concebirlo como una capacidad innata o cualidad de la persona o adquirida a través de procesos formativos, hasta llegar la concepción del liderazgo como un recurso social en tanto que forma parte

de un grupo, y aun así no hay certezas de que un tipo de liderazgo sea mejor que otro para ejercer las funciones educativas.

En lo que sí parece haber unanimidad es en considerar cuáles son los componentes básicos de este proceso de influencia: debe haber metas comunes; influencia ejercida de una persona hacia otra u otras de manera voluntaria y que implica necesariamente relaciones entre individuos más o menos cercanos; capacidad de generar autorrealización, y respeto, escucha activa y colaboración.

En este sentido, y dada la complejidad de la que hablábamos en las primeras líneas sobre los requerimientos sociales y educaciones, nos inclinamos por concebir a las instituciones educativas desde una concepción inclusiva.

Para este nuevo contexto de escuelas inclusivas debemos pensar en nuevos estilos de liderazgos también inclusivo, en el que se pueda crear un entorno donde todo el estudiantado y docentes se sientan valorados y apoyados. Este enfoque de liderazgo inclusivo implica promover la diversidad, la equidad y la justicia social en todas las áreas educativas, en todas las relaciones y procesos. Donde los líderes inclusivos trabajen para fomentar la participación de cada miembro de la comunidad educativa, no solo escuchando y dando voz a las diferentes perspectivas, sino también trabajando para identificar y abordar las barreras que puedan limitar la plena participación y el éxito de los y las estudiantes, asegurando que cada miembro reciba el apoyo y los recursos necesarios para alcanzar su máximo potencial.

En pocas palabras, el liderazgo inclusivo tiene por objeto visibilizar la diversidad existente en las organizaciones. Para ello, es necesario eliminar el concepto de jerarquía que se tienen de los grupos de poder en los establecimientos educacionales y por el contrario potenciar las relaciones horizontales. Ello supone, la construcción de una cultura inclusiva, donde la toma de decisiones sea compartida por un amplio conjunto de la organización, donde haya espacios de participación, diálogo y reflexión compartidos. Cuando la cultura tiene en cuenta las diversidades es cuando se puede comenzar a hablar de procesos de inclusión dentro de las instituciones educativas.

El nuevo currículum propuesto para la Educación Básica de Catalunya plantea novedades con respecto al modelo anterior: establecer rasgos comunes en todas las materias para buscar sinergias y un trabajo más interdisciplinar; la propuesta de un aprendizaje en espiral centrado en el estudiante; una efectiva continuidad y coherencia pedagógica; la vinculación entre competencias y criterios de evaluación; el uso de saberes contextualizados; y finalmente, la incorporación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y seis vectores para trabajar y promocionar una ciudadanía crítica, activa y constructiva y que conectan directamente con una serie de retos de nuestra sociedad.

Retos que tienen que ver con el contexto actual, en el que se busca el cuidado del medio ambiente, la equidad, la inclusión como medio de vida y la igualdad de oportunidades y en donde se están poniendo en marcha los mecanismos para establecer algún tipo de acuerdo para velar por todos ellos desde las instituciones públicas. Es momento, desde el espacio socioeducativo conocer cómo se están trabajando los objetivos planteados por la Asamblea de Naciones Unidas de Desarrollo Sostenible (ODS) y propuestos en la Agenda 2030 y cómo se da respuesta al conjunto de metas globales que abordan la amplia gama de desafíos socioeconómicos y ambientales.

Ante este contexto, los centros educativos inclusivos deben tener presente la necesidad de personalizar el aprendizaje; flexibilizar la organización del centro; donde se potencie la evaluación formativa y formadora y donde exista una real orientación educativa y acción tutorial efectiva. Así mismo, donde se promueva y se garantice la participación, el acceso y el éxito de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, habilidades, antecedentes o circunstancias.

Atender a las necesidades de diversidad de los estudiantes del centro, reconociendo y valorando sus diferencias y creando condiciones equitativas para su aprendizaje y desarrollo a la vez que se implementan políticas, prácticas y estrategias que tienen como objetivo principal eliminar barreras y crear un ambiente acogedor, respetuoso y seguro para todos los estudiantes, estamos pensando y construyendo espacios y contextos inclusivos. Esto incluye adaptaciones curriculares, recursos adicionales, apoyos específicos, así como la formación y sensibilización del equipo directivo, del personal docente y no docente sobre la importancia de la inclusión y la diversidad en la educación.

Todo esto requiere que la formación inicial y permanente de docentes y directivos que siga esa misma lógica. De hecho, para generar prácticas de liderazgo inclusivo en las escuelas es necesaria la capacitación inicial y permanente de prácticas de liderazgo a partir de principios de inclusión y participación.

En la formación de directivos del Máster de Dirección y Gestión de Centros Educativos de la Universidad de Barcelona, del que soy coordinadora y docente, consideramos que uno de nuestros objetivos básicos debe ser el de formar a profesionales que destaquen por su capacidad de liderar equipos de trabajo, y es en este sentido que hacemos un recorrido por algunos tipos de liderazgo democrático, distribuido, el líder *coach* y el liderazgo inclusivo.

Proponemos aprendizajes sobre la escuela inclusiva y cómo superar barreras para el aprendizaje y la participación desde la óptica directiva en el que también proponemos espacios de aprendizaje que permitan a los futuros y futuras directoras y directores de instituciones educativas alcanzar las competencias transversales



y específicas que tienen que ver con el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica; el análisis de la práctica constante; la evaluación de su propio rol directivo; y el uso de estrategias e instrumentos de gestión para la inclusión, todo ello a través de la reflexión constante. Finalmente, promovemos la formación de equipos directivos cohesionados que potencien al equipo docente y no docente el espíritu de un ideario inclusivo.

Aun así, no podemos olvidar que la formación de equipos directivos inclusivos, con liderazgos inclusivos a menudo se forman en las instituciones educativas, pero no se sabe cómo. Lo que nos lleva a pensar, que como mínimo, debemos generar programas de desarrollo profesional que aborden específicamente las habilidades y prácticas necesarias para liderar de manera inclusiva, enfocados hacia el estudio de la conciencia de la diversidad, la gestión de la equidad, la promoción de la participación y la creación de culturas organizativas que fomenten la inclusión en todos los niveles.

Trinidad Mentado Labao. Coordinadora de la Red RELFIDO (Red Europea y Latinoamérica de Formación e Innovación Docente). Profesora de la Universidad de Barcelona. RETINDE Red Transdisciplinar de Investigación Educativa

La amistad, un pilar esencial en la vida de la adolescencia

Fad Juventud y Fundación SM han presentado un nuevo estudio sobre el papel de la amistad entre las y los adolescentes. Cuál es su peso en la creación de relaciones saludables, en la autoestima y el sentimiento de pertenencia y cómo en los últimos años están variando ciertos roles de género, así como el papel que tienen las redes sociales en todo ello.

Redacción - Diario de la Educación. 23/05/2024

En un mundo cada vez más conectado y fragmentado, la amistad se erige como un pilar esencial en la vida de las y los jóvenes. Según los resultados de una exhaustiva encuesta realizada por el Centro Reina Sofía de Fad Juventud y Fundación SM con el apoyo del Observatorio de la Juventud en Iberoamérica, la amistad no solo proporciona un sentido de pertenencia y apoyo emocional, sino que también desempeña un papel crucial en el desarrollo personal y social de los individuos jóvenes.

La investigación, bajo el título de "El valor de la amistad en la adolescencia y la juventud 2023" ha relevado que para la gran mayoría de las y los jóvenes que han participado, la amistad va mucho más allá de simples conexiones sociales; es un vínculo que nutre el alma y el espíritu. Desde compartir risas y momentos de alegría hasta brindar consuelo en tiempos de dificultad, las amistades son vistas como fuentes invaluable de fortaleza y apoyo en la vida cotidiana.

Amistad e identidad

Uno de los aspectos más destacados de este estudio fue la profunda influencia que tienen las amistades en la formación de la identidad y la autoestima de los jóvenes. Según los participantes, este tipo de relaciones ofrecen un espacio seguro donde pueden expresarse libremente, ser aceptados sin juicio y recibir el estímulo necesario para desarrollar su potencial y perseguir sus sueños. Además, proporcionan apoyo emocional, sentido de pertenencia y contribuyen al desarrollo personal y social.

En este sentido, desde Fad Juventud resaltan que la amistad funciona como espejo en el que chicas y chicos pueden mirarse y así validar su personalidad, con lo que asientan su identidad y el sentido de pertenencia. Para que esto sea posible, como reafirman las y los jóvenes, es necesario que haya confianza, sinceridad y reciprocidad.

Además, el estudio pone de relieve el importante papel que desempeñan las redes sociales en la configuración y mantenimiento de las relaciones de amistad entre los jóvenes.

Pantallas, redes y amistad

En un mundo digitalizado, las plataformas como Facebook, Instagram y Snapchat se han convertido en herramientas clave para la conexión y la interacción social, permitiendo a los jóvenes mantenerse en contacto constante, compartir experiencias y expresar afecto a través de mensajes, fotos y videos.

Estas plataformas han transformado la manera en que los jóvenes construyen y mantienen sus relaciones de amistad. Desde la organización de eventos sociales hasta el intercambio de mensajes instantáneos, las redes sociales ofrecen una amplia gama de herramientas que facilitan la interacción entre amigas y amigos, incluso cuando están separados por grandes distancias geográficas.

Sin embargo, también se reconoce que el exceso de tiempo dedicado a las redes sociales puede generar una sensación de desconexión y alienación en las relaciones cara a cara.

Se identificaron algunos desafíos asociados a las redes, como la presión por mantener una imagen perfecta o la tendencia a comparar constantemente sus vidas con las de los demás. A pesar de estos desafíos, muchos jóvenes consideran que aplicaciones juegan un papel importante en sus relaciones de amistad, facilitando la comunicación y permitiendo la creación de comunidades virtuales basadas en intereses comunes.

Cambio en los roles de género

Por otro lado, el estudio también arrojó luz sobre la evolución de los roles de género en el contexto de la amistad juvenil. Si bien tradicionalmente se han atribuido roles específicos a hombres y mujeres en sus relaciones de amistad, cada vez más jóvenes desafían estos estereotipos y adoptan una visión más inclusiva y equitativa de la amistad.

Se observa un cambio significativo en la forma en que abordan la amistad en función de su género. Tradicionalmente, se han atribuido roles más activos y físicos a los hombres, mientras que se espera que las mujeres desempeñen roles más emocionales y de apoyo. Sin embargo, cada vez más jóvenes desafían estas expectativas de género y adoptan una visión más igualitaria de la amistad, donde la comunicación abierta, el respeto mutuo y la empatía son valores fundamentales.

En lugar de limitarse a roles predefinidos, muchos jóvenes están redefiniendo activamente lo que significa ser amigo o amiga, buscando relaciones basadas en la igualdad, el respeto mutuo y la colaboración.

Este cambio en la percepción de los roles de género no solo está contribuyendo a la creación de relaciones más sólidas y auténticas, sino que también está promoviendo la diversidad y la inclusión en el ámbito de la amistad juvenil, creando espacios donde todos se sientan valorados y aceptados por quienes son realmente.

En última instancia, el estudio subraya la importancia de cultivar relaciones de amistad saludables y significativas desde una edad temprana. Al proporcionar un apoyo emocional, un sentido de pertenencia y oportunidades de crecimiento personal, las amistades juegan un papel fundamental en el bienestar y la felicidad de los jóvenes, ayudándoles a navegar por los desafíos de la vida y a disfrutar de sus momentos más alegres y satisfactorios.

En la investigación han participado 40 jóvenes mediante la realización de grupos de discusión, grupos triangulares y análisis de diarios personales

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Cómo elaborar tutorías para la gestión de conflictos en la ESO

Los conflictos en educación secundaria toman una dimensión diferente tanto a nivel personal como social en comparación con lo que nos encontramos en primaria.

César De La Hoz Pérez

No hay nada peor en un IES que llegar tarde a un conflicto y no poder afrontarlo desde la participación y la búsqueda de soluciones e intereses comunes que nos ayuden a verlo de una forma más objetiva. En situaciones de conflicto, es fundamental conocer cómo se está viviendo por parte de sus protagonistas para escuchar sus opiniones, permitirles decidir y hacerles partícipes de la toma de decisiones, más que imponer una norma o un castigo.

Juan Carlos Torrego (2000) señala que: *los conflictos son como aquellas situaciones en las que dos o más personas entran en desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales.*

Por tanto, el conflicto es algo normal, cotidiano y en lo que debemos educar. Las tutorías, son espacios en los que tenemos a todo el alumnado en aula y, por tanto, podemos trabajar con el grupo una serie de conceptos que ayuden a saber gestionar problemas desde la cooperación y el compromiso.

¿Qué es importante?

Es importante entender en primer lugar las necesidades del alumno y programar teniendo en cuenta sus valores, creencias, ideas... Ahora que con la LOMOLE se define la intervención desde situaciones de aprendizaje, es un buen momento para trabajar la convivencia partiendo no sólo desde la norma, sino desde el compromiso y el interés del alumnado.

Cuándo ponernos en marcha un programa para trabajar en tutorías el primer error, y no poco común, es justo el contrario: partir de los intereses o valores del profesorado, lo que hace que las sesiones no sean tan participativas, ni generen el interés que deberían para buscar implicación por parte del grupo. Por lo tanto, lo primero es preguntar a los alumnos y alumnas para trabajar desde sus puntos de vista, y poder encontrar intereses comunes entre adultos y alumnos.

Por lo tanto, tenemos dos puntos muy importantes de los que nos podemos ayudar para trabajar los conflictos en la ESO: el plan de convivencia y el plan de acción tutorial.

Como se señala en la CAM, el Plan de Acción Tutorial (PAT) se trabaja en relación directa con el Plan de Convivencia. Y es en este documento (PAT) donde se pueden concretar y desarrollar en gran medida las actividades y programas establecidos en el Plan de Convivencia. Además indica directamente lo siguiente: *para la prevención de la violencia de una forma efectiva, debe trabajarse con el grupo completo, desarrollando*



actuaciones para la reflexión y el compromiso que impliquen a todos los alumnos, debate y explicación de las conductas que implican maltrato y de pautas para hacerlas cesar:

- Conceptos de acoso y victimización.
- Insistir en que se pida ayuda cuando se necesite.
- Saber decir NO en situaciones de acoso y abuso.
- Enseñar a condenar, rechazar y combatir cualquier forma de violencia.

En este sentido, la primera sesión de una tutoría que pretende enseñar a afrontar conflictos tiene que ser una sesión abierta y poco estructurada para poder recoger todas las propuestas que se planteen desde el grupo, pues son ellos y ellas quienes mejor saben que es lo que sucede en el día a día.

Por supuesto, las necesidades del equipo docente también se plasman en esa programación pues, si vamos a enseñar a resolver conflictos, lo primero es no imponer un criterio.

¿Cómo lo hacemos?

Una vez definido con el grupo el trabajo a realizar es importante organizar las sesiones para:

- Entender las causas de un conflicto.
- Entender las consecuencias que traen los conflictos.
- Saber generar alternativas a la hora de resolver un conflicto.
- Tener un plan de acción o de intervención para no actuar de forma impulsiva.

En este sentido, es muy importante que en las sesiones trabajemos con preguntas, para fomentar la reflexión:

- ¿Qué tengo que hacer?
- ¿De cuántas formas puedo hacerlo?
- ¿Cuál es la mejor?
- ¿Qué tal lo he hecho?
- ¿Cómo me he sentido haciéndolo?

Son preguntas que ayudan a encontrar las causas del problema y sus consecuencias, que fomentan la generación de alternativas y que ayudan a saber gestionar emociones y tomar decisiones. Por tanto, cuándo planteamos en aula un conflicto, es importante saber responder a estas preguntas para afrontarlo teniendo en cuenta intereses comunes y no sólo propios.

Además, es importante explicar cómo vivimos un conflicto, pues ante un conflicto interpersonal nos encontramos con varios aspectos importantes que definen la forma de afrontarlo. Estos aspectos importantes son tres: POSICIONES, INTERESES Y NECESIDADES. Son tres conceptos que van a ser un pilar básico junto las emociones, los valores o las creencias, el uso del poder o la percepción del problema para poder resolver satisfactoriamente un conflicto.

- ¿Qué son las posiciones?: las posiciones se refieren a lo que se reclama; lo que pide cada uno y desea como única solución al conflicto.
- ¿Qué son los intereses?: Los intereses hacen referencia a lo que hay detrás de lo que pedimos o demandamos. Son los beneficios que podemos obtener por medio del conflicto.
- ¿Qué son las necesidades?: Las necesidades suelen estar detrás de los intereses. Detrás de un conflicto suelen encontrarse necesidades físicas o psíquicas insatisfechas.

Por lo tanto ante un conflicto debemos huir de las posiciones y buscar intereses y necesidades comunes. Son dos conceptos, además, que responden a las preguntas anteriores pues saber encontrar alternativas y entender lo que me sucede o le sucede al otro es la forma de alejarnos de posiciones y, por tanto, de exigencias.

Salir de la posición

Muchas veces es muy difícil. ¿Cómo podemos trabajar una sesión de resolución de conflictos para salir del pensamiento único y por tanto del bloqueo en un conflicto?

Tenemos que enseñarles a expresarse sin culpabilizar. Existen, como señala Juan Carlos Torrego (2000), una serie de habilidades básicas para poder facilitar la comunicación dando importancia tanto a quien habla como a quien escucha. Por ejemplo, los mensajes yo, permiten expresar en primera persona alguna situación o conducta del otro que nos causa alguna molestia y deseamos que modifique. Y tienen una estructura determinada:

- Situación que te afecta (descripción clara y concreta de la situación/conducta).
- Qué sentimientos te produce esa situación (expresar las emociones que están relacionadas con esa situación).
- Por qué te afecta de esa manera, si lo sabes.

- Qué necesitas para sentirte mejor (qué cambios en la situación/conducta harían que te sintieras bien).

Es, por tanto, importante trabajar desde el yo, y no desde culpar al otro, para saber encontrar ventajas e inconvenientes ante un problema, y saber elegir bien buscando el interés común. Y por esto es tan importante trabajar el lenguaje. El lenguaje que utilizemos en estas sesiones es fundamental y debe ser:

- Respetuoso, con tono de voz calmado y neutral. No podemos generar más conflicto en una tutoría de resolución de conflictos.
- Debemos mantener un contacto visual cordial, no amenazante o agresivo.
- Dejar hablar al alumno. Hacer que se sienta escuchado.
- Evitar interrogatorios largos o focalizar con un alumno, sobre todo si es disruptivo.
- Evitar responder con actitudes hostiles o desafiantes ante sus argumentos.
- Evitar realizar juicios de valor sobre su actitud o conducta, ya que esto provocaría un incremento del riesgo de violencia, especialmente en alumnos con problemas de conducta.
- Utilizar frases que fomenten la empatía, que le hagan ver que nuestro interés es comprender lo que les sucede y poder ofrecerles ayuda en su problema.
- Que el discurso nos ayude a analizar la percepción del problema que tiene para poder ayudarle.
- Normalizar las emociones y ayudarle a ventilarlas, para ayudar a disminuir la tensión emocional, lo que permite ver las cosas de forma diferente.

¿Esto quiere decir que no podamos expresarnos con naturalidad como profesores, o debemos contener una emoción? Todo lo contrario, es muy importante que mantengamos nuestro estilo personal para trabajar con confianza pero también debemos ser modelo de comportamiento en una tutoría que pretende ayudar y mejorar la forma de afrontar conflictos entre el alumnado.

Disfrutar de lo digital sin olvidar la naturaleza de lo que somos

Dolors Reig Hernández

Lo hemos visto en diversas ocasiones: desde 2010 no han parado de aumentar las tasas de enfermedades mentales en adolescentes. Entre los estudiantes universitarios estadounidenses, los diagnósticos de depresión y ansiedad aumentaron más del doble entre 2010 y 2018. La pandemia no aminoró el fenómeno y hasta 2020, el número de visitas a urgencias por autolesiones aumentó un 188% entre las chicas adolescentes, resultando un patrón similar en Reino Unido y otros países occidentales como el nuestro.

Resulta fácil culpar a las pantallas y así lo hacen algunas políticas educativas, apoyadas por investigaciones como las del psicólogo social estadounidense Jonathan Haidt, que habla de «la gran reconfiguración de la infancia»: los niños pasan cada vez menos tiempo socializando en persona y cada vez más tiempo pegados a sus pantallas, siendo las niñas las más propensas a ser absorbidas por la vorágine de las redes sociales, que aplasta su autoestima. Mientras, los niños son más propensos a engancharse a los juegos y al porno. La infancia ya no se basa en el juego, sino en el teléfono.

Haidt cree que los padres se han vuelto sobreprotectores en el mundo offline, retrasando la edad en la que se considera seguro que los niños jueguen sin supervisión o hagan recados solos, pero no saben proteger a los niños de los peligros online (lo que hemos llamado aquí a veces «orfandad digital»).

Un estudio británico que siguió a 19.000 niños nacidos entre 2000 y 2002, descubrió que, especialmente entre las niñas, las tasas de depresión aumentaban en paralelo a las horas dedicadas a las redes sociales. Las niñas que pasaban más de cinco horas al día en las redes sociales tenían tres veces más probabilidades de deprimirse que las que no las utilizaban en absoluto. Este estudio por sí solo no basta para demostrar que las redes sociales causan depresión (es posible que las personas deprimidas pasen más tiempo en línea), pero resulta inquietante.

Otros autores argumentan que, debido a la sobrexposición a la cruda realidad y lo peor del ser humano desde el anonimato en las redes, los jóvenes, simplemente, tienen más cosas por las que sentirse ansiosos y deprimidos: el cambio climático, el aumento de la desigualdad, los conflictos mundiales, la crisis política permanente, la polarización que enciende los discursos de odio, etc. Como señala la climatóloga de Oxford Hannah Ritchie en su reciente libro «Not the End of the World», las tasas de mortalidad por catástrofes naturales se han reducido dos tercios en el último siglo, pero casi todo el mundo piensa que han aumentado.

Es cierto que el sufrimiento humano no es nada nuevo y que ya las televisiones y demás medios de masa lo visibilizaban. Según muchos estudios, la exposición a todo ello generaba sentimientos de mayor solidaridad y propósito social. Lo que cambia es el nivel. Se sabe desde las teorías que fundamentan campañas de tráfico con casos demasiado crudos, que hay que graduar adecuadamente el estímulo porque si se excede determinado umbral, lo que se produce ya no es un sentimiento de sensibilización o moderación, sino un bloqueo que lleva a ignorar el estímulo.



Así, la exposición actual a imágenes, noticias y violencia es inaudita en la historia y desborda la solidez emocional de nuestros jóvenes, surgiendo sentimientos como el de la protección personal, la supervivencia que neutralizan la solidaridad de otros tiempos.

Es por todo ello que resulta cada vez más importante en las aulas, ya no prohibir o no el uso de teléfonos inteligentes sino recuperar la esencia de lo humano, de lo natural, de lo material. Actividades en la naturaleza, salidas culturales con otras personas en lo físico, integrando el uso de cualquier dispositivo digital, auxiliando pero nunca sustituyendo lo «real», resulta imprescindible.

Se trata en parte de una consecuencia de la pandemia: no sobran dispositivos, que no tienen por qué resultar incompatibles con una vida natural plena, lo que falta es recuperar la confianza en el aire libre, el mundo exterior, la vida social, la realidad.