ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
04.07.2024

ÍNDICE

El número de alumnos extranjeros en España aumenta en un 7,1% en el curso 2023-2024 y supera por primera vez el millón **EUROPA PRESS**

Las familias madrileñas de niños con TEA ganan a la Comunidad de Madrid **ABC**

Murcia se convierte en la primera comunidad en implantar una asignatura dedicada a la Constitución **EL DEBATE**

El Gobierno de Ayuso construyó otro centro de FP de 1,2 millones troceando facturas: "Hazlas de hasta 50.000 euros" **ELDIARIO.es**

El profesor que convirtió un instituto de barrio de Madrid en centro de excelencia **EL PAÍS**

1.000 horas más de refuerzo para atención a la diversidad del alumnado durante el curso 2024/2025 **NOTICIAS DE NAVARRA**

FSIE lamenta que el curso escolar 2023-2024 haya estado marcado por la "crispación e inestabilidad política" **EUROPA PRESS**

Lanzan una plataforma basada en IA que ayuda a los profesores a planificar las clases **EL DEBATE**

Un alto cargo de Ayuso participó en la construcción del centro de FP pagado con facturas troceadas **ELDIARIO.es**

Menos tiempo para planificar y más para enseñar: así es la IA que facilita la labor de los docentes **EL PAÍS**

Casi la mitad de los colegios valencianos ya tienen el castellano como lengua base **LEVANTE**

Críticas a la nueva Selectividad: «Aumentará las desigualdades entre comunidades y seguirá siendo injusta» **ABC**

Las vacaciones son para descansar, si sabes de qué descansar **EL DEBATE**

Oklahoma implementa la enseñanza obligatoria de la Biblia en escuelas públicas **EL PAÍS**

¿Qué riesgos implica el uso de la Inteligencia Artificial en educación? **EUROPA PRESS**

Las 12 CCAA del PP firman el pacto para hacer desde 2025 la Selectividad el mismo día con los mismos contenidos, estructura y criterios de corrección **EL MUNDO**

La EBAU del PP para 2025: todos los alumnos se examinarán los mismos días y de los mismos contenidos en las asignaturas troncales **ABC**

Feijoó presenta una "EVAU común" del PP descafeinada **EL PAÍS**

La Selectividad única que quería el PP se queda en un examen con la misma estructura y criterios de corrección **ELDIARIO.es**

La evidencia y su impacto. Un caso práctico **EL DEBATE**

CSIF dice que la EBAU común del PP "no es solución" y reclama consenso entre Gobierno y CCAA: "Exigimos una EBAU única" **EUROPA PRESS**

Educación reconoce los "flojos" conocimientos financieros de alumnos y pide reflexionar si están preparados para la vida **LA RAZÓN**

El Gobierno de Navarra autoriza la contratación de 3.490 personas para el curso escolar 2024-25 **NOTICIAS DE NAVARRA**

La Complutense comunica a sus facultades que tienen que gastar un 30% menos: el ahogo económico llega a las universidades madrileñas **EL PAÍS**

Los jóvenes buscan desintoxicarse del mundo digital para lograr una relación más saludable con la tecnología **ABC**

La Confederación de Padres y Madres de Alumnos pide limitar las páginas porno a los niños y no a los adultos **DEIA**

Alumnos que repiten la EVAU: "La ventaja es que ya sé lo que es y controlo mejor los nervios" **EL PAÍS**

La tasa de abandono es de más del 40% en FP de Grado Básico, 30% en Medio y casi el 20% en Superior, según CaixaBank **EUROPA PRESS**

De la teoría a la práctica: ¿cómo conseguir que lo que aprendemos en la escuela nos sirva en el trabajo? **THE CONVERSATION**

Cómo mejorar la competencia digital docente en la formación del profesorado **THE CONVERSATION**

El 49% de los puestos de trabajo en 2025 requerirán una cualificación intermedia **MAGISTERIO**

Madrid es la única comunidad que barema a la baja a los profesores de FP **MAGISTERIO**

La EBAU del PP, en diez claves: Las faltas ortográficas podrán restar hasta dos puntos **MAGISTERIO**

Los despidos en la Educación lastran la afiliación a la Seguridad Social en junio **MAGISTERIO**

Rectores afirman que trabajan en armonizar la PAU y dicen desconocer el texto del PP **MAGISTERIO**

Notas sobre un final de curso **educational EVIDENCE**

Desafíos educativos en la sociedad del conocimiento: el rápido desarrollo digital y tecnológico **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Las familias del Ramiro de Maeztu continúan su lucha en defensa del centro **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

El PP de Feijóo escenifica un acuerdo para una EBAU común el próximo año **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Educar es amor **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

El número de alumnos extranjeros en España aumenta en un 7,1% en el curso 2023-2024 y supera por primera vez el millón

Por CCAA se producen situaciones dispares, con incrementos de alumnado extranjero del 20,2% en Galicia y 17,3% en Canarias

MADRID, 28 Jun. (EUROPA PRESS) - La cifra de alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias y de Régimen Especial que no posee nacionalidad española en el curso 2023-2024 supera por primera vez el millón, 1.066.875 alumnos, lo que supone 70.835 alumnos más que el curso anterior (+7,1%), y la proporción de alumnado extranjero en enseñanzas de Régimen General no universitarias se sitúa en el 12,2%.

Así lo refleja la última estadística de las enseñanzas no universitarias del curso 2023-2024 publicada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, recogida por Europa Press. En la estadística destaca el aumento de alumnos extranjeros matriculados en España en Educación Secundaria Obligatoria, 26.133 (+10,8%), mientras el alumnado global en este nivel crece +0,8%, seguido del de Educación Primaria, 19.645 (+5,1%), mientras su alumnado total disminuye (-1,3%).

También resalta que el alumnado extranjero que cursa Formación Profesional se incrementa en 15.541 (+16,4%), incremento también superior al global del alumnado de estas enseñanzas (+5,5%). En enseñanzas de Régimen Especial el alumnado extranjero aumenta en 5.416 (+12,5%), debido especialmente a su crecimiento en Enseñanzas de Idiomas, 4.832 (+14,4%).

El volumen relativo del alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias de Régimen General presenta diferencias significativas entre las comunidades autónomas. Las que cuentan con mayores porcentajes son Islas Baleares (18,3%), La Rioja (17,1%), Comunidad Valenciana (17,0%), Cataluña (16,5%) y Aragón (16,2%), mientras que las que tienen menor proporción son la ciudad autónoma de Ceuta (3,2%), Extremadura (4,0%) y Galicia (5,9%). Asimismo, la proporción varía según la titularidad del centro, el alumnado extranjero representa el 13,6% del alumnado de centros públicos, mientras que, para los centros privados, es del 9,4%.

Considerada la variación del alumnado en el último curso, se producen situaciones dispares por comunidad autónoma, produciéndose incrementos en comunidades como Galicia (20,2%) y Canarias (17,3%) y, por el contrario, descensos en las ciudades autónomas de Melilla (-24,2%) y de Ceuta (-19,2%).

En cuanto a la nacionalidad de origen, destacan el alumnado procedente de América Central y del Sur, 35,3% y de Europa, 29,6% por delante del procedente de África, 24,5%. Por países, el alumnado más numeroso corresponde a Marruecos (200.439 alumnos; con -5,1% de variación con el curso anterior), Rumanía (100.144; -1,4%), Colombia (93.753; +25,4%), Venezuela (63.850; +18,7%), Perú (45.612; 28,1%), China (43.868; +1,6%) y Ucrania (40.858; -3,1%).

INCREMENTO DE LA ESCOLARIZACIÓN EN EL PRIMER CICLO DE INFANTIL

La estadística refleja un significativo incremento de la escolarización en el Primer Ciclo de Educación Infantil, que sube un 2,8% y 12.957 alumnos, lo que supone alcanzar la tasa de escolarización de 0 a 2 años más alta de la serie histórica: un 48,3%.

También aumenta el número de centros que, en este curso, imparten este ciclo, creciendo en 368, un 3,4% más. Además, según el informe, la cifra global de alumnos en las enseñanzas de Formación Profesional

asciende a 1.144.800 alumnos, lo que supone un aumento del 5,5% respecto al curso pasado: 59.541 estudiantes más.

El Grado Superior es el más numeroso, con 601.414 alumnos y un incremento del 6,3%. El Básico sube un 4%, hasta los 81.790 estudiantes, y el Grado Medio ve incrementada su cifra en un 4,4%, con un total de 455.469 alumnos. La oferta de centros que imparten estas enseñanzas también ha aumentado.

Así, hay 46 centros más de Grado Básico, 62 más de Grado Medio, 91 más de Grado Superior y 58 más de Cursos de Especialización para los titulados de Grado Superior y 14 para titulados de Grado Medio.

UN 0,2% MÁS DE ALUMNOS MATRICULADOS

En total, en el curso 2023-2024 el alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias asciende a 8.337.537 estudiantes, de los que 4.291.663 son hombres y 4.045.874 son mujeres. La cifra global de alumnos sube en 14.843 (un 0,2% más) respecto al curso anterior: 8.501 mujeres y 6.342 hombres. En Primaria, Secundaria y Bachillerato se produce una evolución del alumnado en línea con la población asociada.

De tal modo, se observa una reducción de 35.799 alumnos en Primaria (un 1,3% menos); y un crecimiento de 17.465 alumnos (0,8% más) en Secundaria, hasta los 2.103.216 estudiantes. En Bachillerato el alumnado crece ligeramente (un 0,6% más) al incrementarse en 4.224 alumnos. En cuanto al número medio de alumnado por unidad, es de 12,3 en el Primer Ciclo de Infantil; 18,5 en el Segundo Ciclo de Infantil; 20,9 en Primaria; 24,5 en Secundaria; y 25,3 en Bachillerato.

Respecto al profesorado, en el curso 2023- 2024 fue de 784.425 docentes, de los que 569.705 son de centros públicos y 214.720, de centros privados. Esto supone un incremento del 2% respecto al curso anterior (15.627 profesores más). La mayoría de estos docentes se incorporaron a centros públicos (un 2,5% más): 13.872 frente a 1.755 en los privados.

ABC.es

Las familias madrileñas de niños con TEA ganan a la Comunidad de Madrid

Emilio Viciana, Consejero de Educación, Ciencia y Universidades, ha anunciado la derogación la Resolución 254 que aumentaba la ratio por clase de estos alumnos

ANA I. MARTÍNEZ. MADRID. 28/06/2024

Las familias madrileñas de niños con trastorno del espectro autista (TEA) comenzaron el curso 2023-2024 plantando cara a la Comunidad de Madrid (CAM) y no dudaron en aunar esfuerzos y denunciar al Gobierno madrileño por la puesta en marcha de la Resolución 254 que, a juicio de los afectados, vulnera los derechos de estos menores. Por suerte, las cosas parecen que van a cambiar, pues el Consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciana Duro, anunció la semana pasada en la Asamblea de Madrid que derogaría dicha medida.

«Lo que no sabemos es cuándo. De momento, la derogación no se ha publicado. Confío en que lo hagan», declara a ABC Laura Abadía Benito, presidenta de la Asociación Segundo Maestro, entidad que lidera la impugnación de la normativa. Por tanto, de momento, la alegría y euforia de las familias afectadas es contenida. «Nadie nos ha dicho nada -continúa-. A pesar de todas las reuniones que hemos tenidos con la Consejería, nos hemos enterado por las declaraciones del consejero en la Asamblea. De hecho, hace un mes aproximadamente que tuvimos el último encuentro y nadie nos comunicó nada».

La Resolución 254 había sido la última medida que decidió poner en marcha la CAM el pasado otoño y que permitía el aumento de ratios en las aulas específicas para alumnos con TEA de cinco a siete pero sin reforzar el número de profesionales, tal y como denunciaron los afectados, o sin la aplicación de las metodologías específicas de calidad que requieren estos alumnos. Tampoco proporciona la suficiente formación específica a los profesionales que trabajan con estos niños, quienes, además, pueden ser sacados de su aula por una decisión unilateral de la Comisión Técnica Interterritorial (CTI). Las familias han denunciado desde el principio la opacidad de este órgano porque la CAM jamás clarificó ni especificó cuáles eran los criterios para la inclusión o acceso del alumnado a las aulas TEA-TGD por la CTI, así como los baremos, el procedimiento que sigue, cómo se notifica o cuáles son las formas de reclamación. Todo ello, según los afectados, hacía que la nueva normativa fuese contraria a la LOMLOE, a la Constitución o a la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.

Según declaró Viciana en la Asamblea, «nosotros escuchamos siempre a las familias, nos ponemos siempre de su parte. Por eso, anuncio que desde mi Consejería vamos a proceder en los próximos días a dejar sin efecto esta Resolución. Hemos tomado esta decisión tras habernos reunido con asociaciones como Segundo

Maestro o Atelma y hemos esperado a que finalice el curso para tomar la decisión y aplicar los nuevos criterios a partir del curso que viene».

El alumnado TEA el curso que viene

De momento, la derogación no ha sido publicada y aunque Abadía confía en que se haga en los próximas días, «nosotros seguimos adelante con el contencioso administrativo. De hecho, este viernes 28 de junio tenemos que presentar las conclusiones de nuestro informe y así lo vamos a hacer. Seguiremos adelante mientras no publiquen la derogación». De hecho, la presidenta de la Asociación Segundo Maestro ha asegurado a ABC que se ha puesto en contacto con Pablo Posse, diputado de la Asamblea de Madrid y portavoz de Educación, para preguntarle por la derogación. «De momento, hasta este miércoles 26 de junio por la mañana, no me ha contestado. Le he indicado también que vamos a presentar los papeles este viernes».

En cuanto a la intención del Consejero de «aplicar los nuevos criterios a partir del curso que viene», Abadía reconoce que esas palabras le «suenan mal». «Si están pensando en desarrollar criterios en la misma línea que la Resolución 254, como no cumplan con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, lo vamos a llevar de nuevo ante la justicia».

La experta recuerda que «los alumnos con discapacidad de la CAM ya tenían normativa sobre cómo atenderlos de la mano» gracias a la Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid, y del Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. «Ambas funcionan perfectamente -prosigue-. Sin embargo, lo que la CAM nos ha transmitido en las reuniones que hemos mantenido es que no están contentos con los orientadores, cuyo trabajo pretendía limitar la Resolución 254. Y esto es una equivocación porque lo que pretenden es limitar los recursos».

En su opinión, la educación de los menores con necesidades especiales «no se puede regular con instrucciones como la Resolución 254, sino con normas de rango de ley. Por tanto, sería más adecuado modificar el Decreto 23/2023 aunque, insisto, ya tenemos la normativa adecuada. Poner demasiadas normas en circulación nos perjudica a todos».

EL DEBATE

Murcia se convierte en la primera comunidad en implantar una asignatura dedicada a la Constitución

El Gobierno de la región defiende que la materia incorpora unos conocimientos «indispensables» para que el alumnado interprete y comprenda la realidad en la que vive

Rodrigo Díez Manceñido. Madrid 28/06/2024

Son muchos los debates que se producen acerca de la educación en una época en la que se cuestionan tanto las formas de enseñar como las diferentes leyes que lo regulan. A la implantación de la LOMLOE se suma ahora la introducción el curso que viene de una nueva Selectividad, que volverá a llamarse PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) y que modifica algunos puntos para intentar que las diferentes comunidades realicen un examen lo más similar posible ante las quejas sobre las desigualdades existentes.

Al margen, como la competencia en Educación está transferida a las comunidades autónomas, algunas de ellas modifican el currículo y la gama de asignaturas ofertadas a su gusto. Por ello, en un tiempo en el que algunos cuestionan los valores de la Constitución de 1978, la Región de Murcia ha salido al paso para ser la primera comunidad que imparta una asignatura en la que los alumnos estudien exclusivamente la Carta Magna.

La asignatura comenzará a impartirse este próximos curso 2024-2025 bajo el nombre 'La Constitución Española y la Unión Europea´ en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y tendrá carácter optativo y contará con dos horas semanales de docencia.

El Gobierno de Murcia, encabezado por el popular Fernando López Miras, cree que esta materia incorpora unos conocimientos «indispensables» para que el alumnado interprete y comprenda la realidad en la que vive «a través del estudio de la Constitución Española de 1978 y el Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia, así como del espacio político, económico, sociocultural y geográfico que hoy en día se conoce como Unión Europea (UE), sus instituciones, funcionamiento y las políticas que desarrolla».

Desde la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo de la región quieren que el alumnado pueda adquirir «de forma íntegra y global» los conocimientos necesarios para valorar «el sistema democrático y la defensa de los valores constitucionales, conozca la identidad de la región y mejore el conocimiento del proyecto europeo, sabiendo que las decisiones de las instituciones de la UE afectan a la vida de todos los ciudadanos», explican.

Colaboración de expertos

El equipo de gobierno murciano dice contar con destacados «colaboradores de excepción» para el diseño de la formación del profesorado y los contenidos que se impartirán en esta materia en la Región de Murcia. En este

sentido, informan que se han llevado a cabo diversos encuentros con expertos de la Universidad de Murcia (UMU), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Fundación Konrad Adenauer Stiftung. Entre estos expertos se encuentran Ignacio Sánchez, Carlos Vidas, Ludger Gruber y Adriaan Kühn, quienes han colaborado en la preparación de los docentes para la inclusión de esta asignatura en el currículo de ESO para el próximo curso 2024-2025.

Además, el pasado mes de mayo se celebró una reunión con los jefes de departamento de Geografía e Historia para avanzar en los contenidos de la nueva materia. En esta reunión participaron alrededor de 150 docentes, y contó con la intervención de expertos como Francisco Manuel García Costa e Ignacio Sánchez Martínez, de la Universidad de Murcia (UMU); Carlos José Vidal Prado, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); y Ludger Gruber y Adriaan Kühn, de la Fundación Konrad Adenauer Stiftung.

Un 30 % no conoce ni el año

La realidad es que la medida es necesaria debido al alto nivel de desconocimiento de la Constitución entre los estudiantes de nuestro país. Según explicó el diputado regional del Partido Popular, Carlos Albaladejo, «ante el alarmante dato de que el 30 % de los alumnos de ESO no conoce ni tan siquiera el año en que se aprobó nuestra Carta Magna, esta iniciativa pionera del Gobierno regional es más necesaria que nunca».

El diputado del PP ha señalado que la Región de Murcia «es la primera comunidad autónoma en ofertar una materia específica sobre la Carta Magna», y, en ese sentido, ha puntualizado que, «si bien existen asignaturas sobre la UE en la Comunidad de Madrid, no hay ninguna específica sobre la Constitución en ninguna otra región de España».

eldiario.es

El Gobierno de Ayuso construyó otro centro de FP de 1,2 millones troceando facturas: "Hazlas de hasta 50.000 euros"

La Escuela de Arte de Alcalá se levantó irregularmente y con la orden de fraccionar los pagos para evitar los controles. Es el mismo modus operandi que el hospital-escuela de Ciudad Escolar, que ya está investigando la Fiscalía

Raquel Ejerique. 28/06/2024

La Escuela de Arte Alcalá, conocida también como la Escuela de Arte Alberto Corazón, se levantó en la planta sexta del Instituto de Secundaria (IES) Antonio Machado, en Alcalá de Henares, el más grande de la Comunidad de Madrid, con más de 3.000 alumnos. Esta escuela era el primer centro de FP dedicado a las enseñanzas artísticas en la región, con una oferta "de innovación tecnológica" –según la nota de prensa que difundió la Comunidad de Madrid– en cómic, ilustración, fotografía y gráfica.

Se construyó entre febrero y agosto de 2022, un tiempo récord para demoler 1.600 metros cuadrados y volver a construir este centro público. En septiembre de ese año, entraron a formarse en esas disciplinas cientos de alumnos.

Pese a que la apertura se anunció en los medios oficiales de la Comunidad, a la inauguración no fue ningún político de relevancia. No fue Isabel Díaz Ayuso ni el consejero de Educación entonces, Enrique Ossorio, sustituido al año siguiente por Emilio Viciana.

Según la documentación a la que ha tenido acceso elDiario.es, costó 1,2 millones a las arcas públicas madrileñas. El importe, por la magnitud de la obra, obligaba a sacar a concurso público este proyecto, lo que supone concurrencia de varias ofertas y controles económicos y de la Intervención, el cuerpo de inspectores económicos de la Comunidad.

Sin embargo, con el objeto de esquivar este proceso legal indispensable, se encargó la obra a una única empresa y se le fue pagando de manera fraccionada, dividiendo el montante total en facturas de menos de 40.000 euros más IVA.

¿Por qué ese importe? Porque es el importe máximo que se puede pagar en obra pública para que el contrato sea considerado contrato menor, según la ley 9/2017 de contratos del sector público, lo que permite no sacar a concurso el proyecto.

Así, se mandaron hacer más de 20 facturas que pretendían estar desvinculadas entre sí, aunque eran parte de la misma obra, y que se pagaban desde tres organismos públicos distintos: el IES Antonio Machado, la propia Escuela de Arte y el Conservatorio Profesional de Música de Alcalá de Henares. Ninguna supera el tope de 48.400 euros, como ha podido confirmar elDiario.es.

Es el mismo modus operandi que en el caso del hospital-escuela del macrocomplejo de Ciudad Escolar que está investigando la Fiscalía. Allí se trocearon facturas para pagar un proyecto de 2,5 millones de euros. Las

reiteradas reclamaciones por impago del empresario del proyecto activaron una investigación que la Consejería de Educación ha trasladado a la justicia. Además, se cesó de manera fulminante a Alfonso Mateos, entonces subdirector general de Centros de Formación Profesional, a quien Educación considera el autor que daba las órdenes.

También se investiga a los dos directores de institutos que hicieron los desembolsos desde las cuentas de sus centros para construir esa escuela sanitaria que está ahora abandonada, pese a que se llegaron a abonar 700.000 euros de dinero público.

"De lo que queda por pagar, haz facturas de hasta 50.000"

En el caso de la Escuela de Arte Alberto Corazón se siguió el mismo sistema. De hecho, según documentos a los que ha tenido acceso este medio, las instrucciones al empresario son claras. En un mail fechado en 2023, sobre el importe que todavía se adeuda, Javier Martínez, director del Antonio Machado, traslada las órdenes recibidas: "De los poco más de 100.000 euros que quedan por pagar, por favor, haz facturas de hasta 50.000 al IES Antonio Machado y el resto a la Escuela de Artes".

Martínez no ha contestado a los mensajes de elDiario.es y el director de la Escuela de Arte, Esteban Martínez, remite al gabinete de prensa de la Consejería de Educación: "Nos han dicho que para cualquier consulta que nos hagan, traslademos que hay que dirigirse ahí". ¿Quiere decir eso que la Consejería conoce el caso y que ha alertado a los directores si llaman periodistas? El director de la Escuela se ciñe a reiterar la instrucción de dirigirse a Educación.

Alfonso Mateos, el subdirector cesado por el caso del hospital-escuela, vuelve a aparecer en algunas comunicaciones y mails en el caso de Alcalá de Henares cuando surgen dudas con los pagos entre el contratista encargado de la obra, el mismo que en el caso de Ciudad Escolar, y la dirección del Antonio Machado.

Mateos es citado en los correos como la persona de referencia de los directores y secretarios de instituto cuando hay dudas con los pagos o por los retrasos de los mismos. Contactado en dos ocasiones por teléfono, el exsubdirector rechaza hacer cualquier comentario a elDiario.es y emplaza a una conversación futura.

¿De dónde salió el dinero para pagar millones en obras? Según el primer caso desvelado, investigado por la Fiscalía, de "ingresos extraordinarios" que reciben los institutos de FP, es decir, no se trata del reparto ordinario para funcionamiento. Según fuentes consultadas, se puede tratar de fondos extra repartidos por las DAT (las direcciones de área territorial en las que se divide Madrid, como por ejemplo esta de Alcalá de Henares que es la DAT Este), fondos provenientes de Europa o proyectos específicos de aulas de emprendimiento o digitalización, por ejemplo.

La Consejería de Educación no da información sobre el caso de Ciudad Escolar alegando que está siendo investigado por la Fiscalía. En el caso de Alcalá de Henares, tampoco ha contestado de dónde proviene el dinero, si hay más casos, ha abierto una investigación o si está ordenando auditorías a los centros de FP, alegando lo mismo, aunque este caso no está recogido en el expediente de investigación de Ciudad Escolar, al que ha tenido acceso elDiario.es. Ante la pregunta de si este segundo caso se ha incorporado a la investigación, fuentes de Educación no han contestado.

Fuentes expertas señalan también a elDiario.es que las direcciones de los institutos manejan grandes cantidades de dinero (sobre todo en centros de gran tamaño como estos) y tienen autonomía financiera. El control es escaso y depende de la propia dirección y el consejo escolar, formado por la directiva, profesores, administrativos, alumnos y un representante del ayuntamiento, un consejo que no suele profundizar en las cuentas.

¿Quién dio la orden en este segundo caso para fraccionar las facturas o validó construir de esta manera? Fuentes de Educación no contestan. La responsabilidad política entonces estaba en manos de dos pesos pesados en el Gobierno de Ayuso y el PP de Madrid. Por una parte, la máxima responsable educativa entonces era la viceconsejera de Política Educativa Rocío Albert López-Ibor, hoy consejera de Economía de Ayuso. El responsable de las infraestructuras de Educación cuando se terminó y recepcionó la obra era el viceconsejero de Organización Educativa Manuel Bautista, hoy alcalde de Móstoles y persona muy cercana a Díaz Ayuso.

¿Y por qué se optó por este sistema ilegal y opaco para construir, al menos, dos centros educativos públicos? ¿Quién se benefició? Es otra de las incógnitas que no ha despejado la Consejería ni, todavía, la justicia. Por qué esas facturas de contratos supuestamente menores no se encuentran en el Portal de la Contratación de Madrid es otra duda sin resolver. El Portal de Transparencia también ha denegado a elDiario.es el acceso a los datos sobre el reparto de fondos que hacen las DAT a cada centro de FP de la Comunidad.

EL PAIS

El profesor que convirtió un instituto de barrio de Madrid en centro de excelencia

José Antonio Expósito, director del reconocido IES Las Musas, se jubila tras más de 20 años en el centro público del distrito de San Blas-Canillejas, ahora referencia en toda España por su innovador programa educativo.

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 28 JUN 2024

Antes de que los casi 55.000 asientos del ya demolido estadio Vicente Calderón —algunos rojos, otros blancos y otros tantos azules— pasaran a mejor vida, justo cuando el campo de fútbol del Atlético de Madrid se trasladó de Arganzuela a San Blas-Canillejas y pasó a llamarse Wanda Metropolitano, el club recibió una carta. Un instituto público del barrio, a poco más de un kilómetro, les daba la bienvenida al vecindario y les pedía 400 sillas de plástico de la vieja instalación para renovar las gradas de su pista deportiva. Desde entonces, los 1.500 alumnos del IES Las Musas se sientan donde antes lo hicieron cientos de miles de colchoneros.

La rocambolesca idea fue del director del centro, José Antonio Expósito, de 60 años. Una de tantas, como tirar las paredes para que las aulas fueran de cristal, montar un programa de investigación para chavales de 16 y 17 años, organizar intercambios con Canadá o Moscú, que los alumnos debatan en el Parlamento Europeo o hasta contribuyan a la construcción de un nanosatélite.

Durante 20 años, primero como profesor y los últimos nueve como director, Expósito se ha dedicado en cuerpo y alma a transformar un instituto de barrio obrero, en pie desde los ochenta, en un centro de referencia en toda España, donde de los 1.217 alumnos que se han presentado a la Evaluación de Acceso a la Universidad (EvAU) desde 2010, 1.216 han aprobado, incluso con la mejor nota del territorio varios años. Solo ha suspendido uno, en el año de la pandemia. “Mi empeño siempre fue ofrecer a las familias una enseñanza de calidad para que sus hijos pudieran estudiar cualquier cosa. Decirles que pueden ser brillantes”, contaba en el que fue uno de sus últimos paseos por los pasillos que tantas veces ha recorrido. El director de Las Musas anunció su jubilación al claustro de profesores este jueves y unos días antes atendía a EL PAÍS en su despacho.

“Ser director de un centro es una entrega total, son preocupaciones, desvelos, atender a tal número de alumnos, padres y profesores que sobrecoge y asusta. Da vértigo. Todas las horas que puedas echar son pocas, te absorbe de tal manera que es como que si te fagocitara. Lo sientes como algo propio, tuyo, íntimo”, dice, pero cuando habla de dejarlo, se emociona.

Nada más entrar en Las Musas —más vacío de lo habitual, muchos alumnos están de viaje de estudios— uno se da cuenta de que no es un instituto como los demás. Las aulas del primer y segundo piso tienen las paredes de cristal. Desde secretaría se puede ver lo que hacen los jefes de estudios, que, a su vez, tienen visión total de la sala de profesores. Es uno de los grandes proyectos de Expósito, derrumbar, una a una, y con lo que el ajustado presupuesto permita, las viejas paredes color crema, seña de identidad de todos los colegios construidos en los ochenta y noventa. “Se ve dónde se acabó el dinero”, comenta en la tercera planta, en la que todavía no han podido tirar los tabiques. Bautizaron la iniciativa como educación transparente y el objetivo, explica, es algo que debería ser la norma: que la escuela sea atractiva para los alumnos, en fondo y forma. “No puedes decirles que lo más importante es la educación y luego escolarizarlos en sitios mal iluminados, sucios”, dice.

Espacios “singulares”

“En España hemos optado muchas veces por una educación barata, donde con colocar a los niños ante un pupitre ya estaba. Un edificio escolar tiene que ser algo singular, que no se parezca a ninguna otra cosa, que atraiga, que sea un símbolo y no un edificio que podría ser mañana un convento, unas oficinas o un edificio militar”, señala. Mientras recorre los pasillos y enseña las aulas —muchas con nombre de musas griegas, Calíope, musa de la poesía, Clío, de la historia, o Urana, de la astrología— recuerda cómo era el centro cuando llegó a sus puertas hace dos décadas. El patio o campo que rodeaba al edificio, cuenta, era “un estercolero”, lleno de basura, yermo y seco. Nada atractivo para alumnos, profesores y vecinos. Ahora, y tras llenar varios contenedores con desperdicios, dos mesas de ping-pong y más 300 árboles y plantas son el escenario a la hora del recreo.

Expósito, doctor en Filología Hispánica y experto en el poeta Juan Ramón Jiménez, nació y se crio en el Vallecas de los setenta y ochenta. En una modesta casa, delante de una escombrera y donde no había libros. En un barrio sin biblioteca, lleno de camiones que iban y venían a tirar la basura de otras zonas de la ciudad.

Su padre, natural de Jaén, emigró a la capital de niño y no pudo estudiar. Empezó a trabajar siendo aún un crío y combinada dos empleos para sacar adelante a la familia, por la mañana conserje y por las tardes remendaba zapatos. Su madre, de Badajoz, tampoco terminó el colegio y fue planchadora hasta que nacieron Expósito y su hermano.

"Yo empecé la escuela en un piso. Era un colegio en una casa de vecinos. Subías por la escalera y había dos aulas", recuerda. Más adelante abrieron un colegio al uso en el barrio y un profesor le enseñó lo que era la poesía. "Me salvó. Vivía rodeado de escombros, de barro, de feísmo a raudales, de mucha pobreza y de repente descubrí un texto de *Platero y yo.* Sentí la belleza como no la había sentido nunca". Esa sensación, el querer encontrar lo bello, cuidar los detalles, han sido el motor del director para transformar Las Musas en lo que es ahora. Gracias a las becas y a que trabajó durante toda su etapa universitaria, pudo costearse la carrera. Nada más terminar, se presentó a las oposiciones de profesor de secundaria y aprobó.

"Los alumnos no defraudan"

El camino de Las Musas no ha sido fácil ni lineal. Hace unos años, todo apuntaba a que el instituto como tal desaparecería y solo quedaría como centro de FP. A unos 400 metros iban a abrir otro instituto e incluso ofrecieron a Expósito ocupar el cargo de director en ese nuevo centro. Dijo que no y decidió que pelearía por salvar a sus "musos": "Una escuela que estuviese marcada por la calidad educativa, ese ha sido mi empeño. Porque si la escuela pública renuncia a ello, perdemos". El resultado es que cada año la lista de espera aumenta y que las familias lo intentan durante varios años hasta que consiguen plaza, atraídos por la oferta singular de Las Musas. "Y los chicos no te defraudan nunca. Cuando depositas en ellos confianza, responden, porque los estás tratando como adultos", dice el director.

Esa oferta incluye que los alumnos puedan escoger un proyecto de investigación en primero de bachillerato, de la temática que más les interese, y, con la colaboración de expertos del CSIC o del CNIO, lo presenten durante el último curso. También un proyecto de mentorización, en el que se asigna un profesor de refuerzo a cada niño con dificultades, intercambios con estudiantes de Canadá o Moscú, que 40 alumnos hagan un viaje anual a la Amazonía ecuatoriana o una editorial propia para publicar sus artículos, cuentos, poemas. Todo eso ha llevado a Las Musas a convertirse en "Escuela Embajadora del Parlamento Europeo" y el reconocimiento de Unicef como Centro Referente en Educación en Derechos de Infancia y Ciudadanía Global. Este sistema ha llamado la atención de otros colegios, a quienes Las Musas ayuda y tutoriza para implementar el modelo. Empezaron con cuatro institutos y ahora son unos 20, de Valencia, Tudela, Zaragoza, Jaén, Cádiz o Madrid, entre otros.

A pesar de los buenos resultados y las iniciativas novedosas, la Comunidad de Madrid no ha aceptado la solicitud de Las Musas de recibir la consideración de centro con aulas de excelencia. Pero Expósito está orgulloso de lo conseguido. "Chicos de barrio, que no pueden pagar un colegio privado de 800, 900 o 1.400 euros al mes y no por ello tienen peor formación. El ascensor social tiene que funcionar. Tenemos que potenciar la escuela pública para garantizar que los chicos que no tengan recursos puedan acceder a una formación sólida. Y no renunciar jamás a ello. Estar convencido de que desde una escuela de un barrio modesto se puede transformar el mundo", defiende.

En mitad del recorrido por el instituto, un grupo de cuatro chavales, acompañados de la profesora, se acerca corriendo al director para enseñarle la camiseta que lleva uno de ellos. En letras negras se lee: "Soltero, comprometido, secretamente enamorado de José Antonio Expósito". La última opción es la que está marcada con un *tick* rojo. Todos bromean y se hacen un par de fotos. Todavía saben que su director deja el centro.

"Durante esta década hemos vivido, dentro y fuera de nuestras aulas, no La rebelión de las masas, sino la rebelión de las Musas. Estudiantes y docentes, guiados por una pedagogía poética, han conquistado la mejor calidad educativa. Juntos hemos soñado con cambiar el mundo. Lo conseguiremos, porque hoy se necesita más que nunca que las escuelas sueñen para que el país entero alce el vuelo", dice a modo de despedida adelantada. Expósito lleva nueve años empezando los claustros con un poema y siempre supo cuál sería el escogido para su última intervención:

Y yo me iré. Y se quedarán los pájaros
cantando;
y se quedará mi huerto, con su verde árbol,
y con su pozo blanco.

noticias de Navarra

1.000 horas más de refuerzo para atención a la diversidad del alumnado durante el curso 2024/2025

La medida permitirá la contratación de 40 docentes más y tiene un coste de 2 millones de euros

DIARIO DE NOTICIAS. 28·06·24 | 15:53

El Departamento de Educación se ha reunido hoy de nuevo con los sindicatos presentes en la Mesa Sectorial de Educación y les ha informado de que en el curso escolar 2024-2025 los centros educativos dispondrán de 1.000 horas más de atención a la diversidad en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Este importante incremento de refuerzo educativo permitirá la contratación de unos 40 docentes más y tiene un coste económico aproximado de 2 millones de euros.

En la reunión mantenida con los sindicatos de la sectorial educativa, los representantes del Departamento de Educación han recordado que la distribución de las 1.000 nuevas horas de atención a la diversidad se realizará combinando el índice de alumnado con necesidades específicas de atención educativa (ACNEAE) registrado en los diferentes centros educativos con otros indicadores, en base a los acuerdos alcanzados en el proceso negociador. De esta forma el Departamento avanza en la compensación de las desigualdades existentes haciendo efectivo el cumplimiento del Pacto Educativo con la asignación de recursos a aquellos centros que presenten una situación más desfavorecida. También se generará un índice que permita objetivar las circunstancias especiales de convivencia de los centros.

Un proceso abierto de diálogo y consenso

El Departamento de Educación ha expresado hoy su frontal desacuerdo con la negativa valoración realizada ayer por las centrales sindicales sobre el fruto de los diferentes grupos de trabajo creados este curso para avanzar en la mejora de la calidad educativa.

En este sentido, se han expuesto los acuerdos en la flexibilización del cómputo y del sistema de formación de los docentes, incluidas ya en las instrucciones de inicio de curso 2024/2025. Las citadas instrucciones indican que “la formación institucional obligatoria, cuya duración será de 35 horas por curso académico, podrá verse incrementada para dar cumplimiento efectivo a las necesidades establecidas por el propio centro o, en su caso, por el Departamento de Educación. En este supuesto, la participación del profesorado será voluntaria en aquellas horas que superen las 35 horas de formación institucional obligatoria”. Igualmente se concreta en las instrucciones el porcentaje formativo para los docentes con contrato parcial, quedando exento de esa formación el profesorado que tuviese un contrato igual o inferior a un tercio de jornada, si así lo decidiera el mismo.

Con el fin de flexibilizar el cómputo de las horas de formación institucional obligatoria, deberán realizarse, al menos, 25 horas de la misma en cada curso académico, pudiendo realizarse en el periodo de dos cursos consecutivos el resto de las horas hasta completar las 70 horas de formación institucional obligatoria correspondientes al cómputo bienal de las mismas. Asimismo, se ha avanzado en el acuerdo para computar horas de cursos no finalizados en el traslado de interinos de un centro a otro.

Educación ha dado traslado hoy a las centrales sindicales del borrador de nuevo Reglamento Orgánico de Centros (ROC), acometido una vez aprobada la nueva ley orgánica de Educación y culminado el proceso de aprobación de los nuevos decretos forales de currículum y la nueva orden foral de Inclusión, aspecto muy importante para garantizar la autonomía de los centros, la calidad y la innovación educativa.

También se ha avanzado en el portal EDUCA del Departamento, sobre el que se va a realizar una consultoría de usabilidad y accesibilidad que proponga medidas que mejoren, simplifiquen y faciliten su uso para evitar duplicidades, potenciándose la formación en esta herramienta.

En otro grupo de trabajo, el Servicio de Inspección del Departamento y los responsables de régimen jurídico están analizando la propuesta sindical de intentar separar las causas que pueden dar lugar a un expediente disciplinario o a una falta de capacidad de los docentes interinos.

El trabajo conjunto del Departamento y los sindicatos ha permitido también acercar aspectos relativos a la organización curricular por ámbitos y la incorporación de la evaluación por competencias en las programaciones didácticas.

Ya el pasado mes de enero, el Departamento de Educación advirtió a los sindicatos de las “inasumibles” consecuencias que tendría su exigencia de un descenso lineal de ratios: 131 millones de euros, así como del coste de la recuperación de una pérdida media del poder adquisitivo del 15%: otros 114 millones de euros. Como contrapunto, el Departamento ha trabajado con los sindicatos en la reducción selectiva de ratios según los criterios antes expuestos, aspecto que, además del refuerzo docente, se une a la reducción ya aplicada en la etapa de educación infantil en aquellos centros educativos que presentan un índice negativo por la presencia de más alumnado ACNEAE, cuya ratio máxima fue reducida a 22 alumnos en el curso 2022/2023 para el primer curso (3 años), manteniéndose la misma en el curso 2023/2024 para los grupos beneficiados por la medida y reduciéndose aún más esa ratio, hasta los 20 alumnos, para los grupos de primero afectados por estas características.

Respecto a la reducción de la temporalidad estructural, Educación acaba de finalizar los tres actos masivos de las OPE de estabilización y reposición de maestros y profesores en los que han participado 12.000 aspirantes y que encamina al Departamento al cumplimiento de los objetivos de estabilidad con una tasa de interinidad que se acerca al 6,87%.

europapress.es

FSIE lamenta que el curso escolar 2023-2024 haya estado marcado por la "crispación e inestabilidad política"

MADRID, 28 Jun. (EUROPA PRESS) - La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) ha lamentado que el curso escolar 2023-2024 haya estado marcado por la "crispación e inestabilidad" política, la ausencia de Presupuestos Generales del Estado para 2024 y la "falta de negociación" con el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. En su balance de este curso, la organización destaca que ha estado marcado por las continuas convocatorias electorales tanto generales como autonómicas.

FSIE valora positivamente que, finalmente, el Ministerio convocase la Mesa Sectorial de la Enseñanza Concertada el pasado día 19 y haya manifestado su voluntad para comenzar a trabajar sobre aspectos muy importantes que afectan al sector.

También recuerda que el Ministerio aprobó hace escasas semanas los nuevos reales decretos que regulan la Formación Profesional y que las comunidades autónomas están procediendo a aprobar y publicar y que se aplicarán en cada una de ellas.

Con respecto a la nueva prueba de acceso a la universidad, FSIE considera positivo que se den pasos hacia una mayor coordinación y homogeneidad en toda España, aunque cree que "todavía insuficiente para garantizar la mayor igualdad posible de los alumnos de todas las comunidades autónomas".

Para FSIE, uno de los problemas principales que tiene la concertada "es la financiación insuficiente que recibe por parte de las administraciones públicas". "Esta financiación deficitaria pone en riesgo el mantenimiento de numerosos puestos de trabajo y genera enormes dificultades para mejorar las condiciones laborales de los docentes, personal complementario y personal de administración y servicios", puntualiza.

El sindicato ha reclamado en numerosas ocasiones al Ministerio que convoque la comisión prevista en la LOE para estudiar el coste real del puesto escolar de la enseñanza concertada y garantizar así su gratuidad. En la última reunión de la Mesa Sectorial de la Enseñanza Concertada, celebrada este 19 de junio, el Ministerio se comprometió a poner en marcha esta Comisión al inicio del próximo curso escolar, según asegura. Asimismo, se ha propuesto la creación de una Comisión de Trabajo que elabore un calendario con los temas a trabajar en los próximos meses con el fin de ser operativos y eficaces.

LOS PROFESORES DE LA CONCERTADA "TRABAJAN MÁS HORAS Y COBRAN MENOS"

El sindicato recuerda que los trabajadores de la enseñanza concertada "trabajan más horas y cobran menos" que los de la pública, cuando ambos son redes sostenidas con fondos públicos. FSIE vuelve a pedir a las administraciones educativas la equiparación retributiva y de carga lectiva con la pública y el pago delegado para el Personal Complementario y Personal de Administración y Servicios (PAS).

El secretario general de FSIE, Jesús Pueyo, considera que estos problemas y otros como, por ejemplo, debatir sobre las propuestas de mejora de la profesión docente, necesitan "de diálogo y negociación con el sector". En este sentido, valora positivamente la disposición mostrada por parte del Ministerio en la reciente Mesa Sectorial de la Concertada para que se puedan abordar y comenzar a solucionar todos estos asuntos.

Para FSIE, los trabajadores de Educación Infantil (trabajadoras, puesto que casi un 98% son mujeres) son los que atraviesan mayores dificultades del sector. Es la etapa educativa en la que los profesionales docentes tienen un salario más bajo, superando por poco el Salario Mínimo Interprofesional. Las negociaciones del Convenio están en un punto complicado desde hace muchos meses. "Se están estudiando acciones nuevas para lograr un acuerdo con las organizaciones patronales que supongan un reconocimiento digno al trabajo que se realiza en los centros", manifiesta el secretario de Acción Sindical de FSIE, Enrique Ríos.

Asimismo, FSIE ha realizado una campaña pidiendo a las administraciones públicas la gratuidad de la Educación Infantil 0-6 años defendiendo el concierto educativo como mejor sistema de financiación. La campaña ha tenido un apoyo de más de 22.000 firmas que confiamos contribuyan a conseguir el objetivo que perseguimos.

Por otro lado, el sindicato sigue trabajando para que las condiciones de los profesionales de los centros asistenciales, centros de Educación Especial, centros Especiales de Empleo y otros centros del sector "sean cada vez mejores". "No basta con las buenas palabras, deben ir acompañadas de hechos y el convenio colectivo lleva más de dos años sin avanzar", apunta.

Respecto al "cuestionamiento" de la Educación Especial, FSIE manifiesta de nuevo su compromiso con la libertad de las familias a escoger la educación y el tipo de centro que consideren más adecuado para sus hijos. "Los centros de Educación Especial cuentan con profesionales altamente cualificados y formados específicamente para atender correctamente las necesidades de estas personas", concluye el sindicato.

EL DEBATE

Lanzan una plataforma basada en IA que ayuda a los profesores a planificar las clases

Sus impulsores creen que les podría ahorrar hasta 10 días al año para poder centrarse «en el aprendizaje personalizado e individualizado con los alumnos»

Sandra Ordóñez. 29/06/2024

La tecnología avanza y se impone en casi cualquier rincón de nuestra sociedad. Dentro de ella, la Inteligencia Artificial (IA) ha ido avanzando notablemente hasta el punto de arrollar, en muchos casos, el funcionamiento de algunas profesiones. En la educación, por ejemplo, ha irrumpido sin que profesores y alumnos estuvieran preparados. Por ello, los profesionales de la docencia han de encontrarle un encaje a esta tecnología.

Una de sus aplicaciones es Lesson Planner, una herramienta desarrollada por el Grupo Inspired Education, que permitirá a los profesores planificar clases de manera más eficiente y atractiva. Se estima que esta herramienta reducirá el tiempo dedicado a esta tarea en al menos 10 días al año, permitiendo a los docentes centrarse más en el aprendizaje personalizado e individualizado de sus alumnos.

Un informe encargado por el Gobierno del Reino Unido revela que los profesores trabajan en promedio más de siete «horas innecesarias» a la semana. Lesson Planner, diseñada específicamente para colegios, tiene como objetivo agilizar las tareas administrativas y de planificación para 7.000 profesores de los 80 centros que forman parte del grupo Inspired. Según una encuesta realizada a 679 profesores de Inspired a nivel global, más de la mitad (57 %) identifica la falta de tiempo como el mayor desafío al desarrollar clases nuevas y atractivas, así como al generar y corregir pruebas para los alumnos.

Además, el 81 % considera que la herramienta les ahorrará más de una o dos horas a la semana. Cuando se les preguntó cómo usarían ese tiempo adicional, el 71 % de los profesores mencionó que se enfocaría en desarrollar hojas de ruta de aprendizaje personalizadas para sus estudiantes, y el 75 % opinó que esto ayudaría a mejorar significativamente los resultados o las experiencias de los estudiantes.

Lesson Planner ha sido desarrollada por el equipo de expertos de Inspired, utilizando datos recopilados en los colegios. El equipo incluye expertos internos y cuenta con el apoyo de especialistas de Faculty, la principal empresa independiente de inteligencia artificial del Reino Unido. Juntos han creado una herramienta que proporciona un entorno de IA independiente, permitiendo a los profesores crear contenido en PowerPoint basado en texto y gráficos de forma rápida y precisa. Además, facilita el intercambio de mejores prácticas entre el grupo de profesores líderes a nivel mundial.

Se espera que la plataforma de apoyo de IA para profesores se utilice principalmente para la creación de contenidos educativos atractivos, la generación de preguntas para los cuestionarios y el análisis del rendimiento estudiantil, así como para proporcionar apoyo administrativo general. Los primeros resultados han demostrado que la herramienta de IA tiene el potencial de liberar a los profesores de al menos dos horas de tareas administrativas por semana.

Entre las funciones automatizadas se incluyen la corrección y retroalimentación de los exámenes semanales de los estudiantes, así como una mayor integración de la Plataforma Global de Estudios. Esta plataforma online personalizada combina el análisis de datos y la tecnología de IA para proporcionar a los estudiantes y a los padres información detallada sobre cursos, materiales de estudio, resultados de los exámenes y reportes de progreso, junto con otros datos académicos relevantes para los estudiantes. Esta nueva y emocionante tecnología educativa se implementará junto a las tecnologías ya existentes de Metaverso y de Realidad Virtual de Inspired en las aulas.

eldiario.es

Un alto cargo de Ayuso participó en la construcción del centro de FP pagado con facturas troceadas

Jorge Elías de la Peña era el responsable del Área Terrotorial de la Escuela de Arte Alcalá cuando se construyó y visitó personalmente las obras, pidió cambios e intercambió correos con el constructor cuando ya era director general de Educación Concertada del Gobierno de Madrid

Raquel Ejerique. 29/06/2024

Jorge Elías de la Peña es el actual director general de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso, un alto cargo en la Consejería de Educación. Fue nombrado el 20 de julio de 2022 por la presidenta de la Comunidad de Madrid, como refleja el Boletín Oficial de ese día. Tan solo cuatro meses antes de su nombramiento como alto cargo, De la Peña estaba supervisando directamente una obra que se estaba construyendo en el complejo educativo del Instituto de Secundaria (IES) Antonio Machado de Alcalá y que se estaba pagando de manera ilegal, sin sacar a concurso público: la Escuela de Arte de Alcalá.

De la Peña era entonces director del Área Territorial Este (Madrid se divide en áreas educativas y cada una tiene un responsable dentro de la consejería), la que competía a ese centro. Y, además, tenía su despacho como cargo público y responsable de esa zona educativa a unos metros del proyecto en construcción, dentro del mismo complejo educativo.

Según la documentación a la que ha podido acceder elDiario.es, De la Peña estuvo en todo momento al tanto de la obra, que se inició en febrero de 2022, y que iba a culminar en septiembre de ese mismo año con la inauguración de esa nueva escuela de arte de FP.

Esa escuela se construyó utilizando un sistema ilegal, igual que se hizo en el centro sanitario de FP de Ciudad Escolar investigado ahora por la Fiscalía. Para evitar sacar a concurso el proyecto como marca la ley, Educación hizo la construcción fraccionando facturas, como si fueran independientes entre sí y no parte de un mismo proyecto. Así se pagaron 1,2 millones de euros de dinero público al constructor. Al fingir que se trataba de contratos menores (y, por tanto, hay que hacer facturas de menos de 40.000 euros más IVA) se esquivan controles económicos, financieros y de la inspección. elDiario.es tampoco ha podido encontrar estos contratos en el Portal de la Contratación de Madrid.

De la Peña, el responsable de la zona educativa este de la Comunidad en aquel momento, estuvo visitando las obras e incluso sugirió algunos cambios, como solicitar mejoras en el acondicionamiento climático que no estaban reflejadas en el presupuesto inicial: pidió cinco aparatos de climatización extra en una visita a la obra junto a los directores, como queda acreditado por escrito. Su nombre aparece en los correos entre la dirección del IES y la empresa y también aparece en copia en alguno de ellos.

De hecho, a los pocos días de ser nombrado director general de la Concertada, De la Peña continuó al tanto de la obra de la Escuela de Arte de Alcalá y solicitó un resumen detallado del proyecto por correo. El 26 de julio de 2022 hacía cuatro días que era alto cargo de la Educación Concertada y la obra estaba a dos meses de estar acabada y recepcionada por la administración pública. Cuando le enviaron toda la documentación respondió con otro correo, ya con membrete de director general: “Muchas gracias”.

Como DAT (Director de Área Territorial), durante las obras estaba al tanto de la envergadura del proyecto y de que era una obra que requería contrato público, ya que no se trataba de una pequeña reforma. Hasta qué punto el actual alto cargo del Gobierno Ayuso –que fue también número dos del PP en la lista de Alcalá en las municipales de 2019– sabía que esa obra no había sido licitada y se estaban fraccionando facturas es algo que no ha despejado ni el propio De la Peña, contactado por correo, ni la Consejería de Educación, que no responde a las peticiones de información de elDiario.es.

Por qué se fraccionaron facturas al menos en dos casos de centros millonarios en vez de sacar obras a concurso o a cambio de qué, es otra duda que no ha sido respondida.

EL PAIS

Menos tiempo para planificar y más para enseñar: así es la IA que facilita la labor de los docentes

Desarrollada en Barcelona, Ignite Copilot es una herramienta basada en inteligencia artificial que permite ahorrar tiempo en la planificación y generación de recursos

NACHO MENESES. Madrid - 29 JUN 2024

Los profesores dedican unas 50 horas semanales a la enseñanza, pero de todo ese tiempo apenas pasan la mitad (un 49 %, de hecho) en contacto directo con los estudiantes, según datos de la consultora McKinsey. Existe, además, un consenso casi unánime entre los docentes a la hora de calificar como “excesiva” la carga burocrática de la que deben ocuparse, hasta el punto de interferir seriamente en la calidad de su trabajo: así, por ejemplo, lo calificaban sendas encuestas entre el profesorado de Castilla y León y Málaga en 2023 y 2024.

Y es que, a las horas lectivas de los profesores, hay que añadirle otras tantas para planificar las clases, hacer tutorías y correcciones personalizadas y desarrollar las adaptaciones necesarias para atender debidamente a la diversidad de su alumnado, entre otras tareas. Exigencias que, con la implantación del modelo competencial y más individualizado que propugna la LOMLOE, no harán sino crecer. Para hacer frente a esta situación, y aprovechando las posibilidades de las nuevas tecnologías, se ha desarrollado *Ignite Copilot*, una aplicación web nacida en Barcelona que integra la inteligencia artificial en la generación de recursos educativos y que, según sus creadores, permitirá a los docentes reducir en un 60 % el tiempo destinado a la planificación didáctica.

Una IA para docentes de Primaria y Secundaria

En España, recuerda una encuesta de Empantallados y Gad3, cerca del 70 % de los profesores ya han experimentado con herramientas de inteligencia artificial como ChatGPT. En un escenario como este, en el que se fomenta un aprendizaje basado en competencias (el "saber hacer", más que simplemente "saber"), los estudiantes han adoptado ya la IA como una herramienta de productividad que sin embargo han de aprender a usar adecuada y éticamente. Pero la IA tiene también el potencial de ayudar a los docentes a hacer más fácil su trabajo, descargándoles de las tareas más burocráticas y repetitivas. ¿Qué tal si, por ejemplo, se pudiera liberar tiempo para que atiendan más y mejor a sus alumnos? ¿Para, por ejemplo, prestarles una atención en verdad más individualizada?

"Ignite Copilot es una aplicación *online* para ordenador, en entorno escritorio, que permite a un profesor (principalmente de Primaria o Secundaria) redactar cualquier situación de aprendizaje, proyecto, rúbrica, contenido educativo o recurso didáctico con inteligencia artificial y de manera creativa, y en un formato acorde a la normativa educativa vigente", explica Ignacio Aso, fundador de Ignite Serious Play. Una herramienta que, calcula, puede ayudar a liberar entre seis y 15 horas de trabajo a la semana.

Para Aso, que además es doctor en ingeniería, es hora de dar un paso adelante. "Quién más, quien menos, ha cogido este curso el ChatGPT, le ha pedido hacer algo y lo ha comparado con Google y la Wikipedia. Algunos, incluso, han trasladado ese espíritu crítico al aula, y les han pedido a los alumnos que, ante un proyecto cualquiera (Leonardo da Vinci, las ecuaciones, las células...), busquen la misma información en Wikipedia, Google y ChatGPT y que desgranen el grano de la paja". Ahora el enfoque gira y se centra en la productividad de los propios profesores.

El Ignite Copilot es lo que se conoce como SaaS *(software as a service,* o programa como servicio), aunque también se podría decir que tiene todos los ingredientes para ser (y disculpen tanto término en inglés) un *game changer,* algo que puede llegar a cambiar las reglas del juego. De momento, y hasta septiembre, la herramienta está disponible gratuitamente, para que los profesores puedan diseñar sus primeros proyectos con IA de forma completamente gratuita; después, podrán suscribirse tanto a nivel individual como de centro educativo, que puede adquirir las licencias que desee para dar acceso a su claustro de profesores.

"Si se toma una situación de aprendizaje [un conjunto de actividades ordenadas alrededor de un problema que los alumnos deben solucionar] y coges el libro de texto, no te dará respuesta, porque eso es café para todos. Sí, es una fuente contrastada y fiable, pero no te soluciona nada si tus alumnos lo que quieren hacer es un podcast para explicar el proceso químico de la fotosíntesis", explica Aso. Situaciones como esa, esgrime, no te las soluciona un libro, sino que es el docente quien debe prepararselo como profesor o profesora, junto con las rúbricas correspondientes, los indicadores, las competencias específicas que se van a trabajar, los criterios de evaluación... En toda esa tarea es donde el programa de Ignite Serious Play pretende marcar la diferencia.

¿Cómo funciona Ignite Copilot?

A través de la plataforma, el profesor incorpora toda la información relevante para esa actividad formativa, desde lo más general a lo más concreto, y lo personaliza describiendo (por escrito u oralmente, a través de una herramienta de reconocimiento de voz) qué tipo de recurso quiere generar y las características de su alumnado que desea que el algoritmo de IA tenga en cuenta.

"Le digo, oye mira, tengo alumnos de sexto de Primaria del área de aprendizaje de las matemáticas. O "quiero hacer un proyecto interdisciplinar en inglés con el que trabajar el concepto de las ecuaciones, con estas competencias específicas y estos criterios de evaluación, y que al final mis alumnos generen una infografía, o que hagan una exposición oral". Después solo queda darle al *play* y automáticamente el Copilot proporcionará una unidad didáctica completamente ordenada en formato Lomloe, que luego el docente podrá personalizar añadiendo rúbricas, cuestionarios e incluso vídeos que la herramienta le sugiere.

"Puedo ser el profesor de Biología y pedirle a Ignite Copilot que genere una actividad en la que trabajar las diferencias entre la célula animal y la vegetal, y hacerlo transversalmente con la profesora de inglés. O querer trabajar el Renacimiento italiano, y entonces marcar en la aplicación en cuántas sesiones quiero hacer el proyecto y qué tipo de producto final necesito (un podcast, una maqueta, una exposición oral, una infografía... lo que se te ocurra)". Lo que la herramienta genera a continuación es una secuencia didáctica completamente desgranada a nivel de cuarto de hora; toda una hoja de ruta donde te marca unas metodologías y los objetivos pedagógicos de cada sesión, los recursos que vas a necesitar, una estrategia y un entregable.

A día de hoy, son cinco los formatos de salida que la herramienta puede elaborar (proyectos, sesiones únicas, cuestionarios, rúbricas o situaciones de aprendizaje), pero está previsto que a lo largo del verano incorporen la posibilidad de crear formatos más multimedia como vídeos, imágenes o música.

Pero lo más relevante es la capacidad de adaptación a las circunstancias de cada aula. Porque el Ignite Copilot está diseñado para incorporar cualquier situación de diversidad que afecte al proceso de aprendizaje, como la presencia de algún alumno que apenas hable español o que, por ejemplo, tenga alguna condición diagnosticada, como autismo, déficit de atención o Asperger, recomendando adaptaciones que van desde la

estrategia de implementación a la distribución en el aula, recursos visuales, el trabajo cooperativo o individual, y que servirán para que esos menores se integren en el proceso de aprendizaje.

“Esto es lo que, como docente, me permite no partir de una hoja en blanco o un documento vacío, porque el algoritmo me lo marca todo. Y me permite ganar muchas horas para dedicarlas a lo que más me interese, principalmente estar con mis alumnos, hacer de coach educativo y motivarles para el aprendizaje”, argumenta Aso.

Una herramienta, múltiples IAs

Otra de las ventajas que tiene la herramienta diseñada en Barcelona es la posibilidad de decirle al algoritmo de dónde queremos que saque la información: puede, por ejemplo, buscarla en internet, o sacarla de documentos que le proporcione el docente, como PDFs, tablas o Excel cuya veracidad está más que comprobada. Subir a la aplicación la base de conocimiento de cada profesor permitirá, esgrime Aso, consolidar el proyecto educativo.

Pero es que, además, no se basa en un único modelo de lenguaje de gran tamaño (LLM), es decir, que usa una IA diferente según el contenido que se trabaje: “Puedes basarte solamente en ChatGPT, que es el más famoso y el que sale muy bien posicionado en todos los ratings. Pero hemos detectado que, por ejemplo, Grok, la IA de Twitter, funciona muy bien con matemáticas; que, en el ámbito científico, va muy bien Aurora; en el área cultura, el Gemini; en el artístico, el Mistral, que es francés... Hay un *switch* que hace que, según el tipo de aprendizaje, coja información de uno o de otro”, señala Aso. Y, sobre todo, termina, “que genere algo nuevo; que sea creativo”.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Casi la mitad de los colegios valencianos ya tienen el castellano como lengua base

Un total de 621 centros de los 1.369 que hay en la C.Valenciana tienen más castellano que valenciano como idioma de enseñanza

Gonzalo Sánchez. València 29 JUN 2024

Casi la mitad de los colegios valencianos ya dan la mayoría de horas de clase en castellano. En total, 621 de los 1.369 centros de Infantil y Primaria que hay en la Comunitat imparten más tiempo lectivo en castellano que en valenciano, según los últimos datos de Conselleria de Educación.

La cifra se da como resultado del cambio de lengua base autorizado para 107 centros de zonas castellanoparlantes, 85 de ellos en la provincia de Alicante. La noticia se conoció este jueves, y es resultado de las votaciones de las familias para cambiar la lengua predominante del centro en el que estudian sus hijos, algo que ya se puede hacer gracias a la ley de libertad educativa de PP y Vox.

Con estas incorporaciones, el castellano ya es la lengua principal en el 45 % de los colegios de la C.Valenciana. En la práctica, supone que se dan un 50 % de horas de clase en castellano, un 25 % en valenciano y un 25 % en inglés, en cumplimiento de una sentencia del TSJ que estableció que el 25 % debía ser lo mínimo.

Sin embargo, también hay que tener en cuenta que Educación ha decidido facilitar la exención de valenciano en todas las asignaturas para los estudiantes de zonas castellanoparlantes. Es decir, que **e**l valenciano desaparecerá de las aulas (dejará de ser obligatorio) en 143 municipios de València, Castellón y Alicante. Asignaturas que antes tenían lengua vehicular en valenciano (como matemáticas o conocimiento del medio) ahora se estudiarán en castellano si los estudiantes piden la exención.

"Venimos de un sistema único"

Fuentes de Conselleria de Educación explican que con esta posibilidad de votar tratan de dar "libertad a las familias" ya que "venimos de un sistema único donde la mayoría de la enseñanza era en valenciano". Explican también que muchos de los centros que figuran están en zonas castellanohablantes".

"Podría darse la situación de que en las zonas valencianohablantes los centros con más castellano solo fueran 1/3", explican fuentes de Conselleria.

Entre las novedades también están la posibilidad de elegir la lengua en la que hacer los exámenes en asignaturas no lingüísticas, la homologación del C1 en Bachilleato o la flexibilización del requisito del C1 para profesores de FP, idiomas o conservatorios de Música. Pese a todo, la principal de todas es la vuelta del distrito único escolar, que cambia el sistema de proximidad del Botànic.

Críticas

Sindicatos Educativos, Ampas de la pública y Escola Valenciana reaccionaron al anuncio de la ley de libertad educativa con movilizaciones y alertando de que se trataba de "una bomba para el valenciano". Este texto,

recientemente aprobado en Las Corts, se convirtió de hecho en una de las razones de más peso para realizar una huelga educativa el pasado 28 de mayo.

Educación siempre ha defendido lo contrario, y dice que su objetivo es promocionar el valenciano de una forma amable y no "desde la imposición". De hecho, la idea de homologar el C1 de valenciano con un 7 en Bachillerato tiene el objetivo de motivar a los jóvenes de zonas castellanoparlantes a estudiarlo.

El impacto de los migrantes

Toni Solano, director del IES Bovalar de Castellón y catedrático de Lengua Española, explica que en su centro, con un porcentaje de inmigrantes bastante alto "el valenciano nunca ha sido un problema". "Nunca hemos tenido quejas de familias, los chavales que vienen; magrebíes, rumanos y ahora latinoamericanos se acoplan enseguida en el 99% de los casos".

Sin embargo, para Solano existe un problema para los centros como el suyo a raíz de esta ley que permite votar a las familias**.** "Nosotros somos un centro que estos últimos años tenemos muchísimo alumnado latinoamericano, si los dejan decidir los que se van a quedar fuera serán los del valenciano. El alumnado del raval universitari, que son familias de aquí y que hablan valenciano en su casa, tendrá que dar la mayoría de clases en castellano. Creo que es un gran error dejar a las familias que elijan la lengua vehicular, especialmente en las zonas donde nunca ha habido conflicto. Es crear un problema donde no lo había", cuenta.

ABC.es

Críticas a la nueva Selectividad: «Aumentará las desigualdades entre comunidades y seguirá siendo injusta»

Pedagogos, docentes y autoridades académicas consideran «insuficientes» los cambios introducidos en el sistema de acceso a la Universidad

ESTHER ARMORA. 30/06/2024

El pasado 11 de junio, el Consejo de Ministros dio luz verde al Real Decreto 534/2024 por el que se regulan los requisitos de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado, las características básicas de la prueba de acceso a la universidad, y la normativa básica de los procedimientos de admisión. La «esperada» reforma de la Selectividad llega tras años de reclamaciones por parte de profesores, entidades, pedagogos, y partidos de «un giro necesario» en el modelo por su «falta de equidad» y por «generar desigualdades importantes entre territorios».

La reforma del acceso a la Universidad bendecida por el Gobierno se adelanta a la propuesta que ultima el PP para generalizar una prueba común en sus territorios, que se concretará el próximo lunes en Salamanca y que será mucho más contundente en términos de unificación de criterios entre territorios, según avanzó el presidente popular Alberto Núñez Feijóo en enero cuando lanzó las líneas generales del proyecto.

Pedagogos, profesores y entidades educativas consultadas por ABC coinciden en que la reforma aprobada por el Gobierno, que establece criterios comunes de estructura en las pruebas y también unifica los criterios de corrección en todas las comunidades, «no solo no resolverá las desigualdades vigentes en el acceso a la universidad en España sino que las aumentará». Otras voces del sector académico consideran, sin embargo, que el camino abierto por la nueva PAU es el correcto y que se avanza en la dirección adecuada, aunque advierten de «posibles distorsiones» en el sistema fruto del traspaso de competencias a las comunidades.

Antonio Jimeno, presidente de la asociación de docentes de secundaria AMES, da por sentado, «tras revisar con rigurosidad la letra pequeña del decreto que despliega la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)» que con el nuevo modelo «no solo se seguirán presentando diferencias de dificultad entre las comunidades autónomas sino que éstas podrán ser mucho mayores que las actuales». Y explica las razones.

Según el presidente de AMES, que lleva años reclamando que se instaure una Selectividad única en España, con las reformas introducidas por el Ministerio «no se establecen las llamadas matrices de especificaciones, es decir un listado detallado de los temas que entran en cada materia y del porcentaje en el que cada uno de ellos ha de influir en la calificación final del examen«. »Por ello, –añade el docente–, sin ellas es muy difícil que en todas las comunidades autónomas se examine a los alumnos de unos mismos contenidos«.

Por otro lado, Jimeno advierte de que «se establece un modelo de pruebas de tipo competencial sin especificar los contenidos a saber y los niveles de exigencia a aplicar, por lo que aumentará la transversalidad de las preguntas respecto a los saberes que se consideren básicos en cada comunidad autónoma«. Respecto a la homogeneización de los criterios de corrección, el presidente de AMES recuerda que en el nuevo modelo que recoge el decreto »no se establecen medidas que aseguren que se seguirán los mismos criterios de corrección en todas las comunidades«, »ni instrumentos de coordinación entre ellas que permitan asegurar que

se cumplen los principios de igualdad de oportunidades, capacidad y mérito que son indispensables dado que estas pruebas permiten el acceso a todas las universidades españolas«.

«Aumentará más la heterogeneidad de las pruebas»

El docente añade que «en base a los aspectos antes mencionados es previsible que aumente todavía más la heterogeneidad de las pruebas, en cuanto a los contenidos básicos y en cuanto a la dificultad«. Asegura, asimismo, que »las calificaciones que se den en las distintas comunidades autónomas no serán homologables y, por lo tanto, no se deberían utilizar para determinar la prioridad de entrada en las universidades españolas«.

Como «unica solución para intentar mejorar esta situación» Jimeno propone que las comunidades que lo deseen, voluntariamente se pongan de acuerdo para hacer la misma PAU. «Esto sí aseguraría que las plazas universitarias se darían en función de la capacidad de los alumnos, es decir se respetaría el principio básico de igualdad de oportunidades», precisa. «Por otro lado, -añade- permitiría no tener que repetir el trabajo de la elaboración de las pruebas en cada una de las comunidades autónomas, bastaría formar una comisión con especialistas de cada materia procedente de cada comunidad, que se podría mantener durante varios años para aprovechar la experiencia«.

El profesor Iván Teruel, de Docentes Libres, coincide con Jimeno en sus críticas al nuevo modelo de Selectividad. «El Real Decreto que regula la nueva Selectividad, a pesar de que en su preámbulo se afirma que la finalidad es 'garantizar la homogeneidad de la prueba y, con ella, la igualdad de oportunidades de quienes participen en ella', no parece que vaya a resolver, antes al contrario, la disparidad existente entre las pruebas de acceso de las distintas comunidades autónomas«.

Teruel considera que las disposiciones de la nueva PAU son «demasiado generales». «Una de las novedades es el llamado 'diseño competencial' de los ejercicios, que debe evaluar el grado de adquisición de las distintas competencias. También se dispone que dichos ejercicios requerirán de la creatividad del alumno y de su pensamiento crítico, reflexión y madurez. Como se ve, son disposiciones muy generales en las que ni siquiera hay orientaciones sobre contenidos específicos o sobre el porcentaje que debe asignarse a cada uno de los bloques de contenido del currículo de las asignaturas«, denuncia el portavoz de Docentes Libres.

«Aumenta el margen de decisión de las comunidades»

Considera también perjudicial que se «deje un amplio margen de maniobra a la hora de confeccionar el tipo de ejercicios». «La única disposición concreta es que el conjunto de preguntas de respuesta abierta y semiconstruida debe alcanzar el 70% del total. De nuevo, la flexibilidad es notable. Por lo que parece, no solo no se busca homogeneizar la estructura sino que parece que aumenta el margen de decisión de las comunidades«.

«Por otra parte, –añade Teruel– aunque se establece que toda prueba deberá constar de un único modelo de ejercicio (novedad en el nuevo decreto), se concede la posibilidad de dejar escoger al alumno entre distintas preguntas de un mismo apartado. Hay que recordar que la opcionalidad incide directamente sobre el grado de dificultad de la prueba: a mayor opcionalidad, más posibilidades de poder descartar aquella parte de la materia que peor domine el alumno. No se establece ningún tipo de orientación ni tope. La opcionalidad, por tanto, queda a criterio de cada comunidad«.

Critica, igualmente, la falta de concreción respecto «a la penalización por errores de expresión». «No hay ninguna indicación sobre penalización concreta por errores específicos y el porcentaje atribuido a la expresión también es flexible, de modo que algunas comunidades podrían otorgarle un peso mayor». «¿A partir de cuántos errores se perdería ese tanto por ciento de expresión?, ¿Descontará lo mismo un error de grafía que uno de acentuación?, ¿Y estos lo mismo que uno gramatical? Estas indicaciones, además, se refieren a cualquier asignatura. No solo no se resuelve el problema con la disparidad absoluta en los criterios de corrección ortográfica sino que parece aumentar la discrecionalidad«, indica Teruel.

Respecto a los criterios de corrección tampoco hay, a su juicio, «indicaciones concretas sobre su grado de precisión, sobre si la puntuación debe estar fraccionada, etc... La novedad es que cada prueba deberá incluir los criterios de corrección y calificación (otra novedad), pero para la elaboración de los mismos parece que vuelve a remitirse al criterio de las comisiones organizadoras de cada comunidad. Por tanto, el nuevo real decreto no parece que vaya a resolver ninguna de las principales diferencias que había hasta ahora entre las comunidades«, concluye el profesor.

El rector de la Universidad Abat Oliba CEU, Rafael Rodríguez-Ponga, celebra en declaraciones a ABC el avance que supone la reforma pero advierte de que las competencias autonómicas serán una traba hacia ese proceso. «Nuestra postura es favorable a que la Selectividad tienda a ser más uniforme, para garantizar la mayor igualdad de oportunidades entre los estudiantes de toda España. Por lo tanto, vemos muy positivamente que haya contenidos y criterios comunes. Ahora bien, sabemos que hay cuestiones que no podrán ser objeto de ese proceso, porque sigue habiendo competencias autonómicas en especial en el caso de los exámenes de lengua«, dice el rector.

Por su parte, la vicerrectora de Estudiantes y Vida Universitaria de la Universidad de Barcelona (UB), Marta Ferrer, considera que el nuevo decreto «pone el foco en la evaluación de las competencias específicas

asociadas a las diferentes materias, tomando como referencia a los descriptores operativos definidos por cada una de estas competencias» y, en este sentido, «la homogeneidad de las pruebas en los distintos territorios queda garantizada siempre y cuando se sigan las directrices marcadas«.

Por su parte, Jordi Barbé, Comisionado del rector para las Relaciones con la Enseñanza Secundaria y el Acceso a la Universidad de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), pone el acento en los retos del nuevo modelo. «Se ha puesto énfasis en la necesidad de que el alumnado demuestre en sus respuestas capacidad de pensamiento crítico y reflexión en las respuestas que dé: esta es una cuestión que sin duda planteará un reto a todo el sistema universitario porque habrá que homogeneizar al máximo criterios de corrección con el objetivo de abolir la dispersión que puede introducirse en las calificaciones fruto de interpretaciones particulares de los miles de correctores que participan en las PAU en todo el distrito único».

Diferencias al margen, expertos, docentes y autoridades académicas consultadas por este diario coinciden en que la nueva Selectividad que arrancará su andadura en 2025 tiene retos a afrontar y «un largo trecho por recorrer para garantizar un acceso justo e igualitario al sistema por parte de todos los alumnos españoles».

EL DEBATE OPINIÓN

Las vacaciones son para descansar, si sabes de qué descansar

Aunque el cansancio sea solo una cuestión física o energética, el descanso es necesario pero no para pasar a un estado de inacción, sino para cambiar de acción

José Víctor Orón Semper 30/06/2024

Difícilmente uno podrá descansar si no sabe de qué y por qué se cansó. Si pienso que me cansé de andar, pararé de andar. Ahí parece fácil. Pero ¿de qué nos cansamos en la educación? Si yerro en el qué me cansó y por qué me cansé, haré el ridículo, pues descansaré de lo que no cansa.

Hay un test muy rápido para saber si el cansancio viene de un gasto energético o de una forma de entender mi presencia y relación problemática. Se podría hacer un diagnóstico diferencial con bastante rapidez evaluando si el descanso físico descansa o no descansa. Si una buena ducha, una adecuada comida y una generosa dormida no te descansa, es que el cansancio no viene de un simple gasto de energía. En ese caso, por muchos baños de sol que tomes en playas paradisíacas, no te servirán para generar novedad en tu vida. Al irnos de vacaciones para reparar el cansancio haríamos el ridículo, aunque sea un elegante ridículo, pues llevamos la procesión por dentro.

Cuando el descanso es simplemente físico por la demanda de energía, uno estrictamente no necesita dejar de trabajar mucho tiempo. Siempre me ha parecido envidiable la forma que tienen los delfines de dormir. Propiamente pueden pasarse días y días sin dormir porque cada día duerme una parte del cerebro y así pueden seguir en activo. No sé si es cierto o es un mito biológico pero la idea es atractiva.

Aunque el cansancio sea solo una cuestión física o energética, el descanso es necesario pero no para pasar a un estado de inacción, sino para cambiar de acción. Dejando de lado el comentario del delfín, vale la pena saber que el cerebro propiamente no «duerme», sino que cambia de actividad. No existe un modo off cerebral salvo cuando morimos. Lo que hace el cerebro es cambiar de distintos tipos de on.

Así pues, para descansar habría que buscar otro tipo de on. Pero aún es precipitado preguntarse por eso. Antes de decidir, corresponde saber de qué y por qué se cansó uno. Si ya hemos descartado que el cansancio se debe a una cuestión física o energética, ¿cómo saber por qué me estoy cansando?

Para responder a esa pregunta no hay que preguntarse por qué nos estresamos, sino por qué nos sobre-estresamos. Estresarse es algo estupendo, pues nos activa cuando una realidad valiosa requiere especial atención. El tema no es si estresarme o no, pues quien no se estresa, vegeta, sino por qué nos sobre-estresamos. Las razones que hay detrás de ello son muchas y no es este un lugar para desarrollarlo, pero sí que podemos poner alguna idea con la esperanza de que que el lector pueda analizar su posible sobre-estrés:

1. Es normal estresarse cuando una persona está en peligro, pero en ocasiones nos estresamos porque ciertos ideales o valores están en peligro. El problema es que los ideales o valores no son una persona. Además, valdría la pena que cada uno pensara cómo se ha fabricado ese ideal o valor, ya que es fácil que uno esté viviendo de cara a una idealización que le haga más daño que bien.

2. Otra causa de sobre-estrés es cuando uno significa erróneamente la realidad. Una cosa es estar preocupado porque ha perdido un trabajo y otra significar eso como que ahora uno es un fracasado social. Los errores de significación son muy comunes y encierran a la persona en la angustia.

3. Hay formas de vida que ahogan constantemente lo importante y se vive solo de cara a lo urgente, tanto si es importante o no. En ese caso, la persona vive a expensas de responder constantemente a demandas externas o internas sin preguntarse si su vida es un espacio en el que realizar el sentido de la vida de uno.

4. La rumiación es otra forma de que uno no necesite enemigos porque ya tiene bastante con uno mismo. Imagina que ya pasó la situación apurada pero la persona queda atrapada en el «y si» pensando todo tipo de angustias en escenarios cada vez más desastrosos; escenarios que solo existen en la imaginación.

5. Cuando se le tiene miedo a la posibilidad de tener miedo, uno no tiene miedo a la realidad, sino a la posibilidad de vivir tal sentimiento. Asustarse de asustarse es asustarse dos veces. Cuando se le coge miedo a la propia experiencia emocional uno no termina de acceder a la realidad.

6. Otro motivo de sobre-estrés es cuando creemos que tenemos que controlar la interioridad de los demás. Uno no puede acercarse tranquilamente a comentarle lo que le pasa, sino que necesita presentarlo todo para conseguir que le digan que sí. En lugar de dejar que cada uno haga su camino, se quiere forzar el camino de los demás.

7. Por vivir en un estado de hipervigilancia que nos tiene sobre-activados, de tal forma que cualquier cosa que pasa nos altera de una forma desproporcionada. Se puede llegar o no a una situación ansiosa.

Seguro que hay más motivos de sobre-estrés. Pero si esto nos ocurre, no hay cerveza con gambas que lo resuelva (lo cual no le quita valor a las cervezas y a las gambas).

Si se descubre que vivimos algunas de estas experiencias de sobre-estrés, lo que necesitamos es sentarnos y preguntarnos cómo estamos viviendo. Y el tiempo de vacación es un buen momento para ello. Feliz verano.

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

EL PAIS

Oklahoma implementa la enseñanza obligatoria de la Biblia en escuelas públicas

La máxima autoridad educativa de Oklahoma, el superintendente Ryan Walters, ha defendido esta medida, y afirma que la Biblia es un "documento histórico necesario"

MARISOL JIMÉNEZ. 30 JUN 2024

A partir de ahora, los niños en el Estado de Oklahoma aprenderán sobre la Biblia y los Diez Mandamientos como fundamentos de la civilización occidental. Esta controvertida medida que difumina los límites entre la instrucción religiosa y la educación pública ha generado un intenso debate después de que la máxima autoridad educativa de Oklahoma, el superintendente Ryan Walters, ordenara que todas las escuelas públicas del Estado deben incorporar la Biblia en las clases que se imparten del 5° al 12° grado.

En una conferencia de prensa el jueves 27 de junio, Walters señaló que "cada profesor, cada aula del Estado, tendrá una Biblia y enseñará a partir de ella en el salón de clases". El republicano también afirmó que la Biblia es un "documento histórico necesario para enseñar a los niños sobre la historia de Estados Unidos, para tener una comprensión completa de la civilización occidental y para tener una comprensión del sistema legal". Y sin dejar espacio a réplicas de ningún tipo, advirtió de que la adhesión al mandato es obligatoria y "se espera su cumplimiento inmediato y estricto".

Ryan Walters fue profesor de historia durante ocho años en diversas escuelas públicas y ha impartido cursos de Historia Universal, Historia de Estados Unidos y Gobierno de Estados Unidos. En 2020, el gobernador Kevin Stitt lo nombró Superintendente de Instrucción Pública del Estado. Desde entonces, su gestión ha sido criticada por grupos de derechos civiles y partidarios de la separación de la Iglesia y el Estado.

Pero esta decisión de Oklahoma no es un hecho aislado. El gobernador de Luisiana, Jeff Landry, dio el primer paso para infundir valores cristianos en las escuelas públicas hace una semana. El miércoles 19 de junio, la Tierra del Jazz se convirtió en el primer Estado en aprobar una ley que exige que los Diez Mandamientos estén expuestos en todos los salones de clase de colegios, institutos y universidades públicas. La norma está contenida en la ley HB 71, que exige que los Diez Mandamientos se exhiban en todas las aulas en "un póster o documento enmarcado de al menos 11 por 14 pulgadas" (28 por 36 centímetros), sean el foco central del póster o documento enmarcado y estén impresos en un tipo de letra grande y fácilmente legible.

Los republicanos que aprobaron esta ley argumentan que la importancia de mostrar los Diez Mandamientos en las escuelas públicas está directamente relacionada con su contexto histórico y no por motivos religiosos, debido a que son "documentos fundamentales del Gobierno estatal y nacional".

Ambos esfuerzos por introducir textos religiosos en las aulas reflejan un creciente movimiento nacional entre los conservadores, que puede resultar controversial debido a que los grupos más radicales se oponen al libre ejercicio de los derechos humanos, el uso de métodos anticonceptivos, el respeto a las diferentes identidades de género y al aborto.

Organizaciones como The Freedom From Religion Foundation se han pronunciado en contra de esta medida que implementa la enseñanza obligatoria de la Biblia, afirmando que tomarán acciones legales para impedir

que el superintendente Ryan Walters obligue a introducir la Biblia y los Diez Mandamientos en las escuelas públicas de Oklahoma.

En algunos Estados, la Biblia se ha enseñado como parte de clases específicas y generalmente se considera permitida como un texto histórico, o junto a otros textos religiosos o literarios. Sin embargo, ningún otro Estado ha implementado la enseñanza obligatoria.

europapress.es

¿Qué riesgos implica el uso de la Inteligencia Artificial en educación?

Proponen introducir de manera gradual la IA en Educación Primaria con herramientas diseñadas para el aprendizaje y la creatividad

MADRID, 30 Jun. (EUROPA PRESS) - La 'Guía para el uso de la Inteligencia Artificial en Educación', publicada por dide.org, identifica los riesgos de esta tecnología en la etapa escolar, como el posible reemplazo de la interacción docente, su uso para la evaluación automatizada sin supervisión humana o la falta de accesibilidad para las personas con necesidades educativas especiales.

El documento, elaborado por el neurólogo pediátrico y director del centro INANP, Manuel Antonio Fernández, y la directora de Psicología de dide.org, Nuria Ros, señala que la IA "no debe sustituir la interacción humana en el proceso educativo", ya que es fundamental que los docentes continúen desempeñando un papel activo en la enseñanza, guiando a los alumnos, fomentando el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y creando un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor.

También advierte de la "falta de transparencia y control" sobre los algoritmos de IA, por lo que resalta la importancia de que las herramientas "sean transparentes y que los docentes y padres tengan control sobre los datos que se recopilan y cómo se utilizan". Los expertos apuestan por evitar los sistemas de IA que discriminan o segregan a los alumnos, perpetuando sesgos existentes o creando nuevos. "La transparencia en el funcionamiento de estas tecnologías, la protección de los datos personales, el cumplimiento de la normativa vigente y el respeto a los derechos de los usuarios son pilares esenciales para construir un entorno educativo confiable y eficiente", aseveran.

La guía puntualiza que la evaluación del aprendizaje "debe ser un proceso integral que considere diversos aspectos, no solo los resultados de evaluaciones automatizadas". Así, explica que, aunque la IA puede ser una herramienta útil para la evaluación, "siempre debe complementarse con la evaluación docente y la retroalimentación personalizada".

Respecto al plagio y la falta de originalidad en el trabajo académico, los expertos defienden que los alumnos sean conscientes de que la IA "no debe utilizarse para plagiar o generar trabajos académicos sin esfuerzo propio". En este sentido, inciden en que es fundamental fomentar la originalidad, el pensamiento crítico y la investigación autónoma en los estudiantes.

IMPORTANCIA DE RECIBIR LA FORMACIÓN ADECUADA EN IA

Igualmente, hacen hincapié en que "es crucial" que docentes y alumnos reciban la formación adecuada para utilizar las herramientas de IA "de manera efectiva y responsable". De este modo, alumnos y profesores "deben comprender las posibilidades y limitaciones de la IA, así como los riesgos potenciales asociados a su uso". La guía refleja que la IA debe ser accesible para todos los alumnos, independientemente de sus capacidades o necesidades educativas especiales, por lo que insta a implementar estrategias para garantizar que esta tecnología "no amplíe las brechas educativas existentes".

El documento apunta que es fundamental mantener las herramientas de IA actualizadas y en buen estado de funcionamiento "para garantizar su seguridad y eficacia". "Se deben implementar mecanismos para detectar y corregir posibles fallos o errores en los sistemas de IA utilizados en educación", precisa.

En sus conclusiones, indica que la IA tiene el potencial de transformar la educación de forma positiva, pero su uso responsable y ético "es crucial para garantizar experiencias de aprendizaje seguras, efectivas y enriquecedoras para los menores". En este punto, recuerda que la IA es una herramienta, y como tal, su valor "reside en el uso que se le da". "Fomentar una cultura de aprendizaje continuo, la creatividad, el diálogo abierto y la colaboración entre todos los actores implicados en el proceso educativo, será clave para navegar con éxito en la era de la IA en la educación", concluye.

Para un uso adecuado de la IA, el documento propone introducir de manera gradual esta tecnología en Educación Primaria (6-11 años), utilizando herramientas diseñadas para el aprendizaje y la creatividad, mientras que en la etapa preescolar (0-5 años) apuesta por una exposición limitada a pantallas con fines de entretenimiento educativo bajo supervisión constante de un adulto. En Educación Secundaria (12-16 años),

recomienda una mayor autonomía en el uso de la IA, pero con supervisión y orientación por parte de docentes y padres.

ENLACE A LA GUÍA:

https://dide.org/wp-content/uploads/2024/06/GUIA-DE-RECOMENDACIONES-PARA-EL-USO-DE-LA-IA-EN-EDUCACION.pdf

EL MUNDO

Las 12 CCAA del PP firman el pacto para hacer desde 2025 la Selectividad el mismo día con los mismos contenidos, estructura y criterios de corrección

El acuerdo busca dar "mayor igualdad de oportunidades" a los alumnos "respetando la diversidad lingüística, cultural y educativa de las CCAA"

Juanma Lamet / Olga R. Sanmartín. Madrid. Lunes, 1 julio 2024

"Este acuerdo es un hito importante en el camino de la libertad y la igualdad". La plana mayor del PP se ha conjurado en Salamanca -en el Colegio Arzobispo Fonseca, el mismo lugar en que se fraguó el Estatuto de Autonomía de Castilla y León- para defender este pacto como una suerte de anticipo de lo que sería un Gobierno nacional de Alberto Núñez Feijóo. Las 12 comunidades donde el PP marca directrices para el **70%** de la población escolar no universitaria han firmado este lunes un acuerdo para implantar a partir de junio de 2025 una prueba "común" de acceso a la universidad que proporcione "mayor equidad e igualdad" a los alumnos al tiempo que "respeta la diversidad lingüística, cultural y educativa de las diferentes comunidades autónomas". En estos territorios, la Selectividad no tendrá las mismas preguntas pero se pretende que se haga los mismos días, con los mismos contenidos evaluables, con los mismos criterios de corrección y puntuación por faltas de ortografía, con el mismo tipo de ejercicios y número de preguntas y con el mismo número de opciones entre las que elegir, según el documento del acuerdo al que ha tenido acceso EL MUNDO.

En el acto, han arropado al líder de la oposición los barones autonómicos de las Islas Baleares**,** Aragón**,** Comunidad Valenciana**,** Región de Murcia**,** Andalucía**, la** Comunidad de Madrid **y** Castilla y León**:** Marga Prohens**,** Jorge Azcón**,** Carlos Mazón**,** Fernando López Miras**,** Juanma Moreno**,** Isabel Díaz Ayuso **y** Alfonso Fernández Mañueco, que es salmantino y ha ejercido de anfitrión. También han acudido los consejeros educativos de Galicia**,** Extremadura**,** La Rioja**,** Cantabria y Canarias (gobernada por CC pero con consejería de Educación del PP). Todos ellos han firmado el acuerdo "por los jóvenes" de sus comunidades. Todos ellos han criticado la ausencia de criterios únicos en toda España, y han reclamado al Ejecutivo una Conferencia de Presidentes en la que se traten estos temas, entre otros. Al acuerdo también se han adherido los consejeros de Ceuta **y** Melilla como "un gesto político", puesto que en las ciudades autónomas las competencias educativas son del Ministerio de Educación.

El acto en sí era toda una declaración de intenciones políticas; por eso Alberto Núñez Feijóo ha exhibido músculo territorial y ha sacado pecho de la unidad de su partido como contraposición a un Gobierno que "malvive" entre equilibrios parlamentarios: "Sólo han tenido mayoría para aprobar una ley, y, por lo que se ve, no saben ni hacerlo", ha aguijoneado el presidente del PP a bocajarro de una noticia de última hora: el Tribunal Supremo no aplica la amnistía a Carles Puigdemont y mantiene su orden de detención .

El PP, ha dicho Feijóo, "gobierna para el 70% de la población española", o sea, para 33 millones de ciudadanos, "y gobierna para mejorar la vida de todos los ciudadanos y no para garantizar el apoyo de unas minorías", ha añadido, como contraste con Pedro Sánchez. "Somos el único partido que no confronta la idea de autonomía con la de igualdad", ha incidido, antes de concluir que el PP es "el único partido de Estado que queda en nuestro país".

"UN ACUERDO DE ESTADO"

"Y hoy hemos firmado un acuerdo de Estado", ha subrayado Feijóo, quien ha ejemplificado que "se ha pactado hasta el número de faltas de ortografías que hace falta para suspender un examen". El presidente del PP ha prometido seguir "dando pasos" para fijar currículos comunes y potenciar al máximo una educación de calidad.

"Si el PSOE o los nacionalistas son capaces de superar sus prejuicios políticos" y se suman a este pacto común de las autonomías del PP, "los beneficiarios serán los estudiantes", ha retado. "Cuando se pone el sentido de Estado por encima de todos es fácil llegar a acuerdos", ha incidido, de nuevo en un dardo al Gobierno.

Durante cinco meses, los consejeros del PP han negociado coordinados por la dirección nacional y la vicesecretaria de Sanidad y Educación del PP, Esther Muñoz, que ha dicho que "por primera vez la descentralización no sirve para diferenciar y dividir, sino para conseguir una España más justa". Muñoz ha destacado que el nuevo modelo acordado, usando el margen que deja la Ley a las comunidades autónomas para ejercer sus competencias, dará a la mayoría de jóvenes del país "las mismas oportunidades" a la hora de

matricularse, porque tendrán los mismos criterios evaluables, de corrección, de puntuación ortográfica o el mismo calendario de pruebas y de publicación de notas, entre otros puntos.

EL DISTRITO ÚNICO

Cada curso académico, unos 300.000 estudiantes se examinan para acceder a la universidad. Por la existencia del distrito único, la nota que un alumno obtiene en su comunidad autónoma le sirve para entrar en cualquier universidad de España. Como las pruebas no son las mismas en todos los territorios y tienen distinto nivel de dificultad, se ha producido "una ruptura del principio de igualdad de oportunidades", indica el pacto de las CCAA. "A la rebaja del nivel de calidad, se une la disparidad de los resultados de la prueba que, año tras año, originan la preocupación de miles de alumnos que se ven en desventaja a la hora de acceder a una titulación, simplemente por la comunidad en la que han realizado el examen", añade.

La ministra de Educación, Pilar Alegría, se comprometió a homologar la prueba en toda España, de tal forma que la estructura de la misma y los criterios de corrección fueran compartidos entre todas las comunidades. Como no lo ha hecho en profundidad, el PP ha recogido el guante: ha cogido algunas de las cosas que inicialmente quería hacer el Gobierno del PSOE, le ha añadido otras y, "respetando" los currículos de la Lomloe, ha buscado una fórmula en la que todas las regiones se han sentido cómodas, hasta tal punto que han ofrecido sumarse al acuerdo a otros territorios, como los socialistas Castilla-La Mancha y Asturias**.**

Eso significa que la Selectividad "común" acordada este lunes no supone una reforma total de la prueba, que habría pasado por cambiar también la parte autonómica de los currículos para que todos los alumnos estudiaran una parte idéntica en el Bachillerato o establecer el mismo número de horas de cada asignatura en todas las regiones.

Esas medidas no se descartan, pero se han dejado para más trabajarlo más adelante de forma coordinada con las reales academias y otras instituciones de relevancia. Tampoco las preguntas serán las mismas en todas las regiones que han suscrito el acuerdo, lo que permitiría hablar de una Selectividad única, no común. A cambio, se ha apostado por un modelo que al menos permite alcanzar el rigor de los tiempos prepandémicos, donde el examen no era tan fácil como ahora.

Uno a uno, los barones *populares* han ido saliendo al centro del claustro para proclamar con solemnidad, como si juraran la Constitución: "Firmo este acuerdo por una Ebau común". Han defendido que "la educación es el verdadero ascensor social" (López Miras), por lo que han buscado un acuerdo que "va a favorecer la solidaridad y la cohesión territorial" (Mañueco), "fruto del consenso y respetuoso con la diversidad lingüística" **(**Prohens**)** que "profundiza en el sentido de lo común desde una perspectiva singular de cada territorio sin poner en riesgo nada" (Mazón) ante el sistema actual, que "no selecciona a los que más saben y deja fuera a los mejores (Ayuso) y supone "una imposición al fijar una Ebau sin contar con nadie y con 17 pruebas distintas" (Moreno).

"¿Alguien diría que, en las oposiciones, los jueces se examinaran de materias distintas en función de la comunidad autónoma? ¿O que los licenciados en Medicina tuvieran que examinarse del MIR con criterios distintos? Si todos creen que es de sentido común, ¿por qué lo permitimos con nuestros jóvenes?", ha preguntado **Azcón.**

La ministra Alegría, por su parte, ha reaccionado afirmando que este acuerdo es "una ensoñación más del PP", al que "no le importa la educación, solo crear ruido y polémica". "España ya tiene una PAU común, que ahora es también más homogénea. Lo que plantean a destiempo solo trae más desigualdad e inseguridad para los estudiantes", ha afirmado, mientras que el PSOE ha dicho que el PP "abandona el consenso educativo y pone en peligro a los estudiantes".

Estos son los cambios acordados este lunes en Salamanca:

1. LOS MISMOS CONTENIDOS

Las regiones del PP han recuperado la matriz de especificaciones que ha quitado el Gobierno a partir de este año, donde para cada una de las 15 asignaturas de la fase obligatoria se determinarán los contenidos que obligatoriamente entrarán en el examen. Esta matriz ha estado hasta este curso en las órdenes ministeriales, pero la realidad era que no se cumplía por parte de las CCAA.

Ahora en las regiones *populares* se señalará "cuántas partes tiene la prueba, qué fragmentos del currículo estatal se evalúa en cada parte, qué tipo de actividades hay en cada una y qué valor tiene cada parte de la prueba", dice el PP. Eso supone, argumentan, "un acuerdo básico sobre el contenido de la prueba respetando el currículo oficial, pero organizándolo de forma que permite diseñar pruebas comunes con la misma estructura y ponderación de cada una de sus partes".

Sólo se han acordado los contenidos de las 15 asignaturas de la fase obligatoria, pero no dice nada de la veintena de materias de la fase voluntaria. Además de 15 matrices de especificaciones, habrá una descripción de examen por asignatura.

2. LAS MISMAS FECHAS

Estas CCAA han acordado que el examen se realizará en las mismas fechas (ahora hay una horquilla marcada por el Gobierno pero cada región pone el día que quiere) y también se publicarán las notas a la vez para que los alumnos tengan las mismas oportunidades a la hora de matricularse, algo que "facilitará la movilidad de los alumnos porque ahora algunas CCAA cerraban la prescripción de los alumnos antes de que alumnos de otras CCAA conocieran las notas", según ha apuntado Feijóo. Se quiere también que el orden de las asignaturas sea el mismo: por ejemplo, Lengua a primera hora e Historia a última, pero todo esto lo deben proponer a las comisiones de Selectividad, donde están representantes de las CCAA y los institutos, pero también de las universidades.

3. LA MISMA FORMA DE CORREGIR

También se ha alcanzado un acuerdo por el que se establece un sistema común de corrección para todas porque ahora en cada región se puntúa de distinta forma hasta con las faltas ortográficas. Esto lo había propuesto Alegría, pero al final el Gobierno sólo ha fijado para su nueva Selectividad, que comenzará en 2025, que la ortografía contará al menos el 10% de la nota. El pacto *popular* va más allá. En Lengua Castellana y Literatura**,** se descontará por cada falta -0,25 puntos hasta un máximo de dos puntos, aunque la primera incorrección ortográfica no se penalizará y cuando se repita la misma falta se contará como una sola. Por errores en la redacción, la sintaxis, el vocabulario o la presentación se podrá deducir un máximo de un punto.

En el resto de asignaturas, se deducirá **-**0,10 puntos a partir de la tercera falta de ortografía hasta un máximo de un punto y, por errores en la sintaxis, vocabulario y presentación se podrá deducir un máximo de medio punto. No son criterios muy exigentes en relación a los que establecían ahora las regiones más duras, pero "homogeneizan" más que ahora.

4. LA MISMA ESTRUCTURA

El Gobierno marca en su orden ministerial anual una estructura mínima que deben seguir las CCAA, pero el acuerdo habla de unificar "el tipo de preguntas que pueden aparecer, los temas específicos que deben estudiar los alumnos y cómo se distribuirán las calificaciones", algo "esencial" para mantener "la consistencia y la equidad en la evaluación de todos los estudiantes, independientemente de su región o centro educativo". También se acordará el número de preguntas en todas las asignaturas comunes.

El pacto no aborda las diferencias que se producen antes de la Ebau, en el Bachillerato, que cuenta el 60% de la nota de acceso, pero presupone que, si se cierran lo más posible los contenidos y la estructura del examen, los institutos terminarán adaptándose a lo que pide la prueba.

Además, se establecerá para cada examen y para cada una de las preguntas concretas de cada ejercicio el mismo número de opciones entre las que elegir, de tal forma que se impida que algunas regiones tengan cuatro opciones de temas a elegir y otros tres. Actualmente, en varias CCAA se dan tantas pistas a los alumnos que pueden lograr un 10 estudiando menos de la mitad del temario.

ABC.es

La EBAU del PP para 2025: todos los alumnos se examinarán los mismos días y de los mismos contenidos en las asignaturas troncales

La Selectividad consensuada por el PP para sus comunidades unifica los criterios de corrección y puntuación, y acaba con la opcionalidad

Alberto Núñez Feijóo: «El acuerdo para este nuevo modelo se produce en el marco de la ley y lo ponemos a disposición del resto de comunidades»

Isabel Díaz Ayuso: «Con la EBAU del Gobierno se diluyen las asignaturas, la exigencia, notas claras y la seguridad jurídica»

«Es un avance importante para acabar con las desigualdades», coinciden los expertos

ESTHER ARMORA Y EMILIO V. ESCUDERO. Barcelona. 01/07/2024

Después de casi seis intensos meses de trabajo, el PP ha destapado hoy sus cartas sobre el nuevo modelo de EBAU que propone para los alumnos en los territorios donde gobierna. Su intención es que a partir de 2025 impacte sobre un 70% del alumnado español. En un acto del partido, celebrado en el Palacio Arzobispo Fonseca de Salamanca y presidido por Alberto Núñez Feijóo, las comunidades gobernadas por el PP han oficializado su propuesta, mucho más ambiciosa que la que establece el real decreto aprobado el pasado 11 de junio por el Gobierno de Pedro Sánchez.

El líder del PP, ha destacado que el acuerdo para presentar la prueba de acceso a la universidad consensuada por su partido «se produce en el marco de la ley y lo ponemos a disposición del resto de comunidades por que es positivo para la totalidad de los ciudadanos».

En la presentación de la propuesta han intervenido los presidentes autonómicos de la Comunidad de Madrid, Islas Baleares, Aragón, Comunidad Valenciana, Región de Murcia, Andalucía y Castilla y León: Isabel Díaz

Ayuso, Marga Prohens, Jorge Azcón, Carlos Mazón, Fernando López Miras, Juan Manuel Moreno Bonilla, y Alfonso Fernández Mañueco.

La nueva EBAU común -que no única- consensuada por las comunidades populares, a la que ha tenido acceso ABC, no sólo unifica los criterios de corrección y puntuación de las pruebas, fija un único calendario de celebración de las mismas para todos los territorios y un mismo día para conocer las calificaciones, sino que va más allá y abre el melón de los contenidos, un terreno complicado por el que los socialistas han pasado de puntillas en su reforma.

En este sentido, la Selectividad propuesta por los populares establece los mismos contenidos evaluables en las asignaturas troncales para todos los alumnos, sea cual sea la comunidad en la que se examinan, y acaba, además, con la opcionalidad que hasta ahora daba ventaja a determinados alumnos sobre otros. Los examinados se enfrentarán, según el proyecto consensuado por el equipo de Feijóo, al mismo tipo de ejercicios y número de preguntas en todas las asignaturas.

Mismos contenidos, mismos criterios de corrección y de puntuación, mismo calendario de exámenes para todos los alumnos y mismo tipo de ejercicios y de preguntas, «un paso importante en la buena dirección que resuelve las desigualdades del modelo actual», según coinciden expertos consultados

«Con nuestra propuesta queremos hacer más justa la entrada a la educación universitaria en toda España, respetando la diversidad lingüística, cultural y educativa de las diferentes comunidades autónomas», señalan fuentes del Partido Popular.

¿Cómo ha logrado unificar en todas las comunidades el mismo contenido evaluable para las asignaturas obligatorias o troncales**?** La clave está en la matriz de especificaciones, es decir, en la herramienta que actúa de puente entre lo que se enseña en las aulas durante el Bachillerato y lo que finalmente acaba evaluándose en la Selectividad.

«Esta matriz nos ha permitido organizar, a nivel de contenido, cada una de las asignaturas de la fase obligatoria que pueden ser objeto de examen», señalan desde el PP, quienes aseguran que su EBAU común «está hecha respetando el marco de la Lomloe, que señala que el currículo de todas las asignaturas de Bachillerato se definen a través de las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos».

De cada una de las asignaturas de la fase obligatoria, el PP ha desarrollado una matriz de especificaciones y una descripción de examen por asignatura. «Nuestro modelo plantea un acuerdo básico sobre el contenido de la prueba respetando el currículo oficial, pero organizándolo de forma que permite diseñar pruebas comunes con la misma estructura y ponderación de cada una de sus partes y el establecimiento de criterios comunes de corrección, homogeneizando los niveles de exigencia y los contenidos de las pruebas de las distintas comunidades autónomas«, puntualiza el PP.

¿Significa la propuesta del PP que se van a homogeneizar los contenidos en el Bachillerato? Los populares recuerdan que las competencias de las comunidades autónomas en materia de contenidos curriculares son compartidas con el Ministerio (50-50% en el caso de las bilingües, 60-40% en el caso de las no bilingües). «Dentro de ese margen, las comunidades del PP asegurarán, gracias a la matriz de especificaciones que las pruebas de evaluación recogen los objetivos curriculares. Y, en el marco de sus competencias, las CCAA harán los ajustes necesarios», explica en declaraciones a ABC la presidenta del PP de León y vicesecretaria de Sanidad y Educación del PP, Ester Muñoz. «A partir de ahora cada comunidad hablará con los coordinadores de las pruebas y éstos con las universidades. Es el procedimiento a seguir. Muchos rectores han sido informados», aclara la portavoz popular.

La decisión de centrarse únicamente en la armonización de las asignaturas de la fase obligatoria en la EBAU, y no de todas las asignaturas, está, según defiende el partido de Feijóo, «basada en motivos prácticos y pedagógicos».

Y lo explica: «Las asignaturas de la fase obligatoria son fundamentales y comunes a todos los estudiantes, independientemente de su orientación académica posterior. Al armonizar estas asignaturas, se asegura una base común de conocimientos que todos los estudiantes deben demostrar, facilitando una evaluación más uniforme y equitativa».

Sin embargo, profesores consultados por ABC apuntan que extender el esfuerzo por homogeneizar contenidos a todas las materias, incluidas las optativas**,** (en función del Bachillerato cursado) «sería mucho más complicado y de difícil consecución». Muñoz precisa que «extender ese criterio de homogeneización al resto de asignaturas es una segunda parte del proceso. Ahora hemos conseguido la igualdad en la prueba, ahora nos toca dotar de calidad a los contenidos, aunque eso lo dejamos para cuando lleguemos al Gobierno», avanza la vicesecretaria de Sanidad y Educación del PP.

Por otro lado, con el nuevo modelo de EBAU del PP los alumnos de sus territorios se examinarán los mismos días y en el mismo orden de asignaturas y también se publicarán el mismo día las calificaciones, mientras que en la PAU aprobada por el Gobierno no establecen las mismas fechas ni el mismo orden de la prueba de cada

materia. «Estos cambios se han acordado entre las comunidades autónomas y ahora deben ser propuestos a los órganos correspondientes en cada una de las comunidades autónomas competentes en la materia«, precisan desde el PP.

Se evaluará la capacidad de expresión y el vocabulario

Asimismo, habrá un sistema común de corrección para todas las comunidades autónomas. Se penalizarán fallos en las «grafías, tildes y puntuación, y la corrección sintáctica, la propiedad del vocabulario y la adecuada presentación«. En la materia de Lengua Castellana y Literatura II, además de calificar la prueba según el contenido, »se valorará la capacidad de redacción, que se manifiesta en la exposición ordenada de las ideas, el correcto engarce sintáctico, la riqueza léxica y la matización expresiva«.

La ortografía será evaluada en su totalidad (letras, tildes y signos de puntuación) y será considerada dentro de la capacidad de expresión del estudiante, según la EBAU popular. En esta materia la máxima deducción global del ejercicio será de dos puntos y sólo se penalizará a partir de la segunda falta de ortografía (se deducirá -0,25 hasta un máximo de dos puntos) y cuando se repita la misma falta de ortografía se contará como una sola. Por errores en la redacción, la sintaxis, el vocabulario y la presentación se podrá deducir un máximo de un punto.

Por lo que respecta al resto de asignaturas, la máxima deducción global en el ejercicio será de un punto y se penalizará a partir de la tercera falta de ortografía (-0,10). Por errores en la sintaxis**,** el vocabulario y la presentación se podrá deducir un máximo de medio punto.

Mismo tipo de opciones a elegir

La propuesta del PP ataca igualmente otro de los puntos del actual sistema que generaba más desigualdad entre las comunidades: la opcionalidad. Habrá un mismo tipo de ejercicios y el mismo número de opciones entre las que elegir tanto para cada examen como para las preguntas concretas de cada prueba (impidiendo, por ejemplo, que algunos estudiantes tengan 4 opciones de temática a elegir y otros, sólo 3).

¿Por qué plantea el PP una EBAU común y ni única? Para establecer un único modelo de examen con las mismas preguntas, en el sentido literal de la palabra, el PP recuerda que «debería reformarse la Lomloe. Lo que sí que podemos hacer, y se ha hecho, es poner el mismo tipo de examen. Es decir, el mismo en cuanto a formato, a los saberes básicos y a los criterios de corrección. Con eso se garantiza que los alumnos deben aprender los mismos contenidos«, apunta.

«Solo han cambiado el nombre»

El PP defiende su EBAU de máximos frente a la del Gobierno. «El gran cambio del gobierno en la normativa ha sido cambiar el nombre de la prueba. Se opta por un nuevo parche en la Selectividad en vez de afrontar un proyecto mucho más ambicioso, como es el del PP, que comienza por una EBAU común con criterios más elaborados y pasa por avanzar en la elaboración de unos currículos con las Reales Academias y otras instituciones de relevancia«.

«El Ministerio, que lleva dando tumbos con el nuevo modelo de prueba desde julio de 2022, dice buscar la uniformidad en las pruebas de acceso a la universidad pero lo que ha hecho ha sido cambiar un nombre y mantener 17 modelos distintos de examen», señalan los populares, que aseguran haber elaborado su propuesta «respetando la normativa básica del Estado y las atribuciones que corresponden a las universidades».

Abierta a otras comunidades

Los populares lanzan su propuesta al resto de comunidades. «Consideramos que la EBAU común que planteamos sería más justa para todos los jóvenes que la Selectividad puesta en marcha por el Gobierno de Pedro Sánchez para 2025«, arguyen. El Ministerio y la Conferencia Española de Rectores (CRUE) advirtieron antes de conocer la propuesta de que ésta sería difícil de aplicar sin cambiar el actual marco normativo. Acusaron al PP «de crear más diferencias entre comunidades con su propuesta».

En su bautismo político, la nueva EBAU del PP ha sido arropada por los barones del partido. La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ha destacado que «el esfuerzo que han realizado las Consejerías de Educación en estos meses ha sido fundamental porque el Gobierno central prepara una EBAU por competencias, en la que se diluyen las asignaturas, la exigencia, notas claras y la seguridad jurídica». A su juicio, «los socialistas vienen destruyendo la calidad educativa desde la Logse: primero fueron contra las Humanidades, empezando por el español como lengua común y la Historia, hasta llegar a las matemáticas puras, que ya están también en peligro con su última reforma».

«Con la Lomloe -añade la presidenta de la comunidad de Madrid-, Sánchez además atenta contra la libertad de elección de las familias, y suplanta los saberes efectivos con ideología».

Por su parte, la presidenta del PP de León y vicesecretaria de Sanidad y Educación del PP, **Ester Muñoz**, ha recordado que «el pasado 21 de enero Sánchez anunciaba en precampaña de las elecciones gallegas, un fondo de 500 millones de euros para que las CCAA reforzaran la comprensión lectora y las matemáticas de sus alumnos tras los preocupantes datos que reflejaba el informe pisa. Estamos a 1 de Julio y ni un sólo euro ha llegado a las CCAA».

«El 23 de enero, en León, el presidente Feijoo anunciaba que las comunidades del Partido Popular creaban un grupo de trabajo para poder alcanzar un acuerdo para una EBAU común en todas ellas. Seis meses después presentamos a todos los españoles este acuerdo. Nos dijeron que era imposible, que no seríamos capaces de poner de acuerdo a 12 comunidades, nos dijeron incluso que era ilegal o inconstitucional. Había algunos que estaban deseando que fracasásemos para no poner evidencia su propia incompetencia», señala Muñoz.

Expertos en la materia celebran la propuesta del PP. «El PP ha hecho un avance que debe celebrarse al garantizar, a través de la matriz de especificaciones, consensuada entre sus diferentes territorios, que los alumnos de todas sus comunidades se examinen del mismo temario. Igualmente, ha atacado la opcionalidad al fijar un mismo tipo de ejercicio», apunta en declaraciones a ABC Antonio Jimeno, presidente de la asociación de profesores de secundaria AMES, quien considera, sin embargo, que «es un buen paso aunque no suficiente. Habrá mejoras para el sistema nacional de acceso a la universidad. Probablemente, es todo lo que puede hacer en estos momentos un partido con bastante poder autonómico y a la espera de lograr el poder estatal», añade.

Por su parte, Ana Losada**,** portavoz de Escuela de Todos, expresa su satisfacción por la propuesta. «Es una gran apuesta y un gran cambio con respecto a la EBAU que tenemos y se acerca muchísimo a lo que planteamos en nuestro estudio. Es un paso para felicitar al PP porque da solución a los principales problemas que presentaba el actual modelo». La única pega que pone la plataforma es que el documento «no haga referencia al problema de los enunciados bilingües de las comunidades con dos lenguas oficiales».

El acuerdo sobre esta EBAU común, cuya elaboración fue acordada el 10 de marzo por todos los presidentes autonómicos del PP junto al presidente nacional, Alberto Núñez Feijóo**,** se pondrá a partir de ahora «a disposición de las comisiones organizadoras en cada comunidad autónoma entre las consejerías y las universidades para que en 2025 se pueda implantar una EBAU común», señalan desde el partido.

EL PAIS

Feijoó presenta una “EVAU común” del PP descafeinada

Todas las comunidades gobernadas por el partido celebrarán la selectividad en la misma fecha, con criterios de corrección iguales, pero sin las mismas preguntas

ELISA SILIÓ. Madrid - 01 JUL 2024

El curso que viene se inaugurará una Selectividad —de nuevo vuelve a llamarse PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) menos memorística y más práctica en toda España y, además, en las 12 comunidades gobernadas por el PP, la prueba será “común”, según ha anunciado este lunes el presidente del partido, Alberto Núñez Feijóo. Lo ha hecho en un acto en la Universidad de Salamanca —envuelta últimamente en la controversia por la elección del polémico nuevo rector—, en el que le han acompañado seis presidentes territoriales (Madrid, Andalucía, Comunidad Valenciana, Baleares, Murcia y Castilla y León). En realidad, se trata de un proyecto descafeinado: lo han considerado “un primer paso”. “Mientras que los contenidos no sean idénticos, no podemos poner un examen con las mismas preguntas, en el sentido literal de la palabra. Lo que sí que podemos hacer, y se ha hecho, es poner el mismo tipo de examen”, detallan en el argumentario del acuerdo. “Es decir, el mismo en cuanto a formato, saberes básicos y criterios de corrección”.

La PAU se celebrará en las mismas fechas en todas las regiones gobernadas por el PP, las notas se conocerán a la vez, y se emplearán unos criterios de corrección iguales (ya se iba a armonizar en parte para toda España). Se trata de “un acuerdo básico sobre el contenido de la prueba respetando el currículo oficial, pero organizándolo de forma que permite diseñar pruebas comunes con la misma estructura y ponderación de cada una de sus partes”, argumenta el partido. El contenido no puede ser el mismo si se respeta la parte autonómica, porque hay 18 currículums de Bachillerato distintos (el de las 17 autonomías que tienen las competencias transferidas y el del Ministerio de Educación para Ceuta y Melilla) y no dedican las mismas horas a cada materia. Sorprende la firma del pacto de Canarias, que el PP gobierna con Coalición Canaria, pues en enero se descartó esa posibilidad.

El acuerdo entre las 11 comunidades afecta a las 15 materias obligatorias (dependiendo de cada modalidad), pero no a las optativas. El motivo argumentado es que “la fase obligatoria abarca competencias y conocimientos que son considerados esenciales para los estudiantes”.

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha contestado en un tuit. “Una ensoñación más del PP. No les importa la educación, solo crear ruido y polémica. España ya tiene una PAU común, que ahora es también más homogénea. Lo que plantean a destiempo solo trae más desigualdad e inseguridad para los estudiantes”. Mientras, Feijoó ha contrapuesto este acuerdo con el “desgobierno” de Pedro Sánchez, pues ellos defienden la “igualdad y la equidad”.

“Trasladaremos la EVAU común a las otras cinco comunidades autónomas para que, si quieren, puedan incorporarse a este acuerdo”, ha explicado la diputada Ester Muñoz, vicesecretaria Nacional de Sanidad y

Educación del PP, coordinadora de la prueba. “[Queremos] que un chico de Lorca, de Ferrol, Soria o Antequera se enfrente a los mismos criterios evaluables, los mismos criterios de corrección, los mismos días de evaluación, el mismo orden de examen, los mismos días en que se conocerán las notas —algo que nos pidió la CRUE [conferencia de rectores]—, el mismo número de preguntas, el mismo número de opciones y el mismo tipo de ejercicios y pruebas en cada uno”. Ello ha sido posible, según la parlamentaria, “usando el amplio margen que la ley deja a las comunidades autónomas para ejercer sus competencias. Y se ha hecho desde la ley, con la ley y respetando la diversidad de nuestro país”.

Su “modelo” se hará llegar a las comisiones evaluadoras y a las universidades que redactan y corrigen el examen en cada comunidad, que lo aplicará como considere. El Ministerio de Educación fija el contenido del 60% del currículo (el 50% en las comunidades con lengua cooficial), por lo que para tener un mismo examen los gobiernos autonómicos del PP tendrían que consensuar un mismo contenido durante los dos cursos de Bachillerato y eso no ha ocurrido y difícilmente pasará. O tendrían que examinar solo de la proporción del temario dictada por el Gobierno, permitiendo a los bachilleres no estudiar el resto (el 40% o 50% en Galicia, Islas Baleares y Comunidad Valenciana).

“Nos dijeron que no era posible, que era ilegal e institucional y aquí estamos”, ha enfatizado Muñoz. En 2012, el Tribunal Constitucional ya rechazó un intento del Ejecutivo de regular el contenido concreto de la prueba en Cataluña: dictaminó que el Gobierno central tiene competencias para regular la prueba de acceso a la Universidad, pero limitada “al contenido básico de la misma” porque es una “competencia compartida” con las comunidades.

El PP no ha desvelado en qué fecha se celebrará la prueba, cuándo se conocerán las notas, ni cuántos días durará. Con la PAU de 2025 ya no será posible saltarse en ninguna de las 17 comunidades parte del temario y aprobar, como ocurre desde la pandemia, porque habrá un único examen, aunque podrá incluir opciones de pregunta.

Castigo a la mala ortografía

El castigo a las faltas de ortografía, penalizadas hasta ahora de forma muy distinta en las comunidades, pasa a uniformizarse el próximo curso en parte en el plan del Gobierno central, pues la coherencia y la corrección gramática, léxica y ortográfica de los textos contarán al menos un 10% en todas las preguntas de la PAU que impliquen la redacción de textos. Los examinadores podrán consultar un documento con sus criterios de corrección. En las comunidades del PP han ido más allá y han acordado que en Lengua Castellana y Literatura II “a partir de la segunda falta, por cada una se deducirá 0.25, hasta un máximo de dos puntos”, mientras que en el resto de materias “a partir de la tercera se restarán 0,10 hasta un máximo de un punto”. Por errores en la sintaxis, el vocabulario y la presentación se podrá restar un máximo de medio punto en estas asignaturas y un punto en Lengua.

Educación ha fijado que en la PAU la duración de los exámenes se mantiene (hora y media por examen) en todo el país y los criterios de revisión de examen son los mismos. El Ejecutivo deja, en cambio, en manos de las comisiones organizadoras de las pruebas de cada comunidad el empleo de “diccionarios, calculadoras, formularios, tablas”. En las autonomías gobernadas por el PP previsiblemente se permitirá usar los mismos materiales, pero no se ha desvelado.

Los partidos discuten mucho sobre una Selectividad única, cuando lo que realmente marca la diferencia es la nota de los centros (vale un 60% de la calificación final), inflada en muchos casos con una epidemia de sobresalientes. De media, los profesores de colegios privados ponen un 8,15 sobre 10 a sus alumnos de segundo de Bachillerato, un 8,06 en la concertada y un 7,9 en la pública. Sin embargo, este es un tema espinoso sobre el que la clase política pasa de puntillas.

No es casual que la presentación de esta “EVAU común” —el PP ha insistido mucho en aclarar que no es única— se avanzase el pasado enero en León y se presente en Salamanca, porque Castilla y León, que encabeza los resultados españoles en las pruebas de calidad educativa PISA, históricamente se queja de que las plazas de sus carreras más demandadas (en especial Medicina) son ocupadas por estudiantes de otras comunidades con menos exigencias académicas. Por eso ha compartido su experiencia Vera García Delgado, que acaba de entrar en Fisioterapia en Salamanca, pero ha visto con “impotencia y frustración” como no lo lograban otros compañeros pese a su esfuerzo. Castilla y León mira especialmente a Canarias y Extremadura cuando critica el reparto de plazas de sus grados más demandados. Quizás por ello la presidenta extremeña, María Guardiola, no ha ido.

Lo que sorprende es que el lugar elegido sea en el Colegio Arzobispo Fonseca, dependiente de la Universidad de Salamanca, cuyo rector, José Manuel Corchado, muy próximo al PP, que va a ser investigado por sus prácticas científicas dudosas. Corchado no ha asistido al acto.

La Selectividad única que quería el PP se queda en un examen con la misma estructura y criterios de corrección

Los populares renuncian al mismo examen en la propuesta de Prueba de Acceso a la Universidad que implantarán en sus comunidades autónomas, con la que pretenden homogeneizar y dotar de "igualdad" al sistema en toda España

Daniel Sánchez Caballero. 1 de julio de 2024

Fechas comunes, formatos comunes para la prueba y criterios comunes para la corrección. Son los tres elementos en los que el PP basa su propuesta de Selectividad común, con la que pretende corregir la "desigualdad de oportunidades" de los jóvenes españoles, según ha explicado hoy el partido en la presentación del modelo que implantarán el próximo junio en las 12 comunidades autónomas donde gobiernan, que aglutinan al 70% de los españoles.

El PP lleva meses criticando el modelo del PSOE, que según ellos se traslada en 17 exámenes distintos. Pero el PP también ha renunciado a la prueba única que vendió en hace unos meses y que fue criticada por inviable por prácticamente toda la comunidad educativa: con la mitad del currículum en manos de cada comunidad autónoma y, por tanto, diferentes contenidos, no se puede establecer el mismo examen, con las mismas preguntas, para todos, como admite ahora el PP. Lo que sí se puede, razona el partido de Alberto Núñez Feijóo, es "poner el mismo tipo de examen".

¿Qué quiere decir esto? Lo ha explicado someramente Feijóo. "Los principales avances son: fechas comunes, formatos comunes para la prueba y criterios comunes para la corrección". Lo ha desgranado a continuación: "Fechas comunes para el examen y para la publicación de las notas. Esto, que podría parecer un detalle menor, facilitará la movilidad de los alumnos. Hay comunidades cuyas universidades cierran sus preinscripciones antes de que alumnos de otras conociesen sus notas. Formatos comunes: las pruebas se efectuarán en el mismo orden, con la misma estructura, y se ponen en común el tipo de preguntas, de temas y de puntuaciones de cada una de las pruebas. Criterios comunes de corrección: se ha diseñado una matriz de especificaciones para planificar la estructura, la evaluación, de manera coherente con los currículums".

Los detalles

El partido ha detallado su propuesta después a través de una nota. El sistema de corrección común, por ejemplo, incluye los mismos criterios y rebaja de puntos en función de los errores que se detecten, hasta un máximo de dos puntos por faltas de ortografía y un punto por errores de redacción, sintaxis o vocabulario (en Lengua, en los otros exámenes, la mitad). La reforma de la prueba que acaba de aprobar el Gobierno también incluye criterios comunes de corrección, aunque no tan aterrizados como los del PP.

A nivel estructural, el PP ha creado una "matriz de especificaciones" que será "la herramienta que nos ha permitido la reorganización del currículo y poder concretar el contenido de la prueba. Actúa como un puente entre lo que se enseña y lo que se evalúa, asegurando que los exámenes reflejen adecuadamente los contenidos y habilidades que los estudiantes deben haber aprendido".

Esto es, las comunidades autónomas del PP "asegurarán, gracias a la matriz de especificaciones, que las pruebas de evaluación recogen los objetivos curriculares. Y, en el marco de sus competencias, las comunidades autónomas harán los ajustes necesarios" en sus currículums para ajustar los temarios y establecer los contenidos comunes que serán evaluables.

Toda la plana mayor del partido se ha reunido este lunes en Salamanca para presentar su prueba, una de las apuestas fuertes del PP en materia educativa con la que pretenden confrontar al Gobierno, que acaba de aprobar la reforma más importante que ha sufrido la Selectividad en 40 años.

"Mantienen 17 modelos distintos"

"Mismos contenidos evaluables, mismos criterios de corrección, mismo orden de examen, mismos días que se sepan las notas, mismo número de ejercicios", había adelantado Esther Muñoz, vicesecretaria de Sanidad y Educación del PP y *madre* de la propuesta. Después de ella, los distintos responsables populares se pasaron el acto criticando que el Gobierno ha impuesto una reforma sin contar con nadie y que no resuelve los problemas que tiene la Selectividad actual. "Han aprobado corriendo un real decreto, que no ha consensuado con nadie y que solo cambia el nombre de la prueba, mantiene los 17 modelos distintos, las diferencias en los criterios de evaluación y en los de corrección". Este argumento popular obvia que el partido rompió con Educación y se levantó de la mesa donde se negociaba la reforma bajo el razonamiento de que el Gobierno no establecía una prueba única.

El PP remarca que su propuesta apunta a establecer una Selectividad "común", que no "única" (aunque algún dirigente confundió los términos). Argumentan los populares que dado que el distrito universitario es el mismo para toda España, que todo el alumnado compite por todas las plazas, es de justicia que el examen sea lo más igual para todos.

Totalmente igual no será, porque el modelo educativo español, que deja la mitad de los temarios en manos de las comunidades autónomas, impide de facto hacer un examen único porque los contenidos no lo son. Pero sí tendrá elementos comunes, como los criterios de corrección (el más importante en términos de homogeneización), pero que ya está incluido también en la propuesta del Gobierno, y otras cuestiones menores: el orden de los exámenes, las notas se harán públicas el mismo día, etc.

El PP quiso darle fuste al acto –lleva seis meses trabajando en su propuesta– con la presencia de los barones arropando a Feijóo. Antes de desgranar la propuesta habían hablado los presidentes regionales populares. Empezó la madrileña, Isabel Díaz Ayuso, que dedicó su discurso íntegro a cargar contra las políticas educativas del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, pero ni una palabra a la Selectividad. Fue la única.

El resto, sin renunciar a las críticas al presidente, sí entró en el tema específico y defendieron la prueba común por "justicia" y la "igualdad de oportunidades", para evitar las "17 pruebas, 17 criterios de corrección distintos", según fueron comentando Marga Prohens (Islas Baleares), Jorge Azcón (Aragón), Carlos Mazón (Generalitat Valenciana), Fernando López Miras (Murcia), Juan Manuel Moreno Bonilla (Andalucía) o Alfonso Fernández Mañueco (Castilla y León).

La propuesta de Educación

El Ministerio de Educación ya ha empezado a transitar este camino de la homogeneización. La reforma que ha presentado, que entra en vigor el próximo mes de junio, "cuenta con una estructura, unas características básicas y unos criterios de corrección mínimos comunes para todo el territorio", ha destacado el Ministerio de Educación.

Los criterios de calificación y corrección incluirán, entre otros, parámetros que permitan valorar aspectos como la adecuación a lo solicitado en el enunciado, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical, léxica y ortográfica de los textos producidos, así como su presentación. Según explica el catedrático Juan Manuel Moreno, la mayor diferencia en la corrección probablemente esté (no hay datos que lo confirmen) entre tribunales, más que entre comunidades autónomas.

Formalmente, la nueva prueba, que arranca en junio del año que viene, tendrá entre cuatro y nueve exámenes de hora y media de duración, reduce las posibilidades de elegir preguntas respecto al actual y establece que en los ejercicios escritos el estilo y la ortografía contarán como mínimo un 10% de la nota, entre otras novedades. A nivel de contenidos, se propugna un cambio para pasar del actual modelo, más memorístico, a otro en torno a las competencias, como establece la Lomloe.

En global, es el mayor cambio que sufre la Ebau en más de 40 años de existencia, aunque en opinión de muchos el cambio propuesto por el Gobierno no revoluciona la prueba. Lo que más conseguirá, explican algunos directores, es implantar la enseñanza por competencias que propugna la ley y que por el momento está costando bajar a las aulas, especialmente en las etapas superiores.

EL DEBATE

La evidencia y su impacto. Un caso práctico

En los últimos cinco cursos escolares, solo algo más del 20 % de las renovaciones de directores en los centros públicos lo habían sido por propia iniciativa de los candidatos

Francisco López Rupérez.02/07/2024

Quizás por mi formación científica de base y por mis convicciones epistemológicas que reposan en aquella, vengo otorgando desde hace tiempo un papel fundamental a las evidencias a la hora de fundamentar las políticas y las prácticas educativas. Sin embargo, en el ámbito de la Educación, y a diferencia de lo que sucede en el de la Medicina clínica, predominan frecuentemente los discursos teóricos, las construcciones puramente conceptuales o las doctrinas de inspiración ideológica que tienden a obviar esa fuente de legitimidad intelectual que la validación empírica proporciona a su aplicación. Con frecuencia, se acepta tácitamente el principio consistente en que cuando los hechos no se acomodan a la doctrina, peor para los hechos porque la doctrina es buena. Se obvia así la circunstancia de que, en Educación, la pertinencia de las ideas no se mide por la bondad de las intenciones que las inspiran, sino por la calidad de los resultados que son capaces de generar. Es esta y no aquella la que, en el actual contexto, debería considerarse por los responsables políticos innegociable.

Uno de los factores críticos de la calidad de los sistemas educativos, que ha sido reiterado por la investigación de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa basada en hechos, radica en la calidad de la dirección escolar. No es, pues, de extrañar que los sistemas educativos de alto rendimiento hayan centrado en ese factor algunas de sus reformas.

En el año 2019, junto con las profesoras Isabel García y Eva Expósito, concluimos una investigación de diagnóstico (Cátedra de políticas educativas - UCJC) efectuada, en parte, sobre la base de datos de PISA 2015. Ello nos permitió, entre otras cosas, evaluar la calidad del liderazgo de la dirección escolar en las diferentes comunidades autónomas españolas mediante un indicador compuesto. Dicha investigación la

publicaríamos un año después en una reputada revista británica (School Leadership in Spain. Evidence from PISA 2015 assessment and Recommendations: Leadership and Policy in Schools: Vol 21, No 2).

En abril del año pasado, fui invitado por la Asociación de Directores y Directoras de Instituto de Navarra a presentar nuestro estudio en el marco de un encuentro de directivos. Uno de los resultados que llamaba poderosamente la atención era la posición retrasada, en cuanto a ese indicador, de la Comunidad Foral de Navarra en la lista ordenada de las comunidades autónomas: se situaba en el último lugar y diez puntos porcentuales por debajo de la media nacional.

La investigación no abordó en su día la justificación de las posiciones relativas de los territorios, desde un punto de vista causal; y, debido a la envergadura del estudio correspondiente, se pospuso su tratamiento. No obstante, de mis conversaciones informales con los asistentes al encuentro y del coloquio de las autoridades educativas con los directivos presentes –posterior a mi conferencia– pude inferir con bastante claridad una causa primera, más que plausible, de esa nada deseable circunstancia.

En el año 1995, se introdujo acertadamente en la legislación educativa española un incentivo para la captación de directores escolares consistente en consolidar el complemento retributivo asociado a la función directiva al final de su mandato, una vez superada la correspondiente evaluación del desempeño. Desde entonces, Navarra había venido evitando la aplicación de tal disposición normativa de alcance estatal. Ello llevaba consigo los siguientes efectos secundarios que, sin embargo, se ignoraron. (1) Muy probablemente, en bastantes casos los nombramientos serían forzosos. (2) El ejercicio de la función directiva no se apoyaría en una reflexión sistemática, previa y de carácter estratégico, que se viera trasladada luego al Proyecto de dirección. (3) Los directores no habrían configurado, de forma suficientemente meditada, sus equipos directivos. (4) Al no contemplar el incentivo de la consolidación retributiva, la evaluación del desempeño no existiría para esos casos, privándose así del comprobado efecto positivo de la rendición de cuentas.

Lo cierto es que, según datos oficiales, en los últimos cinco cursos escolares solo algo más del 20 % de las renovaciones de directores en los centros públicos lo habían sido por propia iniciativa de los candidatos y con la aportación consiguiente de un Proyecto de dirección. Esa falta de incentivos estaba generando una serie de fenómenos en cascada que, con toda probabilidad, constituían los antecedentes causales de esa posición tan retrasada de Navarra en materia de calidad del liderazgo de la dirección, medida por nuestro indicador integrado, que la referida investigación había sido capaz de diagnosticar.

Hace un par de semanas, fuentes directamente implicadas en la cuestión tuvieron la amabilidad de informarme personalmente sobre algo muy especial: a la vista de las evidencias generadas por nuestro estudio, presentadas y debatidas en Pamplona, la Administración educativa de la Comunidad Foral de Navarra había decidido incorporar a su ordenamiento legal, en materia educativa, ese procedimiento que, afortunadamente, se ha preservado a lo largo de tres décadas en las sucesivas leyes orgánicas de educación.

Es este un caso práctico que no solo comporta una validación de nuestro instrumento de diagnóstico territorial –en la medida en que es capaz de detectar una anomalía– sino que, por encima de cualquier otra cosa, constituye una fuente de esperanza sobre la elección, por parte de las instancias políticas de decisión, del camino más seguro hacia la mejora. A pesar de que en España esa vía ha sido sistemáticamente ignorada, el desarrollo del big data y la aplicación de la Inteligencia Artificial a la formulación de políticas educativas basadas en evidencias, empujará a las administraciones educativas, en un futuro próximo, a transitar por ella.

Por otra parte, hay también en este caso práctico una recomendación implícita a los investigadores para que alineen sus temas de investigación con aquellos factores cuyo impacto sobre el rendimiento académico de los alumnos y la mejora escolar se ha revelado decisivo, pues, al final, la influencia de los hechos puede transformar la realidad.

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

europapress.es

CSIF dice que la EBAU común del PP "no es solución" y reclama consenso entre Gobierno y CCAA: "Exigimos una EBAU única"

MADRID, 2 Jul. (EUROPA PRESS) - La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha señalado que la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) común firmada este lunes por las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular "no es solución".

"Exigimos una EBAU única y reclamamos consenso entre Gobierno y comunidades autónomas. La propuesta del PP no es solución", ha sentenciado este lunes el responsable de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez, en declaraciones difundidas a los medios.

Gutiérrez explica que, al haber un distrito único para el acceso a la universidad, "no tiene ninguna lógica las actuales diferencias en las diferentes comunidades autónomas", lo cual, en sus palabras, "conlleva una desigualdad de oportunidades y una competencia del alumnado para acceder a los mismos puestos universitarios".

El sindicato pide una EBAU única "dentro de un consenso y dentro de un pacto de Estado para que sea de obligado cumplimiento en todo el territorio nacional". "Es un clamor social esta medida y, por tanto, exigimos a los partidos políticos una altura de miras para llegar a un consenso educativo", ha subrayado Gutiérrez.

Para el responsable de Educación del CSIF, la propuesta que ha hecho el Partido Popular, al solo implicar a las comunidades que ellos gobiernan, "no es solución". "Una vez más, volvemos a tener a la educación utilizada como arma política y, en ningún caso, buscando el bien para toda la educación pública española", ha concluido Gutiérrez.

La PAU común de las comunidades autónomas en las que gobierna el PP se implantará en 2025 y los estudiantes tendrán acceso a unas pruebas con mismos contenidos evaluables, mismos criterios de corrección o mismo tipo de ejercicios y número de preguntas en todas las asignaturas comunes. También tendrán los mismos criterios de puntuación por faltas de ortografía, el mismo calendario para la realización de las pruebas y para la publicación de las notas o el mismo número de opciones entre las que elegir tanto para cada examen como para las preguntas concretas de cada prueba (impidiendo, por ejemplo, que algunos estudiantes tengan 4 opciones de temática a elegir y otros, sólo 3).

LA RAZÓN.es

Educación reconoce los "flojos" conocimientos financieros de alumnos y pide reflexionar si están preparados para la vida

El último Informe PISA refleja que los estudiantes españoles de quince años han obtenido una puntuación media estimada en competencia financiera de 486 puntos, doce puntos por debajo del rendimiento promedio de la OCDE

F. MOLINERO 03.07.2024

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, ha reconocido este miércoles que los datos del Informe PISA 2022 sobre la evaluación de la competencia financiera reflejan que los alumnos españoles están "flojos" en conocimientos básicos financieros. "Pero que nuestros alumnos estén flojos en conocimientos básicos financieros nos da para reflexionar hasta qué punto los estamos preparando integralmente para la vida", ha señalado Bar Cendón durante su intervención en la I edición del Foro NODO Talento. No obstante, el secretario de Estado de Educación ha asegurado que, "afortunadamente, los nuevos currículos intentan cubrir también esa carencia que queda".

El último informe PISA revela que los estudiantes españoles de quince años se encuentran por debajo de la media de la OCDE en conocimientos financieros. Los jóvenes españoles han obtenido una puntuación promedio de 486 puntos en competencia financiera, situándose doce puntos por debajo del promedio de la OCDE, que es de 498 puntos. Bar Cendón, en su intervención, ha identificado las "tareas pendientes" del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Entre ellas, ha subrayado la importancia de "seguir reduciendo las tasas de abandono escolar". "Como buenos profesores, empezamos por ponernos deberes a nosotros mismos", ha señalado.

En este sentido, ha enfatizado la necesidad de "reducir drásticamente las tasas de repetición de curso". "En nuestro país, tenemos una cultura de la repetición de curso que no existe en otros países de nuestro entorno, lo que facilita el abandono escolar", ha afirmado. Además, ha defendido la mejora del sistema de becas "para que ningún talento se quede atrás por razones económicas". "Vamos a seguir incrementando su dotación y también procuraremos que el sistema sea más equitativo, inclusivo y efectivo", ha añadido.

Otro desafío para su Departamento es "continuar avanzando en el diseño curricular", adaptando el contenido y la metodología de enseñanza a los cambios vertiginosos de la sociedad. "No todos los agentes políticos y sociales están completamente convencidos de que la educación debe cambiar al mismo ritmo que la sociedad", ha mencionado.

Cendón también ha resaltado la importancia de ajustar la oferta formativa a las necesidades del mercado laboral. "Vemos las dificultades que tienen los jóvenes para acceder al mercado laboral y las tasas de paro que tenemos, mientras que las empresas tienen dificultades para encontrar exactamente los perfiles que precisan y aquí va a ser básica la cooperación público-privada entre el mundo laboral, empresarial y educativo", ha destacado. Finalmente, ha fijado como objetivo reducir las brechas y ha instado a "estar alerta" ante el aumento de desigualdades sociales, socioeducativas, de género y digitales.

noticias de Navarra

El Gobierno de Navarra autoriza la contratación de 3.490 personas para el curso escolar 2024-25

La adjudicación de los puestos de trabajo al personal temporal de los cuerpos docentes está prevista para la segunda quincena de agosto, excepto de los conservatorios

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA 03·07·24

El Gobierno de Navarra ha autorizado en su sesión de hoy el gasto plurianual necesario para la contratación masiva de personal docente, especialistas de apoyo educativo y fisioterapeutas e intérpretes de lengua de signos necesarios para todo el curso académico 2024-2025 en los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria, Educación Especial, institutos de educación Secundaria, escuelas oficiales de idiomas, escuelas de arte, escuela específica de danza y centros integrados de FP, así como para realizar las contrataciones por sustitución que sean previstas, todo ello por un importe de 172.750.679,49 euros.

La previsión de las plantillas necesarias de profesorado en los centros educativos públicos, así como de las necesidades de personal asistencial (especialistas de apoyo educativo, fisioterapeutas e intérpretes de lengua de signos) hacen necesaria la contratación de 3.490,15 personas equivalentes sin ocupar por personal funcionario que deberán ser provistos por personal temporal, en concreto 1.135,36 maestros, 2.114,33 del resto de cuerpos docentes, que incluyen 87,60 profesores para los nuevos ciclos de Formación Profesional cofinanciados con fondos MRR y 240,47 de personal asistencial.

Además de las necesidades ordinarias, se realizará la contratación que se produce por la aplicación de medidas del Pacto de 2018 y en los programas cofinanciados por la Unión Europea, como son el programa PROA FSE+ (60,03 personas equivalentes), la segunda convocatoria del programa MRR Centros de excelencia (3,78) y para responsables de empleo de la conferencia sectorial (7,94).

Adjudicación de puestos

La adjudicación de los puestos de trabajo al personal temporal de los cuerpos docentes, excepto de los conservatorios, está prevista para la segunda quincena de agosto, teniendo en cuenta los procedimientos selectivos de ingreso que se están desarrollando en la actualidad y que afectan prácticamente a todos los cuerpos docentes.

Este volumen de contratación masiva del curso 2024-2025 puede variar como consecuencia de nuevas necesidades de personal que se demanden con ocasión del comienzo de curso debido a excedencias, nuevas jubilaciones o reingresos, entre otras circunstancias, así como por la constitución de grupos en centros derivados de nuevas matriculaciones de estudiantes y de la resolución definitiva de los procesos de admisión de alumnado en los distintos niveles.

EL PAIS

La Complutense comunica a sus facultades que tienen que gastar un 30% menos: el ahogo económico llega a las universidades madrileñas

Cinco de los seis campus públicos están en números rojos o los bordean, porque el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso es el que menos invierte de España por alumno

ELISA SILIÓ. Madrid - 03 JUL 2024

Que las seis universidades públicas de Madrid están arruinadas es un secreto a voces desde hace años, pero las sentencias ganadas en 2015 en el Tribunal Supremo a su Gobierno regional —280 millones (más los intereses de demora) para inversiones prometidos y no transferidos por Esperanza Aguirre— han mantenido a sus rectores callados y con las cuentas medio saneadas. Pero la partida se acaba de agotar y, a falta de fondos —Madrid es la comunidad que menos invierte en sus campus por alumno—, llegan los tijeretazos. El primer gran recorte en salir a la luz es de la Complutense (UCM), la universidad presencial más grande de España, que ha comunicado por escrito a sus facultades que tienen que recortar el gasto un 30%.

La gerente de la universidad, Ana Cantalejo, ha comunicado en una carta a sus decanos y a los gerentes de sus 26 facultades que se va a "proceder a efectuar una retención de no disponibilidad por el 30% de los saldos de créditos disponibles, a fin de racionalizar y contener el gasto ordinario". De modo que "excepcionalmente, para poder proceder a cualquier compra que se vea afectada por dicha retención, será necesario la autorización previa". A partir de ahora, las facultades (regidas por los decanos) van a tener que "priorizar sus gastos hasta final de ejercicio en función de la importancia y la necesidad, no ejecutando o aplazando a nuevo

ejercicio aquellos gastos considerados no esenciales". La UCM declina hacer declaraciones a este diario sobre la rebaja presupuestaria.

Los sindicatos no han sido informados, aunque hay una mesa sindical convocada para el jueves. El 25 de junio hubo consejo de Gobierno y, aunque se aludió a la mala situación económica, nadie propuso un recorte presupuestario, según Comisiones Obreras. "Lo vivimos con preocupación. La falta de información genera más incertidumbre", lamenta Jesús Escribano, responsable de este sindicato en la UCM y en las universidades madrileñas.

El profesor de Matemáticas imagina que la tijera va a afectar a obras previstas para el segundo semestre, a la ayuda para estancia en congresos o a las suscripciones a revistas científicas, entre otras pérdidas. La poda no puede afectar a los sueldos, pues estos salen del presupuesto del rectorado. Escribano remarca la demora que hay en las convocatorias de plazas de profesor titular a catedrático, para ahorrarse unos meses un salario más alto. No es grave la tardanza, pero sí significativa.

Los receptores de la carta están convocados a una reunión el 22 de julio en el rectorado, a la que presumiblemente acudirá el rector, Joaquín Goyache. El catedrático de Veterinaria ha pasado de ser respaldado por el PP de Isabel Díaz Ayuso en las elecciones del curso pasado —consideraban erróneamente a su oponente, Esther del Campo, como la candidata de Podemos— a estar en la picota por la contratación de Begoña Gómez, mujer del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez. Goyache, que según fuentes universitarias y políticas está recibiendo presiones del PP para que dimita, tendrá que acudir después del verano a dar cuenta de la cátedra en una comisión en la Asamblea de Madrid.

"Atendiendo a los presupuestos liquidados de las universidades públicas presenciales (...) Madrid es la región que registra menos transferencias corrientes y de capital recibidas por alumno, así como la de mayor recaudación por alumno en concepto de precios públicos (algo más de 1.700 euros) [lo que pagan las familias]", se afirma en el análisis *Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica. 2024. Madrid,* que acaba de publicar la Fundación Conocimiento y Desarrollo (FCyD), que agrupa a grandes empresas españolas.

En el curso 2021-2022, estas transferencias, según el informe, supusieron 4.779 euros por matriculado en grado de media en Madrid, cuando la media española estaba en 6.118 euros. La Politécnica de Madrid, por su carácter práctico, es la única que se situó por encima, con 6.246 euros. En gastos en personal por empleado, también Madrid —con la renta per cápita más alta de España— salió mal parada: invirtió 34.738 euros, frente a la media española de 35.688.

Le sigue en el furgón de cola financiero Cataluña, con la diferencia de que esta autonomía tiene "una capacidad de captación de recursos competitivos nacionales e internacionales por encima de la media estatal y en niveles equiparables a las medias europeas", describe FCyD. "Esto es así, pese a una financiación insuficiente que merma las capacidades y las competencias", prosigue la fundación. Igual que ocurre en Madrid.

Según tres fuentes consultadas por este diario, cinco de las seis universidades públicas de Madrid —hay 13 privadas— están en números rojos o los bordean. "Con los fondos recibidos no cubrimos los gastos de personal", alertaron los seis rectores el pasado abril. Los rectores calculan que necesitarían 200 millones para "salvar los muebles" a corto plazo. En torno al 80% del presupuesto se va en las nóminas, un 15% en "abrir cada día" y lo que queda, para investigación, congresos, becas propias...

El rector de la UCM puso un ejemplo en un acto en Madrid: la Universidad de Cambridge tiene 2.000 millones de presupuesto, 1.000 de ellos para investigación, mientras su institución recibe 380 millones, de los que ya solo en complementos salariales por antigüedad (trienios, sexenios y quinquenios) gastan 50 millones, "que no nos permiten ser mejores".

Se da la coincidencia de que el 10 de julio está convocado el Consejo Universitario de Madrid, órgano en el que se va a presentar la ley de educación superior que, entre otras novedades, prevé por fin un plan de financiación plurianual para las universidades públicas madrileñas. Eso permite a las instituciones académicas hacer planes a medio plazo, pues hoy no saben de cuánto dinero van a disponer ni el próximo curso y mucho menos los cuatro siguientes, como conocen por ejemplo las universidades de Andalucía y Aragón, gobernadas también por el PP.

Nuevo modelo de financiación

Tras el acto protagonizado por los rectores el pasado abril, que sirvió como excusa para denunciar su ahogamiento financiero, Javier Nicolás Casas, director general de Universidades de Madrid, admitió la falta de fondos a este diario: "Somos perfectamente conscientes de la situación [financiera] de las universidades". "Estamos intentando pisar el acelerador. El equipo lleva desde julio [de 2023] y el presupuesto estaba prácticamente cerrado y no teníamos margen de maniobra para este año. De cara a 2025 queremos sacar un nuevo modelo de financiación". Lo que no está claro es si este plan va a ir acompañado de más dinero. "Seguimos trabajando en los Presupuestos de 2025", afirma un portavoz de la Consejería de Educación de Madrid. La falta de fondos está provocando que el sistema madrileño no sea capaz de competir con los de Navarra, Cataluña y País Vasco en investigación y docencia.

Paradójicamente, pese a no querer invertir en sus universidades públicas, el Ejecutivo madrileño se resistió este junio hasta última hora a que el Estado contratase a 1.091 profesores ayudantes doctor si la comunidad corría con el sueldo de otros 657 y asumía el salario de todos los docentes pasados seis años. La enorme presión de las universidades surgió efecto. Pero para entonces, su consejero de Educación, Emilio Viciana, ya había publicado un artículo en *El Debate* atacando al Gobierno central: “Estamos ante una extorsión que obliga a firmar un manifiesto ideológico de adhesión a las políticas de [el presidente Pedro] Sánchez para poder recibir dinero que el ministerio está obligado a dar; una trampa para la autonomía universitaria”.

ABC.es

Los jóvenes buscan desintoxicarse del mundo digital para lograr una relación más saludable con la tecnología

Según un estudio, las nuevas generaciones buscan cada vez más desconectar para volver a conectar de forma más amable

ANA I. MARTÍNEZ. MADRID. 04/07/2024

Justo en el momento en el que la sociedad quiere poner freno a los menores en cuanto a su uso con las nuevas tecnologías o prohibir el móvil hasta, al menos, los 16 años, ¿por qué no desconectar para volver a conectar? Es, al menos, la propuesta que hace SPC, marca española de electrónica de consumo, tras los resultados obtenidos en 'Estudio Generación SPCial sobre hábitos de desconexión digital de los jóvenes españoles', que desvela cómo la desconexión digital se adentra en el estilo de vida de las nuevas generaciones.

Una de las principales conclusiones del estudio, elaborado entre 1.000 españoles de entre 18 y 35 años, es que el 56,5% de los jóvenes españoles se ha planteado hacer un détox digital mientras que el 12,7% ha abandonado permanentemente las redes sociales en busca de un estilo de vida más equilibrado y saludable.

Y es que son muchas las horas que las nuevas generaciones pasan delate de una pantalla: 5 horas diarias, según el estudio, ya sea para consultar las redes sociales, hablar a través de las aplicaciones de mensajería instantánea, llamadas y videollamadas, o como herramienta de trabajo. Ante esta situación, el 75,5% se ha propuesto seriamente usar menos el móvil y un 14,3% ha logrado mantener este hábito de forma permanente.

«La hiperconectividad en sí misma no es negativa pero es verdad que hay quienes se están planteando tener una conexión más amigable con la tecnología. Se trata de establecer una relación saludable y consciente», ha explicado Irene Manterola, Directora de Marketing de SPC.

Así no es de extrañar que 6 de cada 10 españoles conoce a alguien que ha hecho esta desintoxicación digital, principalmente para reducir el tiempo frente a las pantallas (34%), mejorar la calidad de vida (29,7%), adoptar hábitos para una mejor salud mental (22,2%) y conectar con el mundo offline y crear conexiones reales con las personas (12,6%).

En cuanto a las opciones preferidas para tener una relación más saludable con las pantallas, el 38% de los españoles optaría por desinstalar las aplicaciones de redes sociales y el 37% por controlar el tiempo de uso a través de las opciones que facilitan los propios smartphones, si bien, en la actualidad tan solo el 27,9% dice comprobar este dato en sus dispositivos móviles.

Jorge Flores, fundador de Pantallas Amigas y experto en uso saludable de la tecnología, ha recordado cómo «durante un tiempo, facilitamos una mejor conexión pero quizás estemos en tiempos de facilitar una mejor desconexión». Consultar constantemente las redes sociales, el hecho de que los jóvenes tengan especial inquietud de validación a través de los 'Me gusta' y demás interacciones, o el miedo a no tener el móvil a mano (nomofobia), «nos ha atrapado».

«En cuanto nos mandan algo, parece que tenemos que contestar, estar siempre disponible y, por tanto, en tensión. Aliviar esta presión, desazón, incomodidad o incluso estrés es posible mediante un détox digital, es decir, usando menos y de otra manera la tecnología. Se trata de una transición más amable de la hiperconectividad».

Para el experto, es fundamental reflexionar sobre cómo queremos usar la tecnología. Y para facilitar este aspecto, SPC va a lanzar este verano al mercado el SPC WILD, un nuevo 'dumbphone' o 'feature phones' (teléfono básico). Es decir, un móvil 'tonto', de los de antes, sin conexión, aplicaciones o redes sociales.

Este tipo de teléfonos móviles aseguran una desconexión controlada, una reconexión garantizada, son modelos más económicos que los actuales smartphones (su precio será de unos 70 euros), seguros y sencillos, y facilita alternativas vitales de relación y consumo. «También son una buena opción como primer móvil a los menores que los adultos pueden plantearse», ha añadido Flores.

No es la primera vez que los 'dumbphones' son tendencia. Los teléfonos tontos siempre están en la retaguardia. De cara al futuro, según Statista, se estima que el volumen del mercado de este tipo de dispositivos alcanzará los 0,5 millones de unidades en 2029.

deia

La Confederación de Padres y Madres de Alumnos pide limitar las páginas porno a los niños y no a los adultos

"El Estado no debe limitar la libertad del adulto", señala Begoña Ladrón de Guevara, presidenta de COFAPA

NTM / EFE. 04·07·24

La Confederación de Padres y Madres de Alumnos (COFAPA) ha reclamado al Gobierno español que la limitación de las páginas webs para adultos sea para los menores, en lugar de que tengan que ser los mayores los que verifiquen su edad para tener acceso.

"Queremos la limitación de páginas de adultos a los niños, que creemos que no pueden tener un libre acceso a páginas específicas de adultos, es decir, acceso a la pornografía, pero el Estado no debe limitar la libertad del adulto", ha señalado en declaraciones a Europa Press la presidenta de COFAPA, Begoña Ladrón de Guevara.

La presidenta de la Confederación de Padres y Madres de Alumnos, que ha apostado por fomentar la educación digital o la educación en valores, ve "difícil" que el Gobierno "pueda y deba cercenar las libertades" de los adultos.

Una 'app' para verificar la edad

Ladrón de Guevara se ha referido así a la 'Cartera Digital Beta' que el Gobierno español prevé que esté lista a finales del verano. Se trata de una aplicación móvil que incorporará un sistema de verificación de edad para que los menores no accedan a contenidos para adultos como la pornografía.

En esta primera versión es la Secretaría General de Administración Digital la que está proveyendo esta credencial. Para garantizar que la persona es mayor de edad, lo que hace el organismo es leer directamente el DNI electrónico del usuario si éste lo presenta o consultar los registros administrativos que tiene a su disposición.

Así, el usuario se descargará la 'app' y solicitará que emita la credencial de que es mayor de edad y la aplicación autenticará al usuario mediante DNI electrónico, certificados cualificados o las claves concertadas del sistema Cl@ve (Cl@ve PIN, Cl@ve móvil o Cl@ve permanente).

A partir de los datos recabados en esta autenticación, se realizará una verificación de la edad del ciudadano para finalmente emitir la credencial de mayoría de edad como un lote de 30 credenciales, un número configurable que se irá modificando según necesidades del sistema. Estas credenciales tendrán una caducidad de 30 días y desde Transformación Digital han determinado que como máximo se use tres veces la misma credencial en cada plataforma.

“No hay que dejar la educación sexual en manos del porno”

Una vez la tenga en su móvil, podrá entrar en una página de contenido para adultos, donde la web le ofrecerá un QR para que la persona presente la evidencia de que efectivamente tiene en el móvil nuestra credencial de mayoría de edad.

El sistema incorpora una doble autenticación para evitar que los menores accedan a través de los dispositivos de adultos. Además, se ha diseñado una arquitectura de gobernanza basada en listas blancas de confianza que permite que los actores del sistema se identifiquen como tales. Así, habrá una lista blanca de plataformas para adultos gestionada por la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones e Infraestructuras Digitales, otra lista blanca de 'apps' de verificación gestionada por la Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial y una última de emisores de credenciales gestionada por la Secretaría General de Administración Digital.

EL PAIS

Alumnos que repiten la EVAU: “La ventaja es que ya sé lo que es y controlo mejor los nervios”

Entre un 20% y un 30% de los 40.000 estudiantes que se presentan a la convocatoria extraordinaria de las pruebas de acceso a la universidad busca mejorar su nota de junio

PAU ALEMANY. Madrid - 04 JUL 2024

Un runrún constante se esparce a las puertas de decenas de facultades españolas. Miles de estudiantes repasan, apuntes en mano, los últimos conceptos antes de entrar al examen que les corresponde. Suenan los nombres de los Reyes Católicos, de Góngora o de Descartes. A lo largo de esta semana, se realiza la convocatoria extraordinaria de la Evaluación para el Acceso a la Universidad (conocida como EVAU o EBAU) en la mayoría de las comunidades autónomas, justo un mes después de que terminara la ordinaria. De entre los más de 40.000 alumnos que se presentan, hay un doble perfil: aquellos que se examinan por primera vez este año, ya que no llegaron a tiempo en junio, y aquellos que han decidido repetir las pruebas para mejorar sus resultados.

La murciana de 17 años Sofía de la Ossa pertenece al segundo grupo. Una retahíla de desgracias hizo que su nota global fuera no apta a pesar de su buena trayectoria en Bachillerato y se vio obligada a volver a presentarse. “Cuando pedí la segunda revisión de los exámenes para ver qué había ocurrido, comprobé que me habían perdido el de Matemáticas y que en otras asignaturas había ejercicios cuya puntuación estaba mal sumada”, protesta. Tuvo que poner una instancia en la universidad, cuenta, aunque todavía está esperando una respuesta. Su deseo de entrar en Medicina o en Enfermería este año se ha esfumado y su salud mental se ha visto afectada estos días. “Ahora están ya todas las plazas cubiertas, así que hasta el curso que viene no me serviría la nota”, lamenta. A pesar de todo, trata de ver el lado positivo. “La ventaja de hacerlo por segunda vez es que ya sé lo que es y puedo llevar mejor controlados los nervios”, comenta.

La competencia por entrar en algunas carreras es salvaje, bien sea por la alta demanda o por la escasa oferta de plazas, así que ya no vale únicamente con aprobar. De hecho, en el último lustro, la nota media de la EVAU ha subido más de un punto y se sitúa por encima del 10 sobre 14. El aumento viene causado tanto por las notas de los centros educativos, que cuentan el 60%, como por las de las pruebas, que valen un 40%.

A las compañeras de clase Marina Martín y María Panea, ambas de 18 años, sacar más de un 11,5 en las pruebas de junio no les ha sido suficiente para entrar en el grado deseado. Ni en Medicina ni en una ingeniería, donde se pedía más de un 12. Así que han decidido volver a probar suerte, aunque con cierta resignación. “Se me ha hecho muy pesado, porque es repasar una y otra vez unos contenidos que ya tenía más que aprendidos, y además ya sé que este año es muy difícil que entre en la carrera que quiero”, comenta Panea sentada enfrente de la facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Complutense de Madrid. “Está todo el temario más que estudiado, así que yo solo pido suerte con los correctores”, añade Martín, que sostiene los apuntes de Filosofía.

Entre el 20% y el 30% de los estudiantes que se presenta a la convocatoria extraordinaria lo hace por segunda vez este año, según los datos ofrecidos por las comunidades autónomas. En 2023, la cifra de alumnos presentados en julio fue de 42.103 y el 80% aprobó. Navarra fue la primera comunidad en empezar la segunda vuelta de exámenes, la última semana de junio, mientras que Asturias y Baleares lo harán la semana que viene.

Los de julio serán los últimos exámenes con el modelo actual instaurado en tiempos de covid. Algunas de las claves de las pruebas que se implantarán a partir de 2025 son que serán más competenciales y las preguntas se inspirarán en situaciones del mundo real, que las faltas de ortografía contarán al menos un 10% y que no será posible dejarse una parte del temario sin estudiar, ya que se entregará un solo examen de cada materia (en vez de dos, como se hacía hasta ahora).

Saber que el modelo cambiará a partir del curso que viene es otra de las razones que ha llevado a De la Ossa a repetir las pruebas. “Sería estudiarme cosas nuevas en el futuro”, aclara. El mismo razonamiento ha hecho el malagueño de 17 años Pablo Ramírez, que con el “10 y pico” que sacó en junio tenía suficiente para entrar en Magisterio Infantil y Pedagogía, pero que ha preferido presentarse de nuevo para mejorar las calificaciones. “Mi objetivo es llegar al 11,5, que es la nota de corte en Educación Física, por si en algún momento me planteo cambiar. Merece la pena esforzarme dos semanas más”, arguye.

Aunque la nota global sacada en la convocatoria extraordinaria sea peor que la de la ordinaria, esta nunca baja, ya que se mantiene la mejor puntuación. Además, no hay ningún límite para presentarse las veces que uno quiera. Ramírez es consciente de ello, así que afronta esta segunda vuelta más tranquilo. “No pierdo nada”, condensa. Su estrategia de estudio, igual que la de la mayoría de los entrevistados, también ha cambiado: se ha centrado en repasar y esquematizar más que en aprender nuevos conceptos de manera memorística, y se ha apuntado a una academia. También coinciden la mayoría de los entrevistados en que los nervios han disminuido respecto a los exámenes de junio. “Sabes lo que te vas a encontrar y conoces el procedimiento”, explica Panea.

Estudiar en vacaciones

Presentarse a la EVAU extraordinaria supone un hándicap añadido: ver cómo los colegas están ya de vacaciones. Así lo afirman Paula Úbeda, Daniela Fernández y Marcos Roca, compañeros en el colegio Fundación Caldeiro de Madrid.

—Todos están ya en la piscina, en la playa, de Interrail…

—Yo bloqueé las historias [de Instagram] de mis amigos.

—Y viendo la Eurocopa, aunque yo no me he perdido ningún partido.

Los tres coinciden en las ganas de terminar las pruebas y empezar también ellos su verano. Úbeda se irá al pueblo; Fernández, a hacer surf. También el malagueño Ramírez tiene claro qué hará cuando termine los exámenes: visitar a su novia, que le espera en Barcelona.

europapress.es

La tasa de abandono es de más del 40% en FP de Grado Básico, 30% en Medio y casi el 20% en Superior, según CaixaBank

MADRID, 4 Jul. (EUROPA PRESS) - El 41,7% del alumnado de Formación Profesional de Grado Básico deja sus estudios a los cuatro años de haberse matriculado, frente al 30,7% en el caso de la FP de Grado Medio y del 18,8% en la FP de Grado Superior.

Esta es una de las principales conclusiones del estudio 'El abandono de los estudios en la Formación Profesional en España: diagnóstico y propuestas de mejora' presentado este jueves por el Centro de Conocimiento e Innovación de CaixaBank Dualiza y el Laboratorio de Investigación de la Universidad de las Islas Baleares, que analiza un marco temporal de cuatro cursos (de 2016-2017 a 2019-2020).

El informe refleja las diferencias a nivel territorial, probando que aquellas comunidades autónomas que abordan mejor la atención al estudiante desde etapas tempranas consiguen una reducción del abandono que se refleja en los niveles posteriores. Es el caso de País Vasco y Galicia, ya que las dos autonomías registran los mejores niveles de abandono en Grado Básico (30,1% en el País Vasco y 32,4% en Galicia), pero también en Grado Medio (22,8% en el País Vasco y 26,5% en Galicia) y Grado Superior (14,9% en el País Vasco y 16,5% en Galicia). Junto a ellas, Navarra y Extremadura también aparecen con buenos datos en Grado Medio (21% y 22,1% respectivamente) y Superior (13% y 15,7%).

Esa tendencia positiva mejora además con el tiempo como muestran los datos recogidos a estudiantes matriculados en dos cursos consecutivos (2016-2017 y 2017-2018). Por el contrario, en aquellas regiones donde el sistema educativo actúa tarde en frenar al abandono educativo temprano, difícilmente se encuentran una mejora de la tendencia. La investigación refleja que la edad de ingreso "está directamente conectada con el abandono, lo que se traduce en que aquellos alumnos que se matriculan en el momento que teóricamente les corresponde por edad tienen mayores tasas de titulación". A medida que la edad va aumentando, el fracaso va creciendo con una excepción, quienes se matriculan en Grado Medio a partir de los 29 años consiguen los segundos mejores datos de titulación.

Asimismo, señala que el grado de masculinización y feminización de las distintas familias profesionales condiciona también los grados de abandono, teniendo en cuenta que en la distribución total de nuevos matriculados se observa una predominancia de los hombres en los tres niveles formativos.

ABANDONO EN FAMILIAS PROFESIONALES MÁS FEMINIZADAS Y MASCULINIZADAS

De este modo, las familias profesionales feminizadas, con un porcentaje de mujeres superior al 70% como Servicios socioculturales y a la comunidad, e Imagen personal, registran un mayor abandono de los hombres que la media en comparación con las mujeres.

En las familias profesionales con fuerte grado de masculinización, las mujeres tienen un nivel de abandono más elevado que los hombres, como en Electricidad y Electrónica, Informática y Comunicaciones, e Instalación y mantenimiento. Ese componente supone un elemento adicional a la hora de prolongar el problema de la brecha de género en profesiones tecnológicas.

En cuanto al alumnado extranjero, los datos muestran que aquellas familias profesionales con mayor tasa de titulación de alumnado extranjero coinciden con aquellas que también registran más titulación en el alumnado español, como Actividades Físicas y Deportivas, Imagen y Sonido o Sanidad. Sin embargo, el alumnado extranjero presenta niveles de abandono en la FP más altos en comparación a los estudiantes españoles. Entre las causas que provocan el abandono educativo temprano en FP los investigadores resaltan la vulnerabilidad socioeconómica, personal y educativa, su falta de apoyo familiar, salud emocional o problemas de comportamiento tienen una influencia directa.

Otros problemas vienen determinados por el entorno académico, ya que muchos alumnos no pueden cursar la formación elegida como primera opción por falta de oferta o porque no les alcanza la nota exigida; los equipos docentes delegan la formación de Grado Básico para los últimos en llegar al centro educativo, provocando que no les atienda quien más experiencia tiene; y los procesos de orientación muchas veces vienen marcados por una falta de medios que impide una buena derivación de estudiantes con historias de dificultad anterior.

Los investigadores puntualizan que a todos ellos hay que añadir los que vienen del mercado laboral, ya que se observa un menor abandono en contextos con sectores más industrializados, donde el porcentaje de ocupación es elevado y hay una mayor exigencia de cualificación por parte del mercado.

En cambio, en los ciclos relacionados con el sector servicios hay mayor abandono debido en parte a que muchas de las empresas que se mueven en este sector apenas exigen titulación para desempeñar ciertos puestos.

RECOMENDACIONES PARA REDUCIR LA TASA DE ABANDONO

"La reducción del abandono educativo se plantea como uno de los grandes retos sociales con el fin de contribuir a capacitar profesionalmente a nuevos trabajadores que respondan a las demandas del mercado laboral", subraya la investigación.

Para hacerle frente, la subdirectora del Laboratorio de Investigación e Innovación en FP de la UIB y una de las autoras del estudio, Elena Quintana, señala que "la intervención educativa y social ha de ser a partir de las primeras etapas de la ESO para evitar itinerarios educativo erráticos, que es uno de los máximos condicionantes del abandono". "Junto a la falta de orientación académica profesional y la atención a la diversidad del alumnado han de ser tenidos en cuenta han de ser tenidos en cuenta para afrontar este reto", añade.

El estudio refleja una serie de recomendaciones basadas en el análisis llevado a cabo por el grupo de trabajo con el que han colaborado para la elaboración del estudio. Una serie de ellas demandan un trabajo conjunto de toda la sociedad para poder reducir esas tasas, a través de una mayor coordinación de centros educativos, y de trabajo para facilitar la transición de estudiantes hacia la FP, así como una mayor cooperación con los servicios sociales y comunitarios para abordar de manera integral los factores externos que pueden influir en el rendimiento del estudiante.

En este punto, concluye que esa coordinación multilateral también ayudaría a la hora de facilitar información real al estudiante sobre los distintos perfiles ocupacionales de cada especialidad formativa, las competencias necesarias para su realización y los posibles itinerarios de continuación dentro del sistema.

Una mayor cantidad de recursos para una orientación integral podría, según afirman los expertos, facilitar también una educación personalizada que permitiera incluir programas de apoyo educativo y emocional en la FP, además de cursos de transición donde quienes van a integrarse en el sistema pudieran trabajar todas las competencias que se le demandarán.

El informe sugiere también una reducción de las ratios a un máximo de 18 alumnos por clase, o un apoyo mayor a través de becas o medios para que los alumnos puedan transportarse hacia los centros de estudio o trabajo. De modo paralelo, apunta que el papel de la empresa será clave a la hora de asumir una mayor responsabilidad en las contrataciones adecuando los salarios a las competencias demandadas por cada puesto, y exigiendo una titulación acorde para ejercerlo.

THE CONVERSATION

De la teoría a la práctica: ¿cómo conseguir que lo que aprendemos en la escuela nos sirva en el trabajo?

Benito Yáñez Araque. Profesor Asociado | Subdirector de Cultura, Deporte y Extensión Universitaria, Universidad de Castilla-La Mancha

Una organización sabe lo que saben las personas que la forman. Lo que diferencia una universidad de otra son sus profesores. Es indiscutible el papel fundamental de la formación para el desarrollo y crecimiento tanto individual, de organizaciones, como del conjunto de la sociedad.

Un estudiante se forma a nivel individual con la expectativa de un mejor trabajo y salario futuro; una organización invierte en capacitar a sus trabajadores con expectativas de mejorar su productividad y resultados; y los Estados invierten en políticas de educación para mejorar el bienestar de sus ciudadanos.

Sin embargo, no siempre las inversiones en formación tienen un impacto directo en el desempeño laboral. En España, por ejemplo, el porcentaje de sobrecualificación es del 35,8 %, de los más altos de la Unión Europea. Es decir, un tercio de los graduados universitarios ocupan puestos de trabajo por debajo de su nivel de estudios.

Un dato más: a pesar de que más del 40 % de los estudiantes llega a la EBAU con un 8 o más en Bachillerato, la tasa global de abandono del sistema universitario español y cambio de estudio de los alumnos de nuevo ingreso supera el 30 %.

Finalmente, el último informe PISA 2022 (Programa Internacional para la Valoración del Estudiante de la OCDE) tampoco aportaba datos optimistas. Ya en 2018, Andreas Schleicher, creador de PISA, afirmaba que

en España “se memoriza mucho, pero no se aplica lo aprendido” y criticaba la sucesión de leyes de educación en un modelo “casi como del siglo XIX” que “no ha tenido impacto” en las aulas.

La formación en el ámbito laboral

Las empresas realizan importantes esfuerzos en formar a sus trabajadores (por ejemplo, para la trasformación digital de la empresa), pero sólo un pequeño porcentaje de estos gastos en realidad resultan en transferencia al trabajo, es decir, no tiene un retorno visible en el resultado final de la organización.

Esto origina que, en muchas ocasiones, invertir en formación puede ser tan inútil como voltear una figura cuadrada en el juego de Tetris. Buena parte de lo que se enseña en las aulas no “vale” para nada, es decir, no encuentra una aplicación con éxito en el lugar de trabajo. Es lo que se conoce en el mundo académico como “problema de la transferencia de la formación”.

Entonces, ¿cómo o mediante qué mecanismo la formación se transfiere al desempeño? ¿Cuál es la verdadera relación? A pesar de la evidencia de los beneficios de la formación para individuos, equipos, organizaciones y sociedad, aún sigue sin resolverse cómo ocurre esa transferencia de la formación.

Problema de la transferencia de la formación

Lo cierto es que gran parte de lo que se aprende durante la formación no se aplica al empleo. Llamamos “transferencia de la formación” al grado en el que las habilidades y comportamientos aprendidos en el entorno de formación se aplican, generalizan y mantienen en el entorno laboral.

La OCDE reconoce que, aunque cambiar la forma en la que enseñan los docentes es un desafío, los responsables educativos y los gobiernos deben tratar de encontrar maneras de hacer que la enseñanza sea más efectiva. La última reforma en España del sistema de Formación Profesional para el Empleo establece en sus principios la importancia de la formación para la competitividad y mejora del desempeño de las organizaciones.

Evaluación de la formación

El modelo de Kirkpatrick para la evaluación de la formación, también conocido como modelo de evaluación de cuatro niveles, ofrece un estándar en este campo: evaluación de reacción, de aprendizaje, de comportamiento y de resultados.

Para determinar si la formación produce beneficios reales debemos investigar los efectos que tiene en el desempeño. Una nueva línea de investigaciones basada en las llamadas capacidades dinámicas de absorción y de innovación ha emergido en los últimos años, abriendo un nuevo horizonte con hallazgos inquietantes que ofrecen conocimientos novedosos.

Capacidades dinámicas

En esta línea, investigaciones recientes se centran en educación superior (gestión de la calidad de la docencia universitaria, metodologías activas de educación e innovación docente, debate competitivo y gamificación, competencia cultural y comunicación); en educación secundaria (impactos de la tecnología de la información, desarrollo de negocios de ciudades inteligentes); y, por supuesto, en la gestión empresarial (impactos de las prácticas de gestión de recursos humanos y tipos de formación en empresas multinacionales, efecto de sistemas de trabajo de alto rendimiento en el desempeño organizacional, innovación en las organizaciones en tres niveles individual, equipo de trabajo y organización).

Un estudio multisectorial en España distribuido a 1 560 altos directivos de empresas con 50 o más empleados, sobre una muestra final de 112 empresas en todo el territorio nacional, determinó que la formación no afecta directamente a los resultados, sino que lo hace a través de una cadena de variables intermedias.

Concluye el estudio que la formación está indirectamente relacionada con el desempeño a través de la capacidad de absorción, seguida de la capacidad de innovación. Más del 75 % de los resultados de la formación se explican por la contribución de la capacidad de absorción y de la capacidad de innovación. Aunque el estudio se realizó en un entorno empresarial, los autores afirman que es perfectamente extrapolable al ámbito educativo.

Absorción e innovación son las capacidades clave que intervienen en la transferencia positiva de la formación.

Modelo conceptual de transferencia de la formación.

La capacidad de absorción es el proceso de adquisición, asimilación, transformación y explotación del conocimiento que se produce en el contexto de formación. La adquisición y la asimilación son parte de un proceso secuencial muy similar a lo que se conoce en educación como “aprendizaje significativo-constructivismo”, y conforma la capacidad de absorción potencial. Transformación y explotación completan el proceso de absorción realizada.

De esta manera, la formación no termina cuando termina la acción formativa, no termina con el aprendizaje. Cuando se lleva a cabo una acción formativa, el discente adquiere una capacidad potencial (adquisición y asimilación) de obtener unos resultados esperados. Sin embargo, para concretar la transferencia de la formación se hace necesario que el proceso continúe hacia la transformación y la explotación de los conocimientos adquiridos en la formación (capacidad de absorción realizada), y que culmine con la expresión de una innovación. La innovación implica aplicar esos conocimientos y habilidades de manera creativa para lograr resultados significativos.

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones prácticas y teóricas en el campo de la formación y de la educación.

El futuro de la formación pasa por las capacidades dinámicas

El camino de la formación pasa por las capacidades de absorción y de innovación. Formación y capacidades dinámicas son dos caras de una misma moneda que incide directamente en el desempeño. La mera introducción de la formación no sirve de nada si no median estas capacidades.

¿Cómo incorporarlas? Debemos tenerlas en cuenta a la hora de diseñar los planes de estudios y programas de formación, también cuando evaluamos la formación: no sólo debemos analizar hasta qué punto se han adquirido los conocimientos concretos, sino también si se han absorbido y se usan de manera innovadora, introduciendo estas variables en las métricas de los resultados de aprendizaje.

De esta manera los contenidos aprendidos tendrían un impacto en el desempeño profesional futuro, y el sistema educativo estaría más alineado con el sistema productivo.

Cómo mejorar la competencia digital docente en la formación del profesorado

Cristina García Ruiz. Investigadora Ramón y Cajal · Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Málaga
Jorge Luque Jiménez. Personal investigador Área Didáctica de la Ciencias Experimentales, Universidad de Málaga

El término “nativo digital”, acuñado en 2001 por el escritor estadounidense Marc Prensky, ya no resulta desconocido a casi nadie: sabemos que hace referencia a aquellas personas que han crecido en una ola de progreso tecnológico que incluye el apogeo de internet y la digitalización de la sociedad.

Sin embargo, en ocasiones, esta asunción no es más que un espejismo, ya que existen ciertas competencias digitales que no se encuentran desarrolladas y nos encontramos con que existe una brecha digital o desigualdad grande en la facilidad de acceso y tipo de uso que los ciudadanos hacen de las tecnologías.

Por ejemplo, en España esta brecha está bastante marcada y sitúa a la sociedad española por debajo de la media del resto de países de la Unión Europea en cuanto al nivel de competencia digital básica. Especialmente en capital humano (qué proporción de personas graduadas son especialistas en tecnologías en el ámbito profesional) y en el nivel de digitalización de las empresas.

Para atenuarla, y en aras de contribuir a la formación e inclusión digital de la sociedad, el Plan Nacional de Competencias Digitales se dirige, entre otros colectivos, al profesorado, con propuestas para el desarrollo de una competencia digital docente que contribuya a su vez a la alfabetización digital de los adultos del futuro.

¿Qué es la competencia digital docente?

La competencia digital docente se entiende como la capacidad para integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia, con el propósito de alcanzar un aprendizaje más interactivo e inclusivo en el alumnado.

Sin embargo, erróneamente se asocia al hecho de utilizar herramientas y recursos digitales variados, sin considerar otros aspectos clave, como la gestión de datos de carácter personal, la mejora de la evaluación formativa del alumnado o su aplicación para potenciar los procesos de comunicación.

Todos estos aspectos están recogidos en el Marco Europeo para la CDD, que estructura su desarrollo en seis áreas principales (compromiso profesional, pedagogía digital, recursos digitales, evaluación y retroalimentación, empoderamiento al alumnado y promoción de la competencia digital del alumnado).

La competencia digital docente en la formación

Uno de los retos en la formación del profesorado es abordar la competencia digital docente, que a menudo queda relegada a un segundo plano debido a la sobrecarga de los planes de formación.

Diferentes estudios realizados con estudiantes de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y del Máster en Profesorado de Secundaria muestran que los futuros docentes consideran muy importante alcanzar una correcta competencia digital. Pero en la realidad existe una pobre transferencia y aplicación de la misma: nos limitamos a ofrecer un amplio abanico de recursos digitales sin atender a su adecuación al contexto educativo o a las implicaciones que conlleva.

Fortalezas y debilidades del profesorado

Algunas de las mayores dificultades identificadas en la transferencia de la competencia digital docente a las aulas están relacionadas con la escasa conciencia sobre el uso responsable de las tecnologías y el manejo de datos de carácter personal, la incorporación a los procesos de evaluación y retroalimentación, o la búsqueda selectiva y contrastada de información.

Pero también existen algunas fortalezas en las nuevas generaciones de profesorado, como el amplio conocimiento sobre recursos y estrategias digitales o la elevada disposición a la creación de contenido digital.

Cerrando la brecha entre teoría y práctica

Entre las diferentes medidas propuestas en el Plan de Acción de Educación Digital, que incluye una mayor oferta formativa presencial y en línea o la creación de iniciativas como la Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial, el Aula del Futuro o el Observatorio de Tecnologías Educativas, una destaca por su carácter inclusivo.

Hablamos de la creación de Recursos Educativos Abiertos para la enseñanza con medios digitales. Estos recursos contribuyen a una mejor atención a la diversidad y a prevenir los riesgos derivados de la interacción con internet. También son una excelente forma de promocionar la competencia digital docente durante la etapa de formación, pues al diseñarlos, los futuros enseñantes tienen que tomar decisiones sobre la calidad de su contenido, la capacidad de generar aprendizaje, la interactividad y operabilidad, así como otros factores relacionados.

Autoeficacia docente

Sin embargo, y a pesar de este esfuerzo formativo, también es necesario considerar la relación de la competencia digital con la identidad docente, a través de la autoeficacia docente (o la creencia que tiene el profesorado sobre la efectividad de su enseñanza), razón por la que el profesorado debe equiparar el uso personal que hace de las tecnologías con el educativo.

Por todo ello, el camino hacia una sociedad digitalizada, que hace un uso responsable e inclusivo de la tecnología y sus recursos, pasa por ofrecer a su profesorado una formación integral en alfabetización digital, animándole a comprender su relevancia y reflexionando sobre las buenas prácticas para promocionar la competencia digital de su alumnado.

MAGISTERIO

El 49% de los puestos de trabajo en 2025 requerirán una cualificación intermedia

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional los programas educativos se deben adaptar a las necesidades empresariales.

REDACCIÓN Viernes, 28 de junio de 2024

La demanda de trabajadores con Formación Profesional ha crecido significativamente en los últimos años en España, especialmente en el sector sanitario. Este aumento refleja la necesidad de adaptar los programas educativos para formar a los futuros trabajadores en las competencias que requiere el mercado laboral actual, y anticipar las habilidades que serán cruciales en el futuro.

En este contexto, el Consejo Económico y Social España (CES) señala en su informe 'La Formación Dual en España: Situación y Perspectivas', publicado en 2023, que existen desajustes entre las cualificaciones de los estudiantes y las competencias que demandan las empresas. Es decir, los jóvenes en España tienen transiciones de la educación y la formación al empleo profesional más largas y difíciles. Por ello, el CES alerta de que es necesario desarrollar puentes entre el ámbito educativo y el profesional para facilitar su entrada al mundo laboral.

Por otro lado, las previsiones para 2025 son que el 49% de los puestos de trabajo requerirán una cualificación intermedia, según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, recogidos en su informe «Alianza por la Formación Profesional: una estrategia de país». Estos datos coinciden con la apuesta cada vez mayor de estudiar un ciclo formativo relacionado con el sector sanitario. De hecho, en el curso 2020-21, un total de 172.280 estudiantes se matricularon en ciclos del ámbito sanitario, lo que supone que el 17,5% del total, según estadísticas del Ministerio de Educación y FP.

“Es crucial que pensemos en el presente, pero sin olvidarnos del futuro. Por eso, los programas de Formación Profesional (FP) deben ser muy adaptables y tener una visión a largo plazo. Desde Sanitas Campus FP trabajamos para asegurar que nuestros programas educativos están en constante actualización, por lo que integramos las últimas tendencias y tecnologías del sector sanitario para poder satisfacer las demandas del mercado laboral”, ha explicado Marisa Bermejo, directora de Sanitas Campus FP.

Para adaptar los programas formativos a las necesidades de la empresa de manera efectiva, Sanitas Campus FP ha elaborado un listado con una serie de prácticas esenciales:

Actualización constante del currículo: los programas de estudio se deben revisar y adaptar de forma periódica para incluir el aprendizaje de nuevas tecnologías, métodos y prácticas que las empresas consideran importantes en el presente o que serán necesarias en el futuro.

Colaboración con expertos: es imprescindible involucrar a profesionales del sector en el proceso de revisión del currículo para garantizar que los contenidos sean relevantes, de alta calidad y vayan de la mano con las tendencias actuales.

Prácticas profesionales: que los estudiantes tengan la oportunidad de realizar prácticas va a aumentar las posibilidades de una posterior inserción efectiva y a largo plazo.

Formación complementaria: alternar las jornadas de aprendizaje entre el aula y la empresa, con el fin de aprender de manera práctica y efectiva, facilita asimismo la inserción laboral de los alumnos una vez finalizados sus estudios.

Madrid es la única comunidad que barema a la baja a los profesores de FP

A los profesores madrileños de Formación Profesional, que pasaron al Cuerpo de Secundaria en cumplimiento de la Lomloe, se les barema la antigüedad "por debajo de lo que les correspondería", algo que no ocurre "en ninguna otra comunidad autónoma", según los sindicatos de la Mesa Sectorial.

EFE Viernes, 28 de junio de 2024

Así lo han planteado CCOO, ANPE, CSIF y UGT en la mesa técnica celebrada este jueves, donde la Consejería de Educación ha defendido que el baremo de interinos está fijado por dos reales decretos (de 2007 y 2022) y que no puede modificarse, algo que sí han hecho otras comunidades autónomas, aseguran los sindicatos. De ahí que manifiesten su apoyo a los aspirantes que, tras examinarse en las oposiciones de FP celebradas este mes de junio en Madrid, quieran presentar «recursos individuales» contra la puntuación recibida por este concepto cuando salgan las listas el 3 de julio.

En Madrid «se puntúa más la antigüedad en el mismo cuerpo docente y menos en distinto cuerpo. Alguien que ha trabajado diez años y cambia de cuerpo, no porque lo haya pedido sino porque era obligatorio, se encuentra con que esa antigüedad acumulada pasa a valer menos», según las mismas fuentes. Mientras que otras regiones han alcanzado un acuerdo en esta materia, la consejería madrileña hace «una interpretación restrictiva» de la normativa estatal y se niega a seguir el ejemplo de otras CCAA, lo que podría perjudicar a los opositores madrileños. «Esperábamos que en la mesa técnica de hoy, el director de Recursos Humanos Miguel Zurita se mostrase dispuesto a buscar soluciones, pero solo repitieron lo que ya sabíamos: que la normativa es estatal y no se puede cambiar, porque crearía agravios comparativos respecto a otros colectivos», coinciden en señalar.

CCOO ha manifestado «su enfado y preocupación con una mesa que se abre ya negando la posibilidad de negociación. Hemos realizado un informe de a quién afecta esta situación y es masiva. Esto tendrá un impacto en Madrid en exclusiva. Tenemos la vulneración más grave del Estado. Se ha producido negociación en toda España menos en Madrid». «Pedimos una disposición adicional en el acuerdo de interinos que establezca que en los casos de integración de especialidades en un cuerpo superior, la valoración de la experiencia y las notas previas se hagan en base a la especialidad», afirma la secretaria de Enseñanza de CCOO, Isabel Galvín. «Vamos a apoyar las reclamaciones individuales y vamos a instar al Ministerio de Educación a que intervenga», asegura Galvín.

Desde ANPE, consideran que habrá opositores que «no consigan plaza porque les faltan puntos del baremo de antigüedad, mientras que en otras comunidades sí tendrían la plaza. Vamos a aconsejarles que recurran y vamos a poner las asesorías jurídicas a su disposición».

Según CSIT, se trata de «un episodio más de la guerra política que vivimos entre la comunidad y el Estado. La comunidad se limita a aplicar rajatabla las leyes educativas que no le gustan del Estado, sin mirar más allá las implicaciones para el sistema educativo». «Como siempre los damnificados son el sistema, los alumnos y los profesores», indica su secretario de Enseñanza de CSIF, Miguel Angel González.

Para la responsable de Educación de UGT, Teresa Jusdado, «habrá una judicialización del proceso. Animamos a que reclamen, porque a diferencia de otras comunidades, Madrid está aplicando una interpretación muy restrictiva de la norma».

La EBAU del PP, en diez claves: Las faltas ortográficas podrán restar hasta dos puntos

Las pruebas tendrán los mismos contenidos evaluables, criterios de corrección, calendario, número de opciones entre las que elegir, tipo de ejercicios y número de preguntas en todas las asignaturas comunes, pero no las mismas preguntas, renunciando así a una EBAU única, que no es posible en el marco de la LOMLOE.

EFE Martes, 2 de julio de 2024

Los gobiernos autonómicos presididos por el PP han suscrito un acuerdo político que derivará en 2025 en una prueba de acceso a la Universidad común para estos territorios y que, por ejemplo, ya incluye unos límites claros a las faltas de ortografía: hasta dos puntos menos como máximo.

El documento elaborado por el PP, que acompaña a otro más político que ha sido el suscrito por los presidentes y consejeros en Salamanca, tiene como principales claves las siguientes:

1.- Esqueleto común de la EBAU

Los firmantes se han comprometido a que las pruebas tengan los mismos contenidos evaluables, mismos criterios de corrección, mismos criterios de puntuación por faltas de ortografía, mismo calendario para la realización de las pruebas y para publicar las notas, mismo número de opciones entre las que elegir tanto para cada examen como para las preguntas concretas de cada prueba y mismo tipo de ejercicios y número de preguntas en todas las asignaturas comunes.

Lo que descarta es poner las mismas preguntas en todas las autonomías que se suman a este acuerdo.

2.- Faltas de ortografía

El documento distingue entre la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y el resto. En el caso de la primera los evaluadores valorarán la capacidad de redacción (exposición ordenada de las ideas, el correcto engarce sintáctico, la riqueza léxica y la matización expresiva», mientras que la ortografía será evaluada en su totalidad (letras, tildes y signos de puntuación), con una deducción máxima de dos puntos.

La primera incorreción ortográfica no se penalizará y cuando se repita la misma falta se contará como una sola. A partir de la segunda, por cada falta se deducirá 0,25 puntos, mientras que por errores de redacción, sintaxis, vocabulario y presentación podrán bajar en la nota hasta un punto.

Para resto de asignaturas la deducción máxima por faltas ortográficas será de un punto. Empezarán a restar 0,10 puntos a la tercera falta, mientras que por errores de sintaxis, vocabulario y presentación únicamente se podrá restar un máximo de 0,5 puntos.

3.- Respeto al marco de la LOMLOE

El PP ha enfatizado en que se somete al marco de la LOMLOE, por lo que articula los exámenes con competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos, pero desgrana una «matriz de especificaciones», que definen como «la herramienta» para reorganizar el currículo y poder concretar el contenido de la prueba.

Es un «puente entre lo que se enseña y lo que se evalúa, asegurando que los exámenes reflejen adecuadamente los contenidos y habilidades que los estudiantes deben haber aprendido».

4.- Cuatro preguntas para fijar bloques

El documento del PP plantea que la evaluación común de contenidos responda a estas cuatro preguntas, que deben tener una contestación común en cada autonomía para cumplir con su objetivo:

¿Cuántas partes tiene la prueba?

¿Qué se evalúa en cada parte de la prueba?

¿Qué tipo de actividades hay en cada parte?

¿Qué valor tiene cada parte?

5.- Descripción del examen

El modelo presentado por el PP habla de una misma estructura y descripción del examen por cada asignatura, lo que incluye el tipo de preguntas que pueden aparecer, los temas específicos que deben estudiar, y cómo se distribuirán las calificaciones.

El documento plantea este aspecto como «esencial para mantener la consistencia y la equidad en la evaluación de todos los estudiantes, independientemente de su región o centro educativo».

6.- EBAU común vs EBAU única

Reconoce el PP que para lograr una «EBAU única» habría que reformar la LOMLOE y mientras que los contenidos no sean idénticos entre las autonomías no puede ponerse «un examen con las mismas preguntas, en el sentido literal de la palabra».

Por eso el PP ha optado por «poner el mismo tipo de examen»: «El mismo en cuanto a formato, a los saberes básicos y a los criterios de corrección».

7.- ¿Por qué el PP renuncia a poner las mismas preguntas?

Asume también el PP que el examen de esta EBAU común «no va a ser idéntico», del mismo modo que actualmente un profesor del mismo instituto puede poner unas preguntas a una clase y «reformularlas» para otra del mismo centro, aun siendo «el mismo tipo de examen».

El PP entiende que pese a no enfrentarse a las mismas preguntas, los alumnos sí tendrán que «saber los mismos contenidos».

8.- ¿Bachillerato común también?

Aquí el problema al que se enfrenta el PP es que las competencias de las CCAA en materia de contenidos curriculares son compartidas al 50% con el Ministerio de Educación para las bilingües y 60-40% para las no bilingües, por lo que lo que determina el acuerdo es que la denominada «matriz de especificaciones» asegurará el cumplimiento de unos objetivos curriculares comunes, con los «ajustes necesarios» por parte de los gobiernos autonómicos –aún sin especificar–.

9.- Afecta a las 15 asignaturas obligatorias

Este sistema común de EBAU no afecta a todas las asignaturas, sino que lo hace con las 15 de la fase obligatoria de las pruebas, por «motivos prácticos y pedagógicos», argumenta el PP.

En concreto, entienden los firmantes que al limitar este ámbito «se asegura una base común de conocimientos que todos los estudiantes deben demostrar», lo que esperan que ofrezca una «evaluación más uniforme y equitativa».

10.- Petición de los rectores (CRUE)

El modelo del PP ha sido presentado a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y ha incluido una petición expresa de esta entidad: que los alumnos pudieran matricularse el mismo día, lo que entienden que se cumplirá al publicar las notas en el mismo día y evitar así que algunos alumnos perdieran opciones de matriculación por no tener a tiempo sus calificaciones.

Los despidos en la Educación lastran la afiliación a la Seguridad Social en junio

CSIF lamenta los 51.645 empleos destruidos en la Educación durante el mes de junio, tal y como reflejan las últimas cifras de la Seguridad Social.

REDACCIÓN Martes, 2 de julio de 2024

Gran parte de los empleos que se destruyen en verano corresponden a personal interino al que se le da de baja para posteriormente volver a contratarles en septiembre. CSIF censura esta práctica y exige «retomar el acuerdo firmado en 1990, por el que se mantenía durante el verano tanto el salario como la antigüedad a este personal habiendo trabajado cinco meses y medio». Los recortes de 2012 derogaron este acuerdo y todavía no se ha recuperado en los mismos términos.

Estas personas despedidas se ven «doblemente perjudicadas», según CSIF, en primer lugar, por la «precariedad en el empleo y la pérdida de retribuciones durante los meses de verano», y en segundo lugar porque «estos meses estivales no se les contabilizan en la antigüedad en el cuerpo de cara a futuros procesos selectivos, de movilidad, reconocimiento de trienios y sexenios, entre otros». «Esta es una de las cuestiones que deberían incluirse en el Estatuto Docente que de manera reiterada reclama CSIF a gobiernos de uno y otro signo político», afirma la central en un comunicado.

Por último, CSIF recuerda que la tasa de interinidad en el profesorado «todavía roza el 25 por ciento», y hay un déficit de plantilla de 43.700 docentes con respecto a la situación anterior a los recortes del 2010. En este sentido, las oposiciones para docentes convocadas el pasado fin de semana «tampoco contribuirán a descongestionar la situación por la disparidad de criterios (algunas son de estabilización y otras de reposición)». En cualquier caso, CSIF avisa de que «no se cumplirá el objetivo de llegar al 8 por ciento de interinidad a 31 de diciembre y esto continuará así si no se elimina la tasa de reposición».

Rectores afirman que trabajan en armonizar la PAU y dicen desconocer el texto del PP

La Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) ha explicado este martes que está trabajando en un documento de orientaciones para homogeneizar la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) y afirma que aún no puede valorar la propuesta del PP para implantar una prueba "común" donde gobierna.

EFE Miércoles, 3 de julio de 2024

En una nota, la Crue afirma que desconoce el documento 'popular' y, en el momento en que disponga del mismo, lo podrá analizar. Sí mantuvo en su día una primera reunión con el PP, en donde las universidades recomendaron no solo hablar de un calendario conjunto para celebrar la prueba, sino también de igualar los calendarios de preinscripción y matrícula de toda España. De lo contrario, afirma CRUE, se seguiría generando una situación de desigualdad, «quizás incluso más gravosa que la generada por el actual calendario de la EvAU».

Además, se pidió «mucha prudencia en la adopción de decisiones, porque la EvAU no solo afecta a los estudiantes que ese año han terminado su Bachillerato», sino que también es una prueba a la que se presentan quienes acabaron hace 2 o 3 años y aspiran ahora a subir nota. En consecuencia, «tan importante como el acceso, es la admisión. Porque en esos cuatro puntos de la admisión, los que van de los diez puntos del acceso a los catorce que establece la EvAU, es donde se producen las mayores diferencias».

En la actualidad, el grupo de trabajo de acceso de la comisión sectorial de Crue-Asuntos Estudiantiles está trabajando en toda España en un documento de orientaciones –atendiendo al real decreto aprobado el pasado día 11– que atribuye a las universidades y administraciones la posibilidad de homogeneizar las características de los ejercicios y los criterios de corrección y de calificación.

CRUE insiste en que cualquier modificación de una prueba tan compleja como la de la PAU debe hacerse desde un enfoque colaborativo con todas las administraciones implicadas y contando con la experiencia de los vicerrectorados y de los técnicos que gestionan la EvAU dentro de las universidades. «Son estas personas las que después de muchos años de trabajo conocen en profundidad las singularidades de esta prueba y las dificultades técnicas de las medidas a adoptar. Y, sobre todo, son las que realmente pueden hacer una previsión de los efectos que tendrían estas medidas en su desarrollo práctico», concluye.

educational
INTERNATIONAL MAGAZINE EVIDENCE

Notas sobre un final de curso

La iniciativa la están cogiendo plantillas de docentes que ya no toleran más ficciones ni más mentiras oficiales

Andreu Navarra. 28 de Junio de 2024

Nos lo decía una compañera sindical en un centro docente, hace pocos días: "Los equipos directivos y el Departamento de Educación se empiezan a encontrar con plantillas organizadas, que plantan cara, y no saben cómo reaccionar". Tenía toda la razón. En septiembre nos preguntábamos qué efectos tendrían los procesos de estabilización laboral en el ámbito educativo: es posible que ya podamos responder algo al respecto: por un lado, en octubre ya se notaba un cansancio insólito con las implementaciones draconianas de 'ABP' y delirios digitales antihumanísticos, así como otras soluciones pedagogistas autoritarias; en segundo lugar, se han producido algunos fenómenos dispersos de corrupción que han hecho sonar algunas alarmas; y, por último, han estallado revueltas de docentes y estudiantes contra los aspectos más sangrientos del Decreto de Plantillas, la infausta ley que provoca que en Cataluña el personal docente se nombre a dedo por parte de direcciones afines y clónicas.

Y es que hace tiempo que creo que el profesorado tiene más ganas de dar clase que de hacer huelga. El pasado 13 de junio, Josep Sala i Collell publicaba un artículo importante en *Vilaweb*, donde defendía que el curso 2023-2024 había sido el curso del descontento contra los cantos de sirena de la falsa innovación pedagogista. Una vez el cambrayismo certificó que la administración era hostil a sus propios empleados, que la desconexión entre la política y la realidad era total, una situación insólita y totalmente irracional, que todavía sufrimos, en la que se nota demasiado que las instituciones quieren deshacerse de quienes deberían ser sus protegidos, y en un contexto donde no parece muy popular dignificar la profesión docente, el búnker pedagogista está entrando en una zona de estado terminal: el pedagogismo y la privatización protagonizada por las fundaciones afines mueve más dinero que nunca, pero ha perdido por completo su prestigio. Las sonrisas y las falsas promesas sociales ya sólo irritan y tensionan, pero ahora en serio, hasta el punto de que las únicas dos opciones viables para los docentes sean marcharse o empezar a desobedecer.

La iniciativa la están cogiendo plantillas de docentes que ya no toleran más ficciones ni más mentiras oficiales y resuelven derribar direcciones nombradas a dedo. La crisis institucional se acentúa. Si en un sistema los trabajadores prefieren las represalias a seguir experimentando humillaciones y desprecio cotidiano, el sistema tiene un problema. Los motines docentes podrían dejar de ser casos aislados y extenderse aún más. En este caso, un bunker pedagogista tendría poco futuro, sólo viviría como armazón oficial, como una especie de gobierno Narváez o Arias Navarro, empujando los días con dificultad e inercia, defendiendo un pasado como una pesadilla o un emolaberinto. Empujando ficciones oficiales de granito y mármol, sin ruedas.

En Barcelona especialmente existen varias heridas abiertas. Las direcciones no pueden ser gobiernos civiles. No se puede seguir sofocando el debate pedagógico: en Cataluña hemos perdido completamente el sentido de lo que es una educación democrática y de calidad. La realidad se ha ido abriendo paso: lo único que hacen nuestras instituciones es blindar privilegios y presentar presupuestos de pura vergüenza. ¿No sería mucho más constructivo fomentar la reforma antineoliberal desde abajo? ¿Abrir las ventanas, sanear la Función Pública, volver a los principios de moralidad y transparencia? ¿Trabajar de verdad contra la segregación y para la igualdad sin las propagandas humillantes y fraudulentas actuales? ¿No sería más realista abolir el decreto de plantillas, acabar con el deterioro acelerado de nuestros centros, acabar con los contratos descabellados y antieducativos, respetar el pluralismo interno de la sociedad catalana y alejar la lucha de clases que comporta el decreto de nuestros claustros? Los claustros deberían centrarse en temas pedagógicos y deberían dejar de ser panegíricos de la privatización y la burocratización.

¿No sería más razonable dejar enseñar? Si empezáramos a expulsar parásitos y caciques posiblemente volveríamos a ser pioneros en políticas sociales, y no imitadores de cuarta fila de las recetas austericidas. Si no, lo seguirán haciendo los docentes, cada vez más intensamente, más dolorosamente. El sistema está detenido y noqueado, sobre la lona. No funcionan ni los aplicativos de notas: lo único que sigue funcionando es la caja registradora de las entidades parásitas.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Desafíos educativos en la sociedad del conocimiento: el rápido desarrollo digital y tecnológico

Alba Amilburu Martínez. 28/06/2024

En 1973, el sociólogo estadounidense Daniel Bell popularizó el concepto de la “Sociedad de la Información” con su obra “El Advenimiento de la Sociedad Post-Industrial”. En ella, Bell describía la transición de una economía industrial que produce productos a una economía basada en servicios (conocida como post-industrial), donde la preferencia por profesionales técnicamente cualificados marcaba la estructura laboral. También advirtió que los servicios basados en la comunicación y los datos se convertirían en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad fundamentada en la información.

Por otro lado, y en una perspectiva complementaria, Crovi Druetta (2002) considera que en la sociedad de la información la generación, procesamiento, almacenamiento, distribución y difusión de la información y datos ocupa un lugar central y se convierte en una fuente de riqueza. Además, el rápido crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) afecta a todos los sectores sociales, transformándolos, aunque existen diferencias significativas en el acceso a estas tecnologías entre países, colectivos e individuos.

Sin duda, el desarrollo digital ha abierto nuevas vías para el procesamiento, almacenamiento y difusión de la información, así como para establecer nuevas formas de producción, modificando las relaciones interpersonales, la educación y el entretenimiento (Crovi Druetta, 2002), e impulsando también la interconexión y la globalización.

Posteriormente, en los años 90, surgió la noción de “Sociedad del Conocimiento” (Burch, 2005) como una alternativa al término “Sociedad de la Información”1. A medida que la digitalización se consolidaba, este concepto ha ido reemplazando gradualmente al anterior. Esto se debe a que el constante flujo de datos e información genera una creciente necesidad de transformarla en conocimiento (Castells, 2004). En este caso, el elemento central es el conocimiento, que adquiere una dimensión más colectiva (Lévy, 1994) con el trabajo en red, enfocándose en la creación, aplicación y gestión del conocimiento (Nonaka, 2009).

Este cambio conlleva a su vez nuevas formas de producir conocimiento, que se convierten en un factor crucial para el crecimiento económico. Con ello, se observa una creciente importancia de los procesos educativos y formativos, así como del aprendizaje permanente (Krüger, 2006). Esto se traduce en una expansión de la

educación y la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a un entorno en constante evolución.

En este contexto, el sector educativo y, en particular, las instituciones universitarias adquieren una relevancia aún mayor, junto con otros elementos fundamentales como: la innovación, el talento y la creatividad, el aprendizaje formal e informal, las redes sociales, el trabajo colaborativo, la capacidad de autoaprendizaje (Sánchez, 2016) y disposición del estudiante para seguir aprendiendo, así como las competencias clave.

En resumen, la sociedad del siglo XXI se caracteriza por cambios tecnológicos y sociales vertiginosos, más ahora teniendo en cuenta la aparición de la inteligencia artificial. En este entorno, la universidad debe preparar a los estudiantes no sólo con conocimientos, sino también con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos que encontrarán al salir de las aulas.

Considerando todos estos aspectos, surge la necesidad de plantearnos los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el papel que desempeña la Universidad en nuestra sociedad? Y ¿Cuáles son los retos y desafíos actuales que deben enfrentar las instituciones educativas?

Respecto a la primera pregunta, se puede decir que la universidad desempeña diversas funciones. Entre ellas se encuentran la generación de pensamiento científico (Muñoz & Calle, 2016), conocimiento y cultura, innovación, investigación y desarrollo. Asimismo, tiene un papel fundamental en la formación de profesionales y ciudadanos.

Además, contribuye a la transformación de la sociedad si se promueve un compromiso con valores como la inclusión, la sostenibilidad o la responsabilidad ambiental. Fomenta la movilidad, el intercambio de ideas y experiencias, e impulsa la internacionalización.

Sin embargo, estas funciones no están exentas de retos y desafíos para la universidad. Por ejemplo, algunos de estos retos son el desarrollo digital, la inclusión e igualdad, la formación integral, el aprendizaje permanente, la calidad, la innovación y transmisión de conocimientos. A continuación, nos centraremos en el primero de estos retos y exploraremos algunos aspectos relacionados con el desarrollo tecnológico digital con mayor detalle.

El desarrollo tecnológico digital

Durante la pandemia, en el ámbito educativo, la transformación de recursos analógicos y físicos a formatos digitales adquirió mayor relevancia, siendo estos medios esenciales para continuar con la actividad docente. Desde entonces, se ha generado una mayor demanda/necesidad de habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como en el desarrollo de competencias digitales (competencia/objetivo). Además, como consecuencia directa de la pandemia, hemos visto un incremento significativo en el uso y tiempo que pasamos frente a las pantallas, tanto dentro como fuera de los centros educativos.

Representación del constante flujo entre necesidades/demandas, objetivos/funciones y desafíos/retos. Las necesidades requieren la formulación de objetivos y la implementación de acciones para alcanzar esos objetivos plantea desafíos que, a su vez, generan nuevas demandas y necesidades.

No se quiere cuestionar la relevancia de la integración de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en diversos contextos, ni la importancia de desarrollar la competencia digital ni de continuar con el proceso de digitalización. Sin embargo, debemos considerar que ambos condicionan nuestra forma de comunicarnos, relacionarnos e interactuar, como señalan los autores que teorizan sobre la sociedad de la información y del conocimiento mencionados. Es evidente que las nuevas tecnologías han revolucionado nuestra interacción con el mundo que nos rodea. El rápido desarrollo e implementación de estas tecnologías plantea desafíos constantes para la educación, como se detalla a continuación.

Los motores de búsqueda y algoritmos condicionan nuestra experiencia digital, las redes sociales influyen en nuestra comunicación y relaciones tanto con los demás como con nosotros mismos. La inteligencia artificial está revolucionando nuevamente el ámbito educativo, ofreciendo oportunidades para realizar tareas de manera más eficiente, lo que se traduce en una mejora de la productividad y un ahorro de tiempo. Esto nos obliga

también a repensar y reflexionar sobre algunas actividades docentes, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de competencias y a la evaluación. Es importante que seamos más precisos al evaluar aspectos como la capacidad de síntesis, análisis y argumentación. Por ejemplo, convendría reconsiderar la práctica tradicional de pedir a los alumnos que redacten un texto sobre un tema concreto y, en su lugar, considerar opciones alternativas, como evaluar estas habilidades de forma oral o en situaciones prácticas.

Por otro lado, aunque la información es más accesible en la actualidad, todavía persiste una brecha digital y no toda la información disponible es de calidad. Según Bauman (2015), los docentes enfrentan el desafío de enseñar a vivir en un mundo saturado de datos, donde el síndrome de la impaciencia y la mercantilización del conocimiento son frecuentes. Además, una cuestión de especial relevancia es que el cambio impredecible y constante pone a prueba la veracidad del conocimiento. Por otro lado, debemos reconocer que la convivencia con la posverdad es una realidad que plantea un desafío constante. De acuerdo con Frankfurt (2005), la posverdad se refiere a la difuminación de la frontera entre la verdad y la mentira, y crea una tercera categoría distinta a las dos anteriores. Una en la que un hecho, ficticio o no, es aceptado de antemano por el simple hecho de encajar con nuestros esquemas mentales. En palabras de Frankfurt:

Sin duda, todos somos artífices en esta nueva era, los tiempos de los verificadores de hechos, de las publicaciones irresponsables, de la viralización de videos, del reportero ciudadano, del ciudadano que de la noche a la mañana es figura pública por un meme mal intencionado, de la broma constante disfrazada de noticia y de las expectativas exacerbadas" (2005).

Para abordar estos desafíos, desde el ámbito educativo, se pretende desarrollar la competencia digital, que, según la Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales con diversos fines. A esta definición se le añaden aspectos adicionales que incluyen la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluyendo el bienestar digital y competencias relacionadas con la ciberseguridad), temas relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico. Es importante destacar que esta definición ha evolucionado desde su primera formulación en 2006 (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, emitida el 18 de diciembre de 2006). Como se puede observar, la formulación actual de esta competencia es considerablemente compleja y abarca numerosos aspectos. Lo que refleja la realidad a la que nos enfrentamos.

En definitiva, el desarrollo digital continúa generando nuevas necesidades y desafíos a un ritmo acelerado. Esto nos deja poco tiempo para adaptarnos, a diferencia de lo que ocurre con otros retos educativos que evolucionan más lentamente. Además, este avance digital impacta en los cimientos del resto de retos, actuando como una especie de reacción en cadena. Por lo tanto, considero que resulta fundamental que incorporemos constantemente nuevos aspectos al intentar desarrollar esta competencia. Priorizar el aprendizaje permanente y la formación integral, con un enfoque humanista (Muñoz & Calle, 2016), y abordarlos con una actitud aún más crítica y reflexiva, son claves. De lo contrario, ¿cómo pueden las instituciones educativas adaptarse de manera efectiva a este entorno de cambio continuo, satisfacer las demandas de la digitalización y cumplir con sus propios objetivos?

Alba Amilburu Martínez. Universidad Pública de Navarra. En Colaboración con el Instituto Paulo Freire

Las familias del Ramiro de Maeztu continúan su lucha en defensa del centro

Desde hace semanas las familias del colegio y del instituto Ramiro de Maeztu batallan con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid tras el anuncio de convertir el centro en una escuela europea acreditada sin el beneplácito del claustro ni del consejo escolar.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 28/06/2024

Desde hace semanas las familias del Ramiro de Maeztu, centro público emblemático de la ciudad de Madrid, están dando la batalla ante la Consejería de Educación para que esta paralice los planes que anunció su titular hace unos días en la Asamblea. Es decir, la puesta en marcha de una serie de obras en el centro en el salón de actos y la primera planta para crear hasta ocho nuevas aulas.

El centro tiene protección especial de Patrimonio como bien de interés cultural y ya fue objeto de un intento de obra hace unos meses que fue paralizado por falta de adecuación del proyecto a la naturaleza del edificio. Ahora, las familias, apoyadas también por la FAPA Giner de los Ríos, han interpuesto un recurso contencioso administrativo en el que se piden medidas cautelarísimas para la paralización de unas nuevas obras, anunciadas por el consejero de Educación en la Asamblea hace unos días y sobre las que nadie parece tener conocimiento oficial.

A esto se suma la polémica del anuncio de convertir el colegio e instituto en una escuela europea acreditada. Otro anuncio que pilló por sorpresa a la comunidad educativa del Ramiro de Maeztu y que, según parece, ha sido paralizado. A falta de una confirmación oficial por parte de la Administración educativa, el contencioso-administrativo también pretende la paralización de implantación del proyecto de Escuela europea.

Esto es así porque, a pesar de las palabras del consejero en relación a la paralización y búsqueda de nueva ubicación, las familias del centro aseguran en un comunicado de prensa que el secretario General de las Escuelas Europeas, Andeas Beckmann, "ha confirmado mediante escrito dirigido a la AMPA del CEIP Ramiro de Maeztu que no ha recibido ninguna notificación oficial sobre el cambio de ubicación de la Escuela Europea Acreditada (EEA) que la Comunidad de Madrid planeaba implantar en el complejo Ramiro de Maeztu".

Al cierre de esta edición y después de varios intentos, no ha sido posible recabar información directa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid sobre la situación, tanto de las obras anunciadas para la semana que viene como sobre el emplazamiento de la escuela europea planteada para el Ramiro de Maeztu.

El PP de Feijóo escenifica un acuerdo para una EBAU común el próximo año

Voces críticas afean el acuerdo del PP por no respetar el trabajo elaborado desde el Ministerio, al mismo tiempo que señalan errores y omisiones más o menos interesadas en el pacto de los populares.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 01/07/2024

El PP lleva mucho tiempo hablando de la bajada de nivel que supone la EBAU en España. Ya en tiempos del ministro José Ignacio Wert, se ponía en duda la capacidad de seleccionar alumnado de la prueba de acceso a la universidad cuando más del 90 % de quienes se presentan la aprueban. De ahí el aumento de la dificultad que se implantó en su momento.

Con la llegada de Pedro Sánchez y la publicación de la Lomloe, han entrado en juego los criterios de evaluación mediados por las competencias básicas. Esto y el hecho de que un cierto porcentaje de los contenidos que estudias y de los que se examinan chicas y chicos son diferentes según el territorio. Entre un 45 y un 55 % dependiendo de si tienen o no lengua propia.

Según la vicesecretaria de Sanidad y Educación del PP, Esther Muñoz, este acuerdo que les ha llevado cinco meses de duro trabajo, "supondrá que un joven de Lorca, Ferrol o Antequera se enfrenten a los mismos contenidos evaluables, los mismos criterios de corrección, los mismos días de evaluación, en el mismo orden" y concerán los resultados de las pruebas los mismos días, algo que, ha dicho Muñoz, les habían solicitado desde la CRUE.

Precisamente la Conferencia de Rectoras y Rectores de Universidades Espñolas todavía no ha emitido comunicado alguno relacionado con el anuncio del Partido Popular.

Quien sí lo ha hecho han sido la ministra de Educación, FP y Deportes, Pilar Alegría, así como José Manuel Bar, secretario de Estado de Educación. Ambos han utilizado sus perfiles de X (Twitter) para hacer sendas declaraciones.

El PSOE ha emitido una nota de prensa en la que afea la conducta al PP; no solo por este plan de unificación de criterios sino por el hecho de haber salido de los trabajos liderados desde el Ministerio, dicen, en los que se han implicado diferentes actores sociales.

Fruto de estas negociaciones, continúa el comunicado del Partido Socialista, se ha conseguido un modelo "inclusivo y equitativo, con una estructura y características comunes, criterios de evaluación uniformes y, por primera vez, criterios de corrección mínimos comunes para todo el territorio nacional".

El Ministerio puso en marcha hace unos meses, además, una prueba piloto para testar el examen. En ella participaron hasta 50 centros, eso sí, ninguno de las comunidades gobernadas por el PP, puesto que, dice el PSOE, el partido les había prohibido su participación.

"Una vez más el PP lleva a cabo una maniobra política destinada a generar confrontación y titulares de prensa, sin ninguna intención real de mejorar la educación", sentencian los socialistas.

Manuel F. Navas, profesor de la Universidad de Málaga y colaborador en procesos de acceso a la universidad en años anteriores, cree que "volvemos a los mismos tópicos falsos e interesados, empleados una y otra vez para justificar este tema porque, en el fondo, representa una crítica al modelo de descentralización educativa".

Según su punto de vista, "el café para todos es la forma que crea más desigualdad, pero encaja muy bien con el marco de la meritocracia que tan falaz se ha demostrado ser".

Este docente universitario, además, señala algunas cuestiones en el texto que califica como "errores y omisiones interesadas". Entre ellas, afirmar que en España existe el distrito único. Es cierto que existe para la matrícula en la universidad, pero no para la realización de las pruebas. Cada comunidad autónoma es la que elabora y diseña los exámenes, "estableciendo los mismos criterios para los mismos exámenes". "La variabilidad es entre las comunidades autónomas".

Este es uno de los puntos que se han querido corregir con este pacto de las comunidades del PP.

Fernández Navas se hace algunas otras preguntas sobre el documento: “Si tenemos diferentes currículums en función de cada CCAA, ¿de cuál se examina el alumnado? ¿Esto no es desigualdad para el que no ha trabajado ese currículum de origen? Los calendarios de bachillerato son distintos en las diferentes comunidades autónomas y, según el Real Decreto, las universidades tenemos que hablar de la organización de la prueba de forma autónoma. ¿Cómo encaja esto en la EBAU única? ¿Si tan importante es el conocimiento, el nivel y la exigencia cómo casa esto con los que piden que la EBAU solo responda a los contenidos comunes? ¿No será que lo que no se entiende es un sistema educativo descentralizado, pero no se atreven a plantear esta crítica de forma abierta?”.

Manuel F. Navas recuerda que ya existe una prueba con la misma estructura, tipología de preguntas y criterios de evaluación y de corrección. “Lo que no existe es la existencia de las mismas preguntas”.

El acuerdo

El documento, firmado por las y los consejeros de Educación, así como por el presidente del PP, Alberto Núñez Feijóo, estipula unas fechas comunes para realizar las pruebas, así como el orden de las materias a lo largo de los diferentes días. También estavlecerá un sistema común de corrección para todas ellas en el que, entre otras cosas, se penalizarán las faltas de ortografía.

Para homogeneizar la corrección en relación al contenido, desde el PP se ha elaborado, aseguran en el documento del acuerdo, una matriz de especificaciones con la que han reoganizado el currículo para concretar los contenidos de las pruebas.

La matriz sirve para, dicen, “organizar cada unas de las asignaturas de la fase obligatoria (…) dividiéndolas en cuatro bloques que responden a las siguientes preguntas: ¿Cuántas partes tiene la prueba? ¿Qué se evalúa en cada parte de la prueba? ¿Qué tipo de actividades hay en cada parte? ¿Qué valor tiene cada parte?”.

También han establecido una serie de estructura y descripción del examen, en el que se incluyen “el tipo de preguntas que pueden aparece, los temas específicos que deben estudiar, y cómo se distribuirán las calificaciones”.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Educar es amor

No es cursilería. No. Educar es un acto de amor. Sea en la familia o en la escuela. Y para dedicarse profesionalmente a la educación hace falta vocación (o como quiera llamarse) de educadora y de educador. Sí.

Jesús Jiménez. 28-06-2024

La docencia es una profesión de riesgo. O, al menos, con ciertos riesgos. No tanto por los ataques, desprecios y ninguneos que puedan sufrir (y sufren) algunos docentes de cierta parte del alumnado, de padres y madres e incluso de la dirección del centro donde trabajan, de los propios colegas del claustro y de algún miembro de la inspección. ¡Que los hay y habría que denunciarlos y corregirlos! A quien se dedica a la educación hay que garantizarle su autoridad como docente y, por supuesto, su dignidad como persona.

El riesgo de la profesión docente proviene de otras causas. La más sobresaliente, de la convivencia con grupos numerosos en espacios cerrados. Es relativamente frecuente que el personal adulto de los centros educativos se contagie de ciertas enfermedades de transmisión (resfriados, gripe) e incluso tenga que aguantar plagas pasajeras (piojos) cada cierto tiempo. Otra, del trabajo mismo en el aula. Estar durante horas de pie y hablando fuerte, como suele habitual, cansa mucho y puede llevar a causar bajas laborales reiteradas. Los sindicatos de enseñanza llevan tiempo recordando las enfermedades profesionales en el sector docente y reivindicando atención por parte de las administraciones. Y para algún grupo singular, como los itinerantes, además existe un riesgo físico evidente en sus traslados (poco reconocidos y peor pagados) entre localidades donde deben impartir clase.

Pero, aunque públicamente no se diga, existe un riesgo todavía «mayor» en la docencia: la rutina. Todos los años el docente «repite curso», ya que en muchos casos imparte la misma área o materia en el mismo curso o ciclo de una determinada etapa educativa. Incluso se puede constatar que algunos con muchos trienios a sus espaldas se quedan «apalancados» en los cursos teóricamente más «cómodos (ciclo medio en Primaria o segundo de bachillerato, por ejemplo) mientras a los más complejos (tercero de ESO) van obligados los últimos (interinos muchas veces) que han llegado al centro. Si no te gusta la docencia, tiene que ser muy duro convertirse en un «permanente repetidor».

Todos esos riesgos están ahí. Y hay quien los asume y supera y quien no. Un porcentaje preocupante de docentes están cansados, quemados (síndrome Burnout) y a cierta edad contando los días que faltan para su

jubilación. Puede ser compresible su estado de ánimo. El día a día entre pupitres «quema» mucho. Especialmente si no se recibe reconocimiento alguno (o suficiente) por las familias y el «empleador», sea la dirección del centro o la administración educativa como tal. Pero también hay docentes a punto de jubilarse que siguen con la misma (o más) ilusión y ganas que cuando entraron por primera vez en un aula con alumnos que estaban esperándoles expectantes. Son los buenos docentes, maestras y maestros, profesores y profesoras, orientadores y orientadoras y todo ese personal dedicado a la enseñanza que vive y disfruta con su trabajo.

Ese amplio colectivo es el que realmente cree en esta profesión. Por mucho que haya que atenerse al currículo oficial y a la programación general anual del centro, la docencia es un trabajo con un muy alto grado de autonomía. En consecuencia, su ejercicio depende mucho de la cualificación, interés y voluntad de cada docente. Seguramente habría que establecer algunos «filtros», además de los meramente académicos, para el ingreso en carreras que desembocan en la enseñanza. Ya se hace en algunas universidades. Como recalcan personas expertas en formación (Por otra política educativa. Foro de Sevilla) la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, las habilidades comunicativas y la facilidad para establecer relaciones interpersonales son capacidades necesarias en la docencia. Además de la disposición hacia la enseñanza y la compresión del mundo, por supuesto.

Esa disposición hacia la enseñanza, unida a su compromiso social, tuvieron (y tienen) excelentes (y vocacionales) docentes que vivieron (y viven) entre pupitres. Nos los recuerdan preciosas películas (El maestro que prometió el mar), magníficos documentales (Las maestras de la República), valiosas obras artísticas en museos y parques (Las pajaritas de Ramón Acín) y biografías entregadas (Historia de una maestra, de Josefina R. Aldecoa) por poner solo unos ejemplos. Tenían una pasta especial. El listado sería casi inacabable, porque siempre ha habido (y hay) personas competentes profesionalmente, innovadoras y, sobre todo, entregadas a la enseñanza. Con humildad y generosidad. La inmensa mayoría, trabajadores y trabajadoras anónimas que, utilizando un lenguaje muy «escolar», se manchan cada día las manos de tiza. No reciben premios ni condecoraciones, pero reciben (y perciben) el respeto de sus compañeros y compañeras y, lo que es más importante, el cariño de sus alumnas y alumnos. Y así siguen y seguirán, como decía Benedetti, «mientras el tiempo diga todavía».

Nada produce más satisfacción en un docente que, en un encuentro casual por la calle, le salude afectuosamente un antiguo alumno o alumna. Es todo un reconocimiento a que ha merecido la pena. Porque enseñar es amor.