

**ÍNDICE**

[El PP llevará a País Vasco, Cataluña, Navarra y Asturias su propuesta de una EBAU común para intentar sumar a esas CCAA](#) **EUROPA PRESS**

[Estas son las carreras y FP más demandadas este curso](#) **EL DEBATE**

[Madrid prohibirá la jornada continua en los nuevos colegios públicos de Infantil y Primaria, que tendrán primero y segundo de la ESO](#) **EL PAÍS**

[¿Jornada partida o continua en los colegios? Lo que dicen los datos y la evidencia científica sobre el debate](#) **ELDIARIO.es**

[La FP vasca inicia el curso con casi 50.000 estudiantes incorporándose al tejido productivo](#) **DEIA**

[El cerco de Ayuso a la jornada continua enfrenta a familias y profesores: "Mis hijos se quejan de que con la jornada continua comen muy tarde"](#) **EL MUNDO**

[Cuando tienes que pagar dos alquileres para ejercer de profesor](#) **LA VANGUARDIA**

[La educación privada prescinde del 21% de sus trabajadores en verano y la pública del 11%](#) **EL PAÍS**

[Familias y sindicatos no comparten la positividad de Educación con el inicio de curso en Aragón](#) **EL PERIÓDICO de Aragón**

[La jornada escolar partida, avalada por la OCDE, mejora el rendimiento de alumnos y reduce desigualdades, según expertos](#) **EUROPA PRESS**

[La falta de profesores de especialidades técnicas lleva a las comunidades a rebajar los requisitos para dar clase](#) **ELDIARIO.es**

[Becas necesitadas de realismo](#) **EL PAÍS**

[Nuevos retos para un nuevo curso escolar](#) **EL HUFFPOST**

[España logra tres medallas de excelencia en las Olimpiadas Internacionales de la FP celebradas en Lyon](#) **EUROPA PRESS**

[Los datos «imparables» de las FP en comparación con las carreras universitarias](#) **EL DEBATE**

[Educación pondrá en marcha este curso "una estrategia integral" para mejorar las competencias básicas](#) **DEIA**

[La caída de la natalidad desafía el futuro de la escuela rural: "Queremos ver las aulas repletas de adolescentes sin sillas vacías"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Comienza el curso académico en FP con 43.500 plazas en la Región de Murcia, el mayor número de su historia](#) **LA VERDAD de Murcia**

[Los profesores de Matemáticas que estudiaron otra cosa: "La carrera da ventaja, pero esto va sobre todo de tener ganas y preocuparte"](#) **EL PAÍS**

[Nuestro sistema educativo merece una profunda reflexión.](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno aprueba cinco nuevas cualificaciones profesionales de interés para el mercado laboral](#) **E. PRESS**

[Protección de Datos alerta del riesgo de las pantallas en las aulas y las desaconseja: "Pueden afectar gravemente a los alumnos"](#) **EL MUNDO**

[La Agencia de protección de datos desaconseja el uso de los móviles para fines pedagógicos en los colegios si existe otro medio "menos invasivo"](#) **EL PAÍS**

[UGT reclama al Ministerio de Educación que desarrolle un Estatuto Docente que regule derechos y deberes de profesores](#) **EUROPA PRESS**

[La Consejería de Educación de Madrid abre auditorías por el escándalo de los centros de FP que construyó a dedo la anterior cúpula del PP](#) **ELDIARIO.es**

[Save the Children alerta del coste de las escuelas concertadas, "inasumible" para familias con menos recursos](#) **EUROPA PRESS**

[España está a la cabeza en desigualdad entre colegios concertados y públicos del mundo desarrollado](#) **EL PAÍS**

[Informática es el grado universitario con mayor tasa de abandono](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Cerca del 40% de los menores de 6 años en el Estado tiene móvil, ordenador o tablet](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[CCOO avisa de que la jornada real del profesorado puede exceder las 48 horas semanales y sitúa la temporalidad en un 26%](#) **EUROPA PRESS**

[La jornada laboral de los docentes no les permite atender individualmente a cada alumno ni 10 minutos a la semana](#) **ELDIARIO.es**

[Inspectores de educación piden reducir la burocracia en los colegios y un plan de salud mental de alumnos y profesores](#) **EUROPA PRESS**

[¿Por qué no urge incorporar la inteligencia artificial a la enseñanza?](#) **THE CONVERSATION**

[Así inculcamos una mentalidad 'científica' en adolescentes para protegerlos de las pseudociencias](#) **THE CONVERSATION**

[Inspección, supervisión y evaluación](#) **MAGISTERIO**

[El PP llevará al Congreso una Ley de Conciliación que incluye escuelas de 0-3 años gratuitas](#) **MAGISTERIO**

[¿Seguro que tu aula es cibersegura?](#) **MAGISTERIO**

[Extender la educación más allá de la etapa obligatoria permite acceder a empleos mejor remunerados](#) **MAGISTERIO**

[Esther Niubó: "Es necesario recuperar el orgullo y el prestigio del propio sistema y de la educación en general"](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[El trabajo por proyectos](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Falacias del negacionismo de la investigación educativa basada en evidencias](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Un grado para la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria: ¿utopía o necesidad?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Eva Reina, exdirectora de ERYICA: «La incertidumbre laboral y la falta de estabilidad económica pueden tener efectos devastadores en la salud mental»](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

El PP llevará a País Vasco, Cataluña, Navarra y Asturias su propuesta de una EBAU común para intentar sumar a esas CCAA

MADRID, 12 Sep. (EUROPA PRESS) - El PP llevará a los Parlamentos de País Vasco, Cataluña, Navarra y Asturias su propuesta de una EBAU común para 2025 con el objetivo de instar a esos Gobiernos autonómicos a sumarse a esta iniciativa acordada por las comunidades en las que gobierna el Partido Popular, según han avanzado fuentes de la formación a Europa Press.

Así, este viernes la vicesecretaria de Sanidad y Educación del PP, Ester Muñoz, viajará a Vitoria para presentar junto al presidente del PP vasco, Javier de Andrés, la propuesta del PP en la que se insta al Gobierno vasco que lidera Imanol Pradales a que "trabaje en la implantación de una prueba única de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad en todo el territorio español".

Según el PP, en este momento la EBAU presenta "diferencias significativas" en su estructura y contenidos entre las distintas comunidades autónomas, algo que "genera desigualdades en el acceso a la universidad". "Esta disparidad afecta negativamente a los estudiantes y a la equidad del sistema educativo, ya que existen 17 caminos distintos para acceder al mismo sistema universitario español, dependiendo del lugar residencial del estudiante", advierten los 'populares', que creen que la implementación de una EBAU única "no solo es una cuestión de justicia y equidad sino también de eficiencia y coherencia en el sistema educativo".

BUSCAR QUE SE SUMEN LAS CCAA EN LAS QUE NO GOBIERNA EL PP

Ester Muñoz busca con esta gira por las CCAA en las que no gobierna el PP intentar convencer a esos gobiernos para que se sumen a la EBAU común del PP, apostando también por la "mano tendida", han añadido fuentes de la formación. De hecho, en julio ya llevó esa propuesta a Castilla-La Mancha, donde ya se debatió y fue rechazada. "No entendemos por qué se vota en contra de dar igualdad de oportunidades, de dar equidad a todos los niños y a todos los adolescentes de España", se quejó Muñoz recientemente, para insistir que buscan que las cinco CCAA en las que no gobierna el PP se adhieran a la propuesta del PP.



Según el acuerdo que Feijóo y las CCAA del PP sellaron en Salamanca el pasado mes de julio, su EBAU común 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 par las preguntas concretas de cada prueba (impidiendo, por ejemplo, que algunos estudiantes tengan 4 opciones de temática a elegir y otros, solo 3).

EL DEBATE

Estas son las carreras y FP más demandadas este curso

Las ofertas para FP aumentaron respecto al año anterior, ya que en 2022 suponían el 34,75 %, mientras que las encaminadas a universitarios retrocedieron, ya que eran el 37,3 % el año precedente

El Debate. 13/09/2024

El 41,9 % de las ofertas de empleo que se publicaron en 2023 solicitaban a los demandantes tener completado un ciclo de Formación Profesional (FP), un dato superior al de las dirigidas a titulados universitarios, que fue del 27,5 %, según un informe del Grupo Adecco publicado este jueves.

Las ofertas para FP aumentaron respecto al año anterior, ya que en 2022 suponían el 34,75 %, mientras que las encaminadas a universitarios retrocedieron, ya que eran el 37,3 % el año precedente.

Estos datos revelan que la Formación Profesional está ya consolidada como una de las alternativas educativas con más demanda en nuestro país. Las áreas más solicitadas para este tipo de cursos son las relacionadas con la tecnología, tales como programación, inteligencia artificial, marketing digital o FP relacionadas con la gestión empresarial.

Las titulaciones más demandadas fueron, por este orden, Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica, Fabricación Mecánica, Instalación y Mantenimiento, Informática y Telecomunicaciones y Comercio y Marketing. Entre esas seis especialidades se repartieron una de cada cuatro ofertas para candidatos con un título de FP.

Carreras más demandadas

En cuanto a las titulaciones universitarias, destacan la rama sanitaria, así como las carreras relacionadas con el Derecho y las empresas y las ingenierías.

Según los datos extraídos de Informe Infoempleo Adecco: Oferta y Demanda de Empleo en España las diez carreras más demandadas son las siguientes:

1. Enfermería
2. Medicina y Biomedicina
3. Educación y Pedagogía
4. Administración y Dirección de Empresas (ADE)
5. ADE y Derecho
6. Ingeniería Informática
7. Psicología
8. Ingeniería Industrial
9. Fisioterapia
10. Ingeniería de Telecomunicaciones

EL PAIS COMUNIDAD DE MADRID

Madrid prohibirá la jornada continua en los nuevos colegios públicos de Infantil y Primaria, que tendrán primero y segundo de la ESO

El gobierno no aclara a cuántos centros afectará la medida, y amplía que también impedirá que los centros ya existentes pasen a horario intensivo

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 12 SEPT 2024

El Gobierno de la Comunidad de Madrid, que preside Isabel Díaz Ayuso, obligará a los nuevos colegios públicos de Infantil y Primaria a emplear la jornada partida, e impedirá que opten por la continua o intensiva, que concentra las clases de 9.00 a 14.00, sin apenas descanso, para niños de 3 a 12 años, que luego tienen comedor hasta las 16.00. La medida, anunciada este jueves por la presidenta autonómica durante el debate del estado de la región, será aplicable también a los centros públicos ya existentes que no han elegido el modelo intensivo, y que ya no podrán hacerlo desde el próximo curso. Así, tendrán que continuar con el horario partido actual, con dos horas de descanso para la comida y una salida que varía entre las 16.00 y las 17.00 en función

del colegio. Como en ambos modelos el horario de salida puede ser similar, la clave del debate gira alrededor del rendimiento escolar y la capacidad de atención que mantiene el alumnado, y si es mejor concentrar las clases (dándolas todas antes de la comida) o repartirlas a lo largo de la jornada (programando asignaturas tras el almuerzo). Así, la diferencia entre el horario continuo y el partido es la distribución del tiempo lectivo.

La apuesta de Díaz Ayuso por el horario partido, que no afecta a los privados concertados pese a estar sostenidos con fondos públicos, ha provocado protestas de sindicatos como CSIF, que la califica de “provocación sin precedentes”, o CCOO, que la considera una cortina de humo para tapar los problemas del inicio de curso, y predice que “la falta de consenso y negociación alentará el conflicto escolar y las movilizaciones”. Por su parte, la FAPA Giner de los Ríos, que agrupa un millar de asociaciones de madres y padres del alumnado de la Comunidad de Madrid, ha manifestado su apoyo a la medida, al considerar que “más tiempo escolar y mejor distribuido contribuye positivamente al desarrollo integral de los estudiantes, tanto desde el punto de vista académico como en términos de bienestar físico y emocional”.

La jornada continua, detallan en la consejería de Educación, se expandió con rapidez durante la pandemia del coronavirus. A juicio de los especialistas del gobierno, dificulta la conciliación de la vida profesional y familiar de los padres, aunque el horario de salida puede ser similar. Por eso en el ejecutivo esperan una reacción favorable de los padres, y negativa de los sindicatos.

“Les anuncio que este Gobierno va a apostar por la jornada escolar partida en Infantil y Primaria para combatir el abandono escolar; mejorar el rendimiento escolar; los hábitos de alimentación de los alumnos; combatir la soledad, las adicciones, las bandas, las drogas”, ha dicho Díaz Ayuso durante su intervención en el Parlamento regional, igual que si la medida fuera una panacea para resolver todos esos problemas. “Lacras que se ceban especialmente con las familias que están solas o son más vulnerables”, ha seguido. “Los nuevos colegios de Infantil y Primaria pasarán a impartir también 1º y 2º de la ESO, porque queremos que estas primeras etapas infantiles estén más protegidas. Y tendrán jornada partida”, ha añadido. “Trataremos con la comunidad educativa de que todos los CEIPSOS hasta 2º de la ESO pasen a jornada partida, como es nuestra intención”, ha prometido. “Ningún colegio podrá pasar de jornada partida a jornada continua a partir del curso que viene”, ha recalcado. Y ha rematado: “Los colegios a partir de 3º que ya tienen jornada intensiva, ofrecerán nuevas actividades de manera que los alumnos sin recursos ni alternativas, puedan seguir más horas en su colegio”.

La Consejería de Educación, preguntada por este diario, no precisa cuántos nuevos centros están previstos, y por lo tanto afectados por este anuncio. CCOO asegura que no hay ningún CEIPSO planificado. Sobre los centros ya existentes (“unos 800”), la consejería detalla que el 80% tiene jornada continua, y que el 20% la tiene partida. Cuando se den los pasos administrativos necesarios, los primeros podrán optar por seguir como están, o pasar a la jornada más extensa, mientras que los segundos no podrán cambiar nada.

“El anuncio da en la línea de flotación de la educación pública madrileña, es una agresión sin precedentes, una provocación”, se queja Miguel Ángel González, presidente de CSIF Educación Madrid. “Es un ataque directo al estatus quo en los centros educativos madrileños”, añade.

Así se explican en CCOO. “Estamos ante un anuncio efectista, para llamar la atención, con una propuesta que aleja la atención de los déficits del inicio de curso”, dice Isabel Galvín sobre “la falta de becas de comedor o la falta de profesorado”. “Confunde interesadamente conciliación con derecho a la educación”, añade. “Esta medida afecta a los profesionales y no se ha tratado, dialogado ni consensuado. Otro maltrato más a equipos docentes y directivos”, continúan.

“La medida abre un nuevo conflicto con el profesorado madrileño”, lamenta Teresa Jurdado, de UGT. “Tiene un gran impacto en los horarios de los centros y en el desplazamiento del profesorado con destino definitivo”, advierte. “Para combatir el abandono escolar, mejorar el rendimiento del alumnado y ayudar a la conciliación familiar, las medidas que se deberían de adoptar serían la bajada de ratios, el incremento de plantillas, una mayor oferta de comedores escolares y actividades extraescolares”, radiografía. “Pero todo ello requiere de inversión, que es lo que parece que la presidenta no está dispuesta a realizar”.



¿Jornada partida o continua en los colegios? Lo que dicen los datos y la evidencia científica sobre el debate

Isabel Díaz Ayuso promete imponer la jornada partida en los colegios de Madrid, y aunque las investigaciones no han concluido que partir la jornada sea mejor (ni peor) para el rendimiento del alumnado, sí se sabe que permanecer más horas en el centro es positivo

Daniel Sánchez Caballero. 13 de septiembre de 2024

Ahora, jornada partida. Sí o sí. La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, anunció este jueves durante el debate del estado de la región que los nuevos colegios públicos de Madrid tendrán clase por la mañana y por la tarde. No es que pueda hablar de giro en las políticas madrileñas, pero sí una decisión que va contra lo que hacen la mayoría de los centros de la comunidad.



Los debates en la comunidad educativa sobre si es mejor la jornada continua o la jornada partida son encarnizados. Parten claustros. Sus defensores –el profesorado sobre todo y algunas familias– sostienen que es mejor para el alumnado y además permite conciliar. Sus detractores –investigadores y familias con otras situaciones vitales– esgrimen que es peor para el rendimiento y que solo beneficia al profesorado. Pese a que no hay evidencia concluyente, las jornadas matinales se han ido imponiendo con los años. A falta de estadística oficial, una encuesta calculó que el 71,4% de los centros tenía jornada continua en 2022.

En Madrid, la presidenta ha explicado que esta apuesta tiene como objetivo “combatir el abandono escolar, mejorar el rendimiento de los alumnos, su descanso o sus hábitos de alimentación, así como luchar contra la soledad, las adicciones o la posible influencia de las bandas juveniles”. ¿Tiene razón la presidenta? ¿Qué sabemos del efecto que provoca una jornada u otra en el aprendizaje del alumnado, en la conciliación, en la economía del país incluso?

Aunque no hay una respuesta definitiva porque no existe investigación, las diferentes aproximaciones que se realizan apuntan a que la jornada partida tiene más beneficios. Más beneficios para el alumnado sobre todo, sujeto principal de la educación, pero también para las familias, para la brecha de género, para el país. También se alinea de esta manera Ayuso con la OCDE, que aboga por eliminar el horario intensivo de mañana en los centros como medida fundamental para reducir el abandono escolar. La organización alude al efecto positivo que produce un mayor “tiempo de permanencia en el centro”, sea lectivo o no, como argumento para alargar las jornadas escolares.

Rendimiento del alumnado

Una recopilación de las investigaciones realizadas hasta el momento hecha por el profesor Mariano Fernández Enguita refiere los trabajos de los franceses François Testu, Hubert Montagner o Devolvé sobre la atención (medida por la proporción de errores cometidos en la realización de pequeñas tareas) y la fatiga (autopercebida). “Los resultados son siempre muy parecidos”, escribe Fernández Enguita, “el patrón inicial de los trabajos de François Testu [consistente en] atención mediana a primera hora de la mañana, máxima a media mañana, fuerte caída al final de esta y mediana de nuevo a primera hora de la tarde se repite” en otros estudios.

Se confirma cuando se mira la inversa, la fatiga. Los estudios registran algo de fatiga a primera hora, mínima al rato y empieza a subir hasta alcanzar la cota máxima hacia las 13.30 para una jornada escolar que empieza a las 9. En el caso de la jornada partida, se evita este último tramo y se añade un rato por la tarde, en el que la atención es media. Cambiar la jornada partida por la continua supone, según estos datos, abandonar el tramo de la tarde (atención y fatiga medias) para ahondar en el último de la mañana (atención baja, fatiga alta) e incluso un ratito extra a primera de la mañana (atención y fatigas medias).

El efecto directo entre el tipo de jornada y el rendimiento no está demostrado, pero sí hay más literatura que evidencia acerca de que “pasar más tiempo en la escuela tiene un efecto positivo sobre el rendimiento académico y el bienestar del alumnado”, como explica un estudio de EsadeEcPol, que cita experiencias en varios países donde “las reformas educativas que promovieron escuelas a tiempo completo (con 7 u 8 horas de presencialidad del centro y con almuerzo en el colegio) estuvieron asociadas a mejoras en el aprendizaje y graduación de los alumnos, así como a otros indicadores socio-emocionales y de comportamiento, tiempo de consumo de TV o embarazos tempranos entre las niñas”. Además, añade, “los efectos se concentraron en hogares de nivel de renta más bajo, por lo que este tipo de reformas tienen un eminente carácter redistributivo sobre los alumnos”.

Mejor acople a los ritmos

Los pediatras también creen que es mejor la jornada partida para los niños. Un informe elaborado por la Sociedad Valenciana de Pediatría (SVP) argumenta que se adecúa mejor a los ritmos biológicos de los alumnos, ya que favorece el sueño y su rendimiento, especialmente en el caso de los adolescentes. Para este grupo, añade Esade, el inicio de las clases a primera hora de la mañana supone a efectos prácticos una privación del sueño en la población escolar adolescente con consecuencias no deseables, como la inatención, los problemas de conducta o un peor rendimiento académico.

Efecto sobre las familias

Desde este enfoque, ampliar la jornada escolar favorece a... las madres. “Una jornada escolar amplia favorece, vía mayor empleo femenino, simultáneamente una mayor igualdad social y una mayor igualdad de género”, explica el estudio de Esade. El razonamiento es el siguiente: si el hijo tiene jornada continua y está en casa a la hora de comer, necesita ser cuidado. Normalmente, en dos de cada tres casos, la madre es la encargada. Y si una está en casa cuidando a su hijo no puede estar trabajando, como es evidente.

“La evidencia internacional muestra que una expansión del tiempo en la escuela (tanto lectivo como no lectivo) favorece de forma decisiva la incorporación de las mujeres en el mercado de trabajo, y a su vez, el número de horas que estas trabajan”, escriben lo obvio los autores. Pero esta vez le ponen cifras. Algunos ejemplos: tras tener un hijo, “la participación laboral de las mujeres cae en torno al 9% en relación a los varones”. Otro: la

jornada laboral cae a las 25 o 28 horas semanales. Cruzando datos con la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del Instituto Nacional de Estadística (INE), el estudio también cuantifica la brecha de género: 7.670 euros anuales de diferencia con jornada continua, 7.970 euros con jornada partida.

Siguiendo este hilo, además de las derivadas en la economía de las familias también afecta al país en su conjunto. Se calcula que con esta pérdida de trabajo las familias dejan de ingresar 8.048 millones de euros y el Estado, en consecuencia, 1.200 solo en IRPF.

¿Y el profesorado?

Los docentes prefieren la jornada continua. El 87% de quienes trabajan en un centro con esas características está conforme con ello, dato que baja hasta el 32% cuando hay clases también por la tarde. Además, la jornada matinal (continua) se asocia con menores niveles percibidos de fatiga mental y un mejor estado de ánimo por parte del profesorado, según algunas investigaciones recogidas por Esade, pero no se presentan diferencias según el tipo de jornada en lo que se refiere al estrés laboral.

Pese a ello, el profesorado esgrime los supuestos beneficios para el alumnado como argumento principal para defender la jornada continua. "Un 93,1% esgrime de forma mayoritaria los beneficios para alumnos como razón principal (75,7%) o segunda razón (17,4%) respectivamente, y un 65,5% hace referencia a la conciliación de las familias o bien como razón principal (13,7%) o bien como segunda razón (51,8%). Estos argumentos se sitúan muy por delante de aquellos que mencionan los beneficios que este tipo de jornada tiene para el profesorado, representada en niveles más bajos tanto como primera razón (3,6%) como segunda razón (22,7%)", explica el informe de Esade.

Además, tener presencialidad en el centro solo por las mañanas (no quiere decir que dejen de trabajar) también favorece la participación de los docentes en actividades formativas por las tardes, lo que acaba redundando en el alumnado.

Por último, hay quien cree que el debate es errado. Que no se trata de jornada continua frente a jornada partida, sino entre educación a tiempo parcial o educación a tiempo completo. Esta aproximación piensa en horas en la escuela –la permanencia en el centro favorece al alumnado, con o sin clase– y en servicios educativos como el comedor o actividades extraescolares, sin que necesariamente tengan que estar ligadas a las horas de clase.



La FP vasca inicia el curso con casi 50.000 estudiantes incorporándose al tejido productivo

El lehendakari, Imanol Pradales, ha inaugurado el curso en el que colaboran 20.000 empresas en las que los estudiantes realizarán su formación práctica

D.U. / NTM. 13-09-24

Si el lehendakari inauguraba la semana pasada el curso de los alumnos no universitario, hoy ha hecho lo propio con los matriculados en Formación Profesional. Imanol Pradales ha visitado junto a la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, la Escuela de Hostelería de Leioa.

Más alumnos

La FP vasca sigue tomando vuelo y este año las matriculaciones crecen de forma significativa. El curso da inicio con un 6,1% más de alumnos que han optado por algún grado de Formación Profesional. En total, 49.233 alumnas y alumnos se han incorporado a los ciclos formativos, aunque esta cifra podría aumentar a lo largo de los próximos meses gracias a la matrícula viva y a que este año se han ofertado 64.105 plazas, 5.780 más que el ejercicio anterior. La gran mayoría de estas nuevas plazas surgen en ciclos formativos de Grado Superior y el 70% de ellas se imparten en la red pública. Otra de las novedades de este nuevo proceso de admisión es que se ha abierto la posibilidad de cursar los denominados Grados C (certificados profesionales), así como para los itinerarios integrados.

El lehendakari ha inaugurado el curso destacando el alto grado de empleabilidad de los estudiantes de FP ya que 9 de cada 10 encuentran un empleo al terminar su formación. Imanol Pradales tampoco ha dejado pasar la oportunidad de hacer hincapié en el importante papel que va a jugar la FP en el futuro como ficha fundamental en la transformación del tejido productivo vasco ante los cambios tecnológicos que están desarrollándose en todos los sectores.

20.000 empresas colaboradoras

Además, Pradales ha destacado la necesidad de impulsar en ese contexto a la FP porque las empresas cada vez demandan más trabajadores especializados, y más concretamente de profesionales formados la Formación Profesional dual que impulsa las prácticas en el mundo laboral. Actualmente, más de 20.000 empresas colaboran con FP Euskadi de manera que facilitan que el 100% alumnado complete su formación en estrecho contacto con el ámbito laboral.



Más mujeres y más euskara

De las 49.233 matrículas actuales, 7.180 se han cursado en Araba, 23.328 en Bizkaia y 18.725 en Gipuzkoa. La matriculación en centros públicos sube 6 puntos porcentuales hasta el 57,4 de las matrículas y aumenta también un 3% las matriculaciones en el modelo D. Tomando como referencia solamente la red pública, el alumnado matriculado en el modelo D ha aumentado un 19,75% y en la red concertada ese incremento es del 11,50%.

Por sectores, el 41,12% ha elegido desarrollar su aprendizaje en el sector industrial, el 56,28% en el sector servicios y el 2,5% en el sector Agrario-Pesquero. En el sector tecnológico, incluido en el ámbito STEM, el 30,5% de las personas matriculadas son mujeres y en el de ciencias el 78,2%.

Alta empleabilidad

La principal conclusión sobre la situación de la Formación Profesional en Euskadi es la alta empleabilidad de las alumnas y alumnos que finalizan la Formación Profesional. El 90% del alumnado de la FP vasca logra empleo, señal de que las competencias del alumnado responde a las necesidades del tejido industrial y económico.

EL MUNDO

El cerco de Ayuso a la jornada continua enfrenta a familias y profesores: "Mis hijos se quejan de que con la jornada continua comen muy tarde"

"Con la jornada partida los alumnos están más revueltos después de comer", denuncian los docentes. "Están muertos de sueño", dicen los padres

Olga R. Sanmartín. Madrid. Sábado, 14 septiembre 2024

Ana Rodríguez tiene tres hijos. El mayor, de 19 años, estudia la carrera de Enfermería; los pequeños, de 12 y 15 años, cursan 1º y 3º de la ESO en el instituto, donde entran a las 8.30 y salen a las 14.30, menos un día en que la niña está hasta las 15.00. «Mis hijos pequeños se quejan de que madrugan mucho y llegan muy tarde a casa. Están muertos de sueño y de hambre. Pasa mucho tiempo entre que desayunan a las 7.15 y comen a las 15.00 o incluso a las 15.30. Suelen llevar una fruta o un bocadillo para media mañana, pero cuando vienen lo devoran todo. Y después se tienen que echar la siesta», cuenta esta madre de Alcorcón (Madrid).

Rodríguez, que trabaja en Getafe como profesora de dibujo y cerámica en actividades extraescolares municipales para niños, conoce los dos horarios escolares. Su hijo mayor tuvo la jornada partida, con clases durante la mañana y la tarde. Los dos pequeños han tenido jornada continua tanto en el colegio como en el instituto, con el mismo número de horas que el mayor pero comprimidas sólo por la mañana. «El mayor ha tenido mejor rendimiento escolar, no sé si por esto. Lo que sé es que los pequeños cuentan que al final de la mañana están muy cansados, algo que el mayor no ha dicho».

La decisión de Isabel Díaz Ayuso de promover la reversión de la jornada continua en los colegios públicos madrileños ha creado un intenso debate, reavivando las discrepancias que existen entre las familias y los claustros sobre la idoneidad de los tiempos escolares. La mayoría de los docentes reivindica el turno continuo: dicen que no es por irse antes a casa, sino porque ven que por las tardes los críos no se concentran igual. Los padres a favor de la partida defienden, por el contrario, que la atención decae entre las 13.00 y las 15.00 y que eso perjudica a los alumnos de la jornada continua, que a esa hora están en clase.

En los dos horarios el número de horas diarias es el mismo, aunque distribuidas de forma diferente. En la jornada partida los alumnos tienen clase de 9.00 a 12.30, con media hora de recreo intercalada. Después comen y descansan desde las 12.30 o las 13.30 hasta las 14.00 o las 15.00, cuando retoman las clases hasta las 16.00. En la jornada intensiva, los estudiantes empiezan entre las 8.00 y las 9.00 y terminan entre las 14.00 y las 15.00, también con descansos -que suelen ser más cortos- entre medias. Los alumnos pueden irse a su casa a comer y no regresar después. El resto tiene la posibilidad de comer en el colegio -en los institutos no suele haber comedor- y, si quieren, quedarse en extraescolares del centro hasta las 16.00 o las 17.00.

MÁS DEL 80% CON TURNO INTENSIVO

Hasta los años 80 la jornada partida era la mayoritaria en España, pero desde entonces ha ido implantándose la jornada intensiva de forma paulatina hasta generalizarse, sobre todo a partir de la pandemia, en más del 80% de los colegios públicos españoles. En los últimos años la Administración autonómica había apoyado a los profesores, que de forma reiterada han ido promoviendo votaciones en los centros hasta que han logrado cambiar de la partida a la continuada. Pero la medida de Ayuso -que no quieren imitar otras comunidades gobernadas por el PP, como Galicia, Castilla y León o Murcia- supone un cambio inesperado en el guión. Por

un lado, es un espaldarazo a la escuela pública por parte de una región muy vinculada a la concertada, un modelo donde muchas familias optan por escolarizar a sus hijos por su amplio horario de mañana y tarde. Por otro lado, se trata de una declaración de guerra a los profesores, en pleno comienzo de curso y cuando han resurgido las movilizaciones de la marea verde.

Otros sindicatos también están molestos con la presidenta madrileña. No sólo les ha escocado ese cambio inesperado a la jornada partida, sino la prohibición en sí de la continua. Francisco Venzalá, presidente nacional de Anpe, pide a Ayuso que «permita que los centros públicos puedan optar libremente por el tipo de jornada escolar», dentro de su «autonomía pedagógica», y rechaza «el uso encubierto de la escuela para cubrir necesidades asistenciales».

Los profesores reprochan a los padres que recurran al colegio como «guardería» para dejar a sus hijos mientras trabajan. Pero las familias responden que no es sólo eso. Mari Carmen Morillas, presidenta de la FAPA Francisco Giner de los Ríos, que agrupa a más de 1.000 asociaciones de madres y padres de Madrid, aplaude la medida de Ayuso porque «más tiempo escolar y mejor distribuido contribuye positivamente al desarrollo integral de los estudiantes, tanto desde un punto de vista académico como de bienestar físico y emocional».

Rubén Pacheco, presidente de Fampa Valencia, que representa a 600 asociaciones de familias, resalta la importancia del comedor, que alimenta de forma gratuita mediante becas a aquellos niños que no pueden alimentarse en sus casas. Sostiene que en aquellos centros con jornada continua, donde padres llevan a sus hijos a comer a casa y les apuntan a actividades fuera de la escuela, se reduce la demanda de las extraescolares dentro del colegio y éstas dejan de ofertarse. «Va quedando tan poca gente en el colegio que a la empresa de extraescolares no le resulta rentable y al final desaparece», expresa.

VUELTA A LA EGB

Ana Rodríguez considera que con 12 años su hija no tiene aún la madurez suficiente para regresar sola del instituto a casa y calentarse la comida. Preferiría que hubiera comedor en el instituto. Por eso aplaude la otra medida anunciada por Ayuso: la integración en los colegios de Primaria de 1º y 2º de la ESO, un ciclo que ahora está en los institutos.

Este cambio, que supone una especie de vuelta a la EGB, también es respaldado por José Luis García, profesor del colegio público Bachiller Alonso López, en la localidad madrileña de Alcobendas, que tiene jornada partida. Es padre de un adolescente de 15 años que va al instituto con jornada continua y de una niña de nueve años que va a un colegio público con jornada partida. Puede comparar ambos horarios a partir de su experiencia, como Ana Rodríguez, la madre de Alcorcón.

«Yo soy partidario de la jornada continua. Es verdad que en ese horario se nota el cansancio de los alumnos en la quinta y la sexta sesión, es decir, de 12.30 a 14.00 horas. Pero ¿qué ocurre con la jornada partida? Que cuando los chicos vuelven a las 14.30, después de comer, hay muchos que no tienen ganas. Y eso dificulta la docencia y la convivencia, porque hay interrupciones en el aula y los críos están más revueltos», explica.

Añade que «hay muchos alumnos que se van a comer a casa y no vuelven, por lo que se dispara el absentismo», además de que «se crean muchos conflictos en el recreo, sobre todo en el de después del comedor». «Como en la jornada continua hay alumnado que se va a casa, hay menos estudiantes en el patio y la convivencia mejora», recalca este padre y profesor miembro del sindicato Anpe, que demanda que «la Consejería, los sindicatos y las organizaciones de padres y madres lleguen a un acuerdo y cierren este tema, porque llevamos años con este debate».

En las últimas décadas la corriente oficialista de la escuela ha sido más proclive a defender la jornada continua, pero en los últimos años los investigadores han aportado cada vez más evidencias de que la partida no sólo mejora la conciliación de los padres, sino que favorece el descanso, los hábitos alimenticios, la actividad física, el rendimiento académico y la integración de sus hijos. El año pasado, la OCDE instó a España a abrir los colegios por las tardes para reducir el abandono escolar, especialmente de los alumnos desfavorecidos, que encuentran en la escuela un lugar donde acceden a todo lo que no tienen en casa.

LA VANGUARDIA

Cuando tienes que pagar dos alquileres para ejercer de profesor

Docentes con plaza a 200 km de casa pagan por el domicilio habitual y el de destino

JOSEP FITA. BARCELONA. 14/09/2024

Alrededor de 3.500 docentes funcionarios han obtenido plaza este curso en Catalunya a más de dos horas de casa (200 kilómetros), según cálculos de Ustec, sindicato mayoritario del ramo que subraya que nunca antes se había alcanzado esta cifra. De ahí que buena parte de ellos se hayan visto obligados a buscar piso en destino ante la imposibilidad de subir y bajar a diario. Obviamente, semejante escenario (en el que ha jugado un papel importante, según explican fuentes de Educació, la entrada en el sistema de más de 31.000 nuevos

funcionarios, fruto de los procesos extraordinarios de estabilización de las plantillas) tiene sus implicaciones. Entre estas, pagar por duplicado: un alquiler en destino (ya sea piso individual o compartido) y el alquiler o la hipoteca de la casa habitual (algún afortunado habrá, dentro de este colectivo, con piso propio que no se verá en esta tesitura). Este contexto hace que los docentes se organicen e incluso compartan información en grupos de Facebook sobre posibilidades de alojamiento.

A Andrea Sierra (32 años), profesora de educación especial y primaria, le han asignado plaza en Figueres (Girona). ¿El problema? Reside en l'Hospitalet de l'Infant (Tarragona), lo que supone una distancia de casi 270 km (o lo que es lo mismo, un trayecto en coche de casi tres horas). Obviamente, le ha tocado buscarse piso en destino. “He tenido que coger un apartamento en Empuriabrava porque en Figueres era imposible por los precios”, explica a *La Vanguardia*. El alquiler le sale por 500 euros al mes, una cantidad a la que tendrá que añadir otros 500 para pagar el alquiler de su lugar de residencia, en l'Hospitalet de l'Infant.

Explica que el sueldo casi no le da para pagar todos los gastos. “Imagínate, dos alquileres, gasolina, luz, agua, comida... es un año que irá a la papelera ya que no podré ahorrar. Y como surja algún imprevisto no sé cómo lo haré”, esgrime.

Es posible que muchos profesores se hagan esa misma pregunta: “¿Cómo lo haré para pagar dos alquileres?”. Estos profesionales acuden a grupos de Facebook creados por docentes para encontrar alojamiento en destino a un precio competitivo.

Pascual, por ejemplo, ofrecía hace unos días en el grupo Habitatge professorat a Catalunya una habitación en L'Hospitalet de Llobregat (460 euros mensuales) para compartir piso con él y su pareja, ambos profesores. Dolors, por su parte, hacía lo propio en Sabadell (320 euros) para compartir vivienda con dos docentes. Y Guillem anunciaba que él y otro profesor buscaban un tercer docente para convivir (385 euros mensuales) en un piso de Sants, Barcelona.

En el caso de Andrea, fue la directora del colegio en Figueres (su nuevo destino) quien le envió información sobre los apartamentos en Empuriabrava. Funcionaria desde el 2023, confiesa que lloró “mucho” cuando supo que le habían asignado plaza a más de 250 km de casa. Pero le quedaba poco margen para desestimarla. “Un funcionario en prácticas tiene la obligación de tomar la posesión de la plaza asignada en los primeros cinco días”, asevera Jesús Martín, responsable de FP del sindicato UGT. “De lo contrario –prosigue-, te echan”. Subraya que todos los funcionarios pierden su condición si rechazan la plaza que se les ha asignado. “Tendrían que volver a opositar”, añade.

Andrea explica que realizó varias reclamaciones al conocer su destino, pero nada cambió: “No me han hecho caso”. Relata que el año pasado, cuando estaba de interina, le dieron plaza en Cambrils, “a diez minutos de casa”.

Iolanda Segura, portavoz de Ustec, apunta que “interinos y funcionarios corren distinto riesgo”. Los primeros – sostiene-, “no piden lugares alejados y la administración no está obligada a darles plaza, por lo que no les otorgarán una que no esté en sus peticiones”. A los segundos, no obstante, “sí que hay que dársela, por lo que les adjudican destinos alejados si no pueden ubicarlos dentro de su lista de preferencias”.

En este sentido, fuentes del Departament de Educació defienden que el 97% de los aspirantes obtuvieron destino en alguna de las tres primeras comarcas solicitadas – “generalmente, la de residencia y dos limítrofes”- y que solo el 2,96% de los 65.519 participantes obtuvieron “una adjudicación de oficio por necesidades del servicio”. Subrayan, además, que un 97,6% de ese 2,96% ha obtenido destino “en una de las tres primeras comarcas solicitadas”.

Asimismo, explican que “es previsible que en estos primeros días de septiembre los porcentajes aumenten, ya que se resuelven recursos en favor del interesado y hay aspirantes que renuncian”.

Desde la Ustec advierten de que “a una persona que le haya tocado la tercera comarca puede significarle un desplazamiento de tres horas en coche desde su casa”.

Andrea ya le ha dicho a su pareja (que se ha quedado en l'Hospitalet) y a la familia que no podrá bajar todos los fines de semana. “Es imposible por el coste de bajar y subir y el desgaste físico”.

El caso de Araceli (47 años) es similar. Ella es de Vinaròs (municipio de la Comunitat Valenciana cercana a la frontera con Catalunya) y aspiraba a que le dieran plaza en una población relativamente próxima, como cualquiera del Montsià (Ulldecona le queda a 16 minutos en coche, La Ràpita a 23 o Amposta a 28) o del Baix Ebre (Tortosa la tiene a poco más de media hora). Pero la han enviado a Sant Feliu de Llobregat (200 km de distancia, dos horas de trayecto).

“Cuando me anunciaron que me tocaba esa plaza fue como un jarro de agua fría”, confiesa. “El año pasado ya me asignaron Figueres, pero tras recurrir me reubicaron en Cambrils, que me queda a 100 km. Pero este año no me han admitido ningún recurso y me han enviado a Sant Feliu”.

Ahora está de baja (tuvo un accidente de coche y padece de la espalda y el cuello), aunque es consciente que cuando se reincorpore, le tocará buscar alojamiento en Sant Feliu para pasar la semana. “No sé si podré

pagarme un piso o me tocará quedarme en el coche, y es que estoy pagando la hipoteca de la casa familiar. Y todo eso con dos hijos menores. No es nada fácil”.

Su situación es especialmente complicada porque hace tres años que se divorció de manera no amistosa. Tiene la custodia compartida de los dos hijos, de 8 y 14 años, y se está planteando renunciar a ella para poder trabajar en el destino que le han adjudicado. “Si tengo plaza en Sant Feliu de Llobregat no puedo vivir en Vinaròs, es inviable subir y bajar cada día. Es decir, mis hijos estarán privados de estar con su madre, y yo de estar con ellos”.

No obstante, tiene mucho miedo de renunciar a la custodia. “Cuando has tenido una separación amistosa, pues no hay problema. Pero cuando no ha sido así...”. Teme que si renuncia no pueda recuperarla después, cuando tenga una plaza más cerca de casa. Dice que ha recurrido su designación, aunque afirma que no le han hecho caso. “Ni la antigua consellera ni la actual”.

Funcionaria desde el 2022, a través del concurso de méritos que convocó la Generalitat, y especializada en cocina, recuerda que cuenta con el grado en Turismo y puede dar otras especialidades “que han sido otorgadas a interinos” de su zona reclamados por las direcciones de los centros gracias al decreto de plantillas. “Así que hay interinos cerca de mi casa y yo a 200 km”, lamenta.

A través del decreto de plantillas, las direcciones de los centros tienen la potestad de reclamar la continuidad de funcionarios que todavía no tienen plaza fija, pero también de interinos. Y ahí los primeros observan un agravio. Así lo entiende Andrea Sierra -“el decreto de plantillas me ha perjudicado y por ello he acabado en Figueres”-, la misma Araceli y una tercera profesora, que prefiere mantener su anonimato, de 48 años y de la Sénia (Tarragona) a la que le han asignado plaza en Sant Pere de Ribes (a unos 170 km y dos horas de trayecto): “Me ha tocado tan lejos de casa por el decreto de plantillas. Este bloqueo de plazas para interinos perjudica a las personas que hemos aprobado las oposiciones”.

Jesús Martín, de UGT, recuerda que “cuando se legisló este decreto el contexto de los centros era diferente”. Entiende que “con la estabilización de las plantillas [la disminución de los interinos] la situación ha dado la vuelta y si no se modifica afectará negativamente a los centros”.

Es partidario de establecer las plantillas con concursos de traslados, donde el funcionario obtiene la plaza en propiedad. Pide que cuando no se convoque este concurso de carácter estatal (se hace cada dos años), se convoque el autonómico. Lamenta que Catalunya es la única comunidad que no lo hace, “perdiendo oportunidades de estabilización de las plantillas”.

La convocatoria de un concurso de traslado es lo que está esperando Domènec Benavent (48 años), valenciano que imparte matemáticas en la ESO. Funcionario (sin plaza fija todavía) desde hace algo más de un año gracias al concurso de méritos -aunque él recuerda que aprobó las oposiciones, sin obtener plaza, en el 2007 en la Comunitat Valenciana-, este año le han asignado destino en Ulldecona (Tarragona). Teniendo en cuenta que reside en Gandía (su caso, ciertamente, es muy particular), es de los puntos geográficos de Catalunya más próximos a su casa que le podían tocar. De ahí que esté satisfecho.

No en vano, en años anteriores (ha estado 17 como interino) le llegaron a adjudicar plaza hasta en Figueres (Girona). “El año pasado estuve en Cambrils. Hace dos, en Salou. Hace tres, en Reus... Antes había estado en Figueres, Llinars del Vallès, Cardedeu, Barcelona, Sant Pere de Ribes... He dado muchas vueltas, alquilando pisos siempre”.

Esta vez le ha tocado buscarlo en Ulldecona. Y lo ha encontrado para él solo (420 euros al mes). Lo halló a través del grupo de Facebook de docentes *Habitatge professorat a Catalunya*.

Su idea es obtener la plaza fija en Catalunya en octubre, cuando convoquen el concurso de traslados estatal -tiene intención de pedir Terres de l'Ebre: Amposta, Ulldecona, Tortosa, Alcanar...- y, en dos años, pedir el traslado (a través del siguiente concurso) a la Comunitat Valenciana.

Desde Educació confían que la estabilización de las plantillas, que reducirá hasta el 5,57% la interinidad, “repercutirá positivamente en los centros y la continuidad de sus proyectos educativos”. “En los próximos años, los claustros gozarán de una estabilidad sin precedentes”, concluyen.

EL PAIS

La educación privada prescinde del 21% de sus trabajadores en verano y la pública del 11%

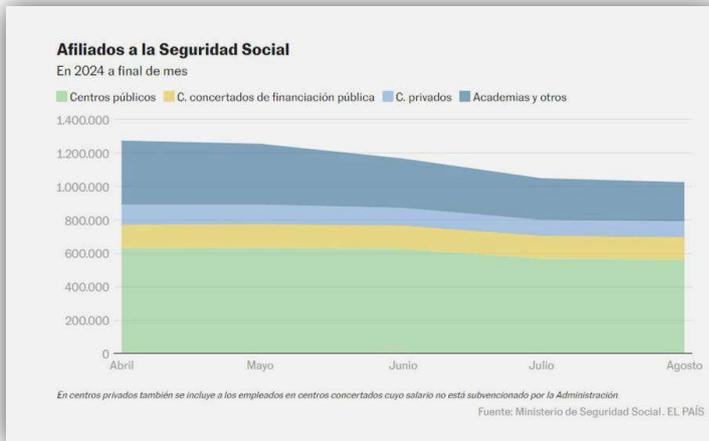
La mayor caída se da en las academias y centros similares, donde la ocupación cae un 39%. La mayoría de los que pierden su salario en este grupo son fijos discontinuos

EMILIO SÁNCHEZ HIDALGO. Madrid - 14 SEPT 2024

Hay sectores económicos en España a los que les sienta muy bien el verano. Entre ellos destaca el turismo, uno de los pilares de la economía nacional. Otros, por contra, sufren. Ninguno lo hace tanto como la educación, donde dos de cada diez empleados en abril no conservan su trabajo en agosto. Según datos suministrados por la Seguridad Social a este periódico, la ocupación en educación cayó de 1,27 millones de trabajadores en el

cuarto mes del año a 1,02 en el octavo. Es un dato difícil de digerir, dado que el verano coincide con el periodo vacacional de los docentes. Así, lo normal es que siguieran afiliados a la Seguridad Social, no que sus contratos expirasen o que se les despidiese. El detalle de los datos ayuda a comprender el fenómeno: el retroceso se concentra en la educación privada, que aunque emplea a muchos menos profesionales, focaliza la mayoría de las bajas veraniegas. El recorte es especialmente profundo en academias y actividades extraescolares, justo el área en la que más empleados son fijos discontinuos.

Los centros públicos son los que emplean a más trabajadores, con 628.704 en abril y 560.230 en agosto. El retroceso es importante, de 68.474 afiliados, lo que supone una caída del 10,9%. La mayoría de estos docentes que pierden sus puestos son interinos, concretamente 44.501. Estos son los profesionales de la pública sin una plaza fija y que se incorporan cuando los centros les necesitan, a veces a principios de curso (en oposiciones se ofertan menos plazas de las realmente necesarias, lo que conduce a que tantos interinos arranquen desde el primer día de curso; son las denominadas como vacantes) y en otras ocasiones cuando ya han pasado unos meses.



En función de cuantos meses trabaje el interino, cobra o no durante las vacaciones de verano. Así, si no llega al mínimo que imponga su autonomía (varía en función de la comunidad, pero suele rondar los cinco meses y medio) deja de contar como afiliado a la Seguridad Social en julio y agosto. Estos empleados eran el 29% del total de la pública en abril, por debajo del 48% con contratos de funcionario y similares. Otro 12% tenían contratos temporales y un 11% eran indefinidos, con un minúsculo 0,4% con contrato fijo discontinuo.

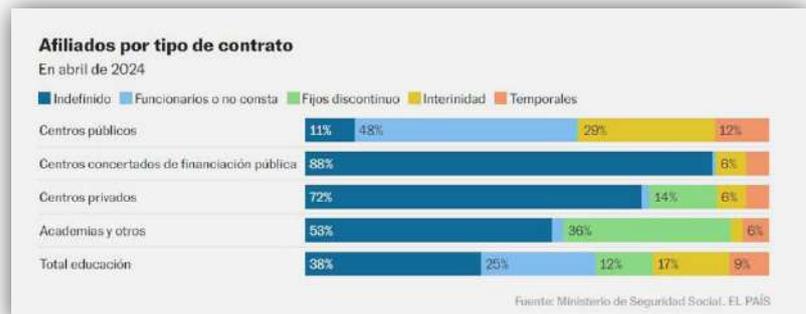
“Hay comunidades autónomas en las que incluso interinos que ocupan vacantes todo el año no cobran en verano. Estas personas están cubriendo necesidades estructurales de la educación pública, no temporales por bajas de enfermedad o similares. No es admisible”, denuncia Maribel Loranca, secretaria de Enseñanza de UGT.

Tipo de centro	Diferencia de afiliados	En %
Centros públicos	-68.474	-10,9%
Centros concertados de financiación pública	-6.956	-4,9%
Centros privados	-24.804	-20,6%
Academias y otros	-147.810	-38,7%

Fuente: Ministerio de Seguridad Social. Tabla: EL PAÍS

El Gobierno se comprometió a reducir la proporción de temporales en la Administración pública al 8% a finales de este año, pero está lejísimos de tal objetivo. Aún ronda el 30%, mientras que en el ámbito privado la proporción de contratos temporales sí ha caído del 26% al 12% gracias a la reforma laboral

La contracción de personal es inferior en los centros concertados de financiación pública, que pasan de 142.909 empleados a 135.953, una contracción de 6.956 empleados y del 4,9%. A estos puestos se accede sin oposición, es decir, los centros pueden contratar en términos parecidos a los de cualquier empresa privada. Entre estos trabajadores, el 89% son indefinidos, el 6% interinos, el 5% temporales y solo el 0,16% fijos discontinuos.



“Se han ido corrigiendo situaciones lamentables de la privada concertada que veíamos veranos atrás, cuando se despedía o no se renovaban contratos para no pagar las vacaciones del verano”, añade la sindicalista de UGT.

Bajón en la educación privada

La bajada veraniega en el número de trabajadores es mucho mayor en los centros educativos privados, de un 20,6%, diez puntos más que en los centros enteramente públicos. Pasaron de 120.696 empleados en abril a 95.892 en agosto. La mayor parte de esta caída se corresponde con fijos discontinuos, según los datos de la Seguridad Social: se pasa de 17.464 empleados con este tipo de contrato en el cuarto mes del año a solo 1.498 en el octavo. Esta cifra justifica el empeño de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social en vigilar el fenómeno, que se ha multiplicado desde la entrada en vigor de la reforma laboral, pese a la jurisprudencia en contra. La Audiencia Nacional falló en marzo de 2023 que el uso del contrato fijo discontinuo no es adecuado en las circunstancias de los profesores, como reclamaba la patronal educativa Asociación de Centros Independientes y Familiares de la Enseñanza (ACIFE).

“Tenemos constancia de que los centros privados siguen utilizando la figura del fijo discontinuo pese a las sentencias en contra, que dejan muy claro que la actividad docente no es estacional y que el contrato de un profesor debe ser indefinido. También lo dijo el Supremo en los 90”, indica Pedro Ocaña, secretario de Privada y Servicios Socioeducativos de la Federación de Enseñanza de CC OO. “El propio convenio colectivo de los centros totalmente privados especifica que esto no se puede hacer, pero sigue habiendo irregularidades. Hemos exigido a la Inspección que sea más exhaustiva y dedique más recursos a este ámbito”.

El mayor desplome se da en lo que la Seguridad Social cataloga como otros centros educativos. Son principalmente academias, aunque también se incluyen otros espacios privados como algunos centros deportivos, cooperativas de trabajo y actividades extraescolares. Esta categoría empleaba a 382.372 trabajadores en abril y a 234.562 en agosto, lo que supone una caída profundísima, del 38,7% y 147.810 afiliados. Los contratos que más caen son, de nuevo, los fijos discontinuos: se pasa de 137.623 de este tipo a solo 14.426. También es importante la caída entre temporales, que pasan de 21.773 a 5.638.

“Es una bajada demasiado grande, como si se parase el mundo”, lamenta Ocaña. “Cuando llega septiembre se ve una recuperación rapidísima, en cuanto vuelve el curso escolar”. Coincide Loranca: “La mayoría de despidos de verano en educación se concentran en la no reglada, es decir, monitores de extraescolares, de comedores y, sobre todo, en academias”. Este último ámbito, que va desde las autoescuelas a las que imparten idiomas, clases de refuerzo o preparan para oposiciones, “es un sector bastante precario, peor retribuido y donde se despide en verano y ya está”, agrega la sindicalista de UGT.

El representante de CC OO cree que en los últimos años ha podido influir en la afiliación de este grupo que las recuperaciones ya no tengan lugar en septiembre, sino al inicio del verano. “Ahora los universitarios van a las recuperaciones en julio. Es un volumen importantísimo del negocio que ya no se da en verano”. Las recuperaciones de las pruebas de acceso a la universidad también se celebran al principio del séptimo mes. Asimismo, Ocaña lamenta que los empleados en academias o en actividades extraescolares suelen ser empleados a tiempo parcial. “A veces solo tienen un 20% o un 30% de jornada, a lo que hay que añadir que en verano no cobren”.

Con estas cifras, la educación retrocedió en global en 248.044 empleados de abril a agosto. 147.810, el 60%, corresponden a academias y similares. Esto es así pese a que la educación pública emplea a muchos más trabajadores, concretamente a 771.613 (tomando en cuanto a los que reciben un sueldo pública en la concertada), frente a los 503.068 empleados en la privada (en suma de centros privados formales y academias).

El Periódico DE ARAGÓN

Familias y sindicatos no comparten la positividad de Educación con el inicio de curso en Aragón

Incidencias en el transporte, recortes del número de docentes y de personal y falta de mobiliario hace que esta semana vuelvan las protestas de la Marea Verde, de la que se desmarca Csif

Eva García. 14 SEPT 2024

La realidad depende del cristal con el que se mira, es decir, del observador. Y esto es lo que sucede también con cómo ha sido el principio del curso escolar en Aragón, que se inició el lunes, 9 de septiembre. La consejera de Educación del Gobierno de Aragón, Tomasa Hernández, que accedió al cargo antes del verano, lo calificó como "bien", con "pocas" incidencias "comparando con otros años", por lo que dijo sentirse "satisfecha y contenta". En el otro lado, las familias y los sindicatos no consideran que las incidencias hayan sido escasas, ya que afectan al transporte, al personal tanto docente como no docente, a la falta de mobiliario y de material y al incumplimiento, en algunos centros, del acuerdo de reducción horaria. Por eso, la Marea Verde vuelve otra vez a la calle el próximo miércoles, 18 de septiembre, en una concentración *Contra los recortes: la*

improvisación y el caos en la plaza de Aragón (18.00 horas), convocada por los sindicatos (salvo CSIF, que se ha desmarcado de la cita), las familias de la escuela pública, las asociaciones de equipos directivos de Infantil, Primaria y ESO (Aedipa y Adiaaragon), partidos políticos y otras entidades.

Una idea que todos compartes en la necesidad de "corregir lo antes posible" estas deficiencias, aseguran desde Fapar, que afectan a las rutas escolares sin cubrir, falta de personal, de limpieza de mobiliario y también la "falta de escolarización de centenares de niños" en Zaragoza a los que no se ha podido adjudicar una plaza escolar por la ausencia de personal en el servicio provincial. Por eso, desde las familias de la escuela pública muestran su preocupación por cómo pueden afectar "los recortes de horas del profesorado" en sus hijos.

Todos los sindicatos coinciden también en las mismas reivindicaciones: falta de docentes, excesiva carga de trabajo... "Ha sido duro", señala Mónica de Cristóbal (CSIF), porque los equipos directivos no han sabido hasta el último momento "si iban a contar con los docentes necesarios, por lo que han tenido que elaborar y reelaborar los horarios". Más preocupante han sido los que han comenzado el curso en barracones o sin licitar obras esperadas, critican desde el sindicato.

Además, el inicio "ha venido a corroborar las denuncias de los recortes en el cupo", denuncia José Luis Ruiz (CGT), que provocó movilizaciones a finales del pasado curso y se repiten en este. Hay más alumnos y se ha debido reducir entre 1 y 2 horas lectivas en Secundaria "y para hacer frente a esta situación solo se ha aumentado en 175 el número de docentes", señala, aunque reconoce que esa reducción "en la práctica no se hace" porque en algunos casos no es efectivo y en otros se ejecuta en horario de recreo.

Desde CCOO, Guillermo Herráiz denuncia la falta de más de 500 plazas de cupo que "dificulta la atención al alumnado a lo largo de todo el año" y faltan unas 115 plazas sin cubrir en Filosofía, Lengua, Latín, Griego, Matemáticas o Física y Química, sin olvidar a los 1.300 niños que "no pueden ir al colegio porque la Administración del PP no tiene personal para adjudicarles un centro". Como problemas concretos, señala Herráiz alguna "ruta escolar sin cubrir", como Daroca, cuyo alumnado tampoco puede asistir a clase.

Sin limpieza ni auxiliares

Son muchos los centros que han perdido horas docentes y, por tanto, maestros, pero ese déficit de profesionales no solo se da entre los docentes, denuncia Tomás Sancho (STEA), al afirmar que "en el grueso de los institutos de Aragón, a fecha de hoy, falta personal de limpieza y, en algunos simplemente no hay nadie, como en el Grande Covián de Zaragoza". Y lo mismo ocurre, dicen, con el personal administrativo en las oficinas o con los auxiliares de educación especial en los centros de Educación Especial, donde "es muy normal que falte la tercera parte del personal asignado en unos centros con un alumnado especialmente sensible a este tipo de carencias". Por eso, Sancho cree que pese a la opinión de la consejera, "ha sido el inicio más caótico y problemático de los últimos años".

También hay "mucho que mejorar", según Medea Gracia (UGT), ya que desde el Gobierno de Aragón no se está dando respuesta a problemas como la nula dotación de materiales, la falta de horas de apoyos, las vacantes de interinos, cobros pendientes, además de recorte de horas y de personal, problemas comunes que ponen de manifiesto y repiten todos los sindicatos educativos, por lo que llaman (salvo CSIF, que se ha desmarcado de la convocatoria) a salir a la calle el próximo miércoles para que "la consejera cambie el rumbo" y "ponga solución" a todas las incidencias.

europapress.es

La jornada escolar partida, avalada por la OCDE, mejora el rendimiento de alumnos y reduce desigualdades, según expertos

OCDE insta a España a seguir el ejemplo de Dinamarca o Portugal con sistemas flexibles de jornada para ampliar el tiempo de aprendizaje

MADRID, 14 Sep. (EUROPA PRESS) - Expertos en educación defienden que la jornada escolar partida, avalada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ayuda a mejorar el rendimiento académico de los alumnos, reduce desigualdades y puede disminuir la tasa de abandono escolar temprano.

En este contexto, la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ha anunciado esta semana que todos los nuevos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria que se construyan en la región también impartirán 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria y tendrán jornada partida de manera obligatoria.

"Con la jornada partida el colegio puede gestionar el horario de una manera más flexible, ya que tienes más flexibilidad para distribuir el horario y que sea más adecuado para que el alumno descanse", ha señalado a Europa Press el director del Área de Colegios CEU, Raül Adames. Además de mejorar la actividad en el colegio, Adames considera que la jornada partida también "ayuda muchas veces a la conciliación familiar" mientras que la jornada continua genera horarios y espacios que, a su juicio, "no son adecuados". Así, ha

recalcado que los alumnos están "más frescos" si han tenido descansos en lugar de dar las clases de manera intensiva. "La jornada partida ayuda a que el colegio haga una docencia adecuada y atienda a los alumnos de una manera más adecuada, lo cual debe tener una repercusión en la tasa de abandono escolar", ha comentado.

Para la directora del Instituto de Innovación Educativa de la Universidad Villanueva y presidenta de COFAPA, Begoña Ladrón de Guevara, la jornada partida es "pedagógicamente mejor" para la vida escolar de los alumnos, ya que "tener espacios en los que no haya clase ayuda al afianzamiento de lo que se enseña en el aula, ayuda a los niños más vulnerables y ayuda a una mejor alimentación".

En este sentido, ha explicado que la escuela tiene dos funciones, una la propiamente académica y una segunda función de socialización, como la hora del comedor, el patio o el recreo que, a su opinión, "son igualmente importantes, formativos y fundamentales para la vida escolar de los niños". La presidenta de COFAPA asegura que "no hay estudios que digan que la jornada continua es mejor", sino que hay estudios que dicen que al empezar la jornada a las 09.00 horas "los niños están más despejados". "Que haya momentos de parón es mejor. Los estudios lo que dicen es que la jornada partida favorece el aprendizaje de los niños, la socialización de los niños en el centro y otras actividades extraescolares", ha precisado.

LA MEDIDA DE AYUSO, "POSITIVA" PARA EVITAR QUE AUMENTE LA DESIGUALDAD

En la misma línea, el profesor de la URJC y responsable del programa de Economía de la Educación de Funcas, Ismael Sanz, defiende que la medida de la Comunidad de Madrid para implantar la jornada escolar partida "sería positiva para evitar que la desigualdad vaya a más".

El experto considera que la jornada escolar partida es, en su conjunto, "buena" por varias cuestiones, entre las que destaca que los niños van a tener más descansos, recreos y, por lo tanto, "se pueden recuperar de la atención que han tenido y tienen menos fatiga cognitiva". "Llega un momento que se cansan de atender y tienen menos capacidad de aprender cuando llevan mucho tiempo escuchando al profesor. Esa es la gran ventaja, porque si no en la jornada intensiva tienes las clases muy seguidas y llega un momento en el que afecta más la fatiga cognitiva, afectando más a los alumnos más desfavorecidos", ha aseverado.

Asimismo, Sanz confirma que la jornada partida puede ser un factor que ayude a reducir la tasa de abandono escolar, ya que "podría ayudar a evitar que se acumulen déficit en Primaria que luego dificultan el aprendizaje en Secundaria". El argumento utilizado por aquellos que defienden la jornada continua es, según ha explicado el experto, que por la mañana "es cuando se rinde mejor y que los alumnos por la tarde tienen una menor capacidad". "Esa es la defensa de los que apuestan por la jornada continua, que es un argumento de menor importancia", ha puntualizado Sanz, destacando que "pesan más" los beneficios de la jornada partida, al "permitir ciertos descansos que favorecen especialmente a los alumnos más pequeños, que tienen más dificultad para mantener la atención".

CENTRAR EL DEBATE TAMBIÉN EN SECUNDARIA

Aunque el debate sobre la jornada escolar está centrado especialmente en la etapa de Primaria, la vicedecana de Educación de la Universidad Europea, Marta Lesmes, ha pedido incluir la reflexión también en Educación Secundaria, donde hay alumnos de "doce años y no de 25 años". "Creo que es mejor que haya descanso. Desde el punto de vista educativo es muy difícil justificar que aprendan mejor con toda la jornada seguida", ha valorado en declaraciones a Europa Press Lesmes, que considera que, a nivel de evidencia científica, "no hay suficientes estudios como para favorecer una jornada intensiva o partida".

No obstante, ha incidido en que "desde luego no hay estudios para que una jornada sea intensiva", sino que hay "una realidad de conciliación para las familias que se ven muy perjudicadas con una jornada continua", así como una dificultad económica ya que "habría que hacer frente al pago de las actividades extraescolares". "Esto no quiere decir que los colegios sean guarderías, pero sí tienen que estar alineados con la realidad de las familias", ha matizado.

LA OCDE DEFIENDE ELIMINAR EL HORARIO INTENSIVO

En un informe publicado este verano, la OCDE, con el objetivo de responder a las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos, apuesta por la ampliación del tiempo de aprendizaje, ya que "muchos centros en España funcionan con un horario intensivo centrado en las mañanas, lo que obliga a los padres a pagar por las clases extraescolares".

Precisamente, insta a España a seguir el ejemplo de países como Dinamarca y Portugal, que "han adoptado sistemas flexibles de jornada completa para ampliar el tiempo de aprendizaje". Estas iniciativas "han ido acompañadas de una mayor oferta de comedores escolares y actividades extraescolares". "España podría valorar la posibilidad de adoptar un enfoque similar por las ventajas que podría aportar, en particular para los alumnos desfavorecidos".

Una transición factible exigiría invertir en subvenciones para la alimentación y las infraestructuras escolares y remunerar adecuadamente al personal de los centros", avisa la OCDE en su informe.

ESTUDIANTES Y SINDICATOS, EN CONTRA DE LA JORNADA PARTIDA

No obstante, estudiantes y sindicatos educativos han rechazado la imposición de la jornada partida en los colegios de nueva construcción de la Comunidad de Madrid. "No estamos a favor de la jornada partida, ya que

vemos que únicamente provoca problemas para los estudiantes y las familias. Complica en gran medida que se puedan hacer actividades extraescolares o tener más tiempo libre por la tarde", ha señalado el presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Antonio Amante.

Para la organización estudiantil, la jornada partida "dificulta muchísimo" a las familias la conciliación con la vida laboral, "al tener que llevar y recoger a los hijos del colegio cuatro veces al día".

Para la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras Madrid la medida de Ayuso se limita a un "anuncio efectista" para "alejar la atención de los déficit del inicio de curso", mientras que para CSIF supone "un nuevo ataque a la educación pública madrileña" y ANPE ha pedido "separar jornada educativa de asistencial".



La falta de profesores de especialidades técnicas lleva a las comunidades a rebajar los requisitos para dar clase

Ante la escasez de docentes para Matemáticas en Secundaria o informática en FP, las consejerías abren la mano para contratar a personal sin el máster obligatorio: los responsables educativos apuntan a la falta de atractivo de la profesión frente a otras del sector privado

Daniel Sánchez Caballero. 15/09/2024

España nunca ha tenido más profesorado en colegios e institutos. Sin embargo, los 826.572 docentes que van a impartir clase por todo el Estado este año son insuficientes. Y eso que este curso se prevé que haya menos alumnos en la Secundaria que el anterior, aunque la FP está desbocada. Pero el problema no es el aumento de estudiantes.

No es generalizado –muchas especialidades tienen excedente–, pero sí sucede por todo el territorio. Ni siquiera es un problema propio de España, sino que trasciende las fronteras. En toda Europa, solo Croacia y Chipre no han informado de falta de profesores, según un informe de la Comisión Europea. El mundo necesita 44 millones de docentes para los próximos cinco años, calcula la Unesco.

Sucede sobre todo en las materias técnicas, pero no solo. Matemáticas en Secundaria, con retazos en Francés o Latín. Catalán en Catalunya. Informática y Electricidad y electrónica en la FP, etapa en la que algunos grupos se pasaron meses sin profesor el pasado curso, con incorporaciones tan tardías como enero. Este año no parece que vaya a mejorar la situación.

CSIF ha cifrado esta misma semana en 45.778 los docentes que le faltan al sistema. Según las cuentas del sindicato, esos son los profesores que harían falta para mantener la ratio de alumnos por docente (que no por clase) que había en 2010 (13,87, la actual es 14,63). "Esto se traduce en falta de desdobles y apoyos, de especialistas en todas las materias y de equipos de orientación completos, entre otras cuestiones", valora la organización.

Ese déficit habla de refuerzos, de desdobles, de elementos para mejorar la calidad educativa y ofrecer un servicio más óptimo. No es poca cosa, pero la falta de especialistas en algunas áreas y etapas no es que impida apuntar a una mejora del sistema; impide directamente dar clases. La situación de escasez es tal que en especialidades de muchas comunidades con solo presentarse a las oposiciones a firmar y entrar así en la bolsa de interinos está garantizado que antes o después se trabajará durante el curso.

Pues quitamos el máster

Por eso algunas comunidades rebajan requisitos obligatorios para impartir docencia en ciertas materias. Al menos la Comunitat Valenciana, Extremadura, La Rioja, Castilla-La Mancha, Canarias, Murcia, Andalucía y Castilla y León pidieron el pasado curso al Ministerio de Educación que les permitiera que licenciados sin el máster del profesorado (obligatorio para ejercer la docencia) pudieran dar clase de manera excepcional cuando se agotaran las bolsas de interinos, según CCOO.

Este curso, al menos la Comunitat Valenciana ya lo hecho: ha sacado ofertas para informática y sistemas y aplicaciones informáticas sin exigir el máster, aunque los aspirantes deben comprometerse a cursarlo antes de junio de 2026. En Catalunya, la conselleria también flexibiliza de manera temporal los requisitos para entrar en las bolsas de interinos, explican fuentes del Govern, y ofrecen complementos retributivos para hacer más atractivas estas especialidades.

Estas excepciones tienen su origen en la pandemia, cuando los desdobles para reducir el número de estudiantes por clase para aumentar la distancia entre ellos puso sobre la mesa la escasez de profesorado. El Ministerio entonces aprobó un Real Decreto por el que permitía a las Consejerías de Educación autonómicas (que son quienes hacen las contrataciones) "nombrar con carácter excepcional (...) también a aquellos

aspirantes a las especialidades demandadas que no cumplan en ese momento con el requisito de estar en posesión del título oficial de formación pedagógica y didáctica de posgrado”, según decía su artículo 2. Pero aquella excepción era limitada: “Su nombramiento (...) no podrá prolongarse, en ningún caso, más allá de la finalización del curso en el que las autoridades competentes determinen que han dejado de concurrir las circunstancias extraordinarias derivadas de la pandemia generada por la Covid-19”.

La medida es polémica. Los sindicatos de profesores y algunos especialistas alertaron en su momento, e insisten hoy, de que se menosprecia la importancia de la formación pedagógica y didáctica específica de las materias eliminando este requisito. “El profesorado tiene que estar formado, no puede entrar un graduado a dar clases a alumnos con algunas características, como los adolescentes, que necesitan una atención, tienen unas necesidades que el profesor debe conocer y abordar, y eso lo da la formación”, resume Héctor Adsuar, responsable de función pública de la federación de enseñanza de CCOO.

Las Matemáticas sufren

En Secundaria el problema es especialmente grave con los profesores de Matemáticas e Informática. Las fuentes consultadas tienen claro que se debe principalmente al cambio que se ha producido en la consideración de estos profesionales en el sector privado. Hasta hace no mucho, la docencia era una salida natural para los matemáticos, pero en los últimos años las empresas los están incorporando a sus filas y allí encuentran mejores condiciones, como constató el Comité Español de Matemáticas (CEMat) en el Estudio diagnóstico sobre la competencia matemática en España.

“A pesar del notable aumento en el número de estudiantes del grado en Matemáticas de los últimos años, los egresados de esta titulación no cubren la demanda de docentes de esta asignatura. Actualmente la tensión docencia-empresa se está decantando a favor de esta última; sería conveniente realizar un estudio que cuantifique los efectos que este fenómeno está produciendo en el sistema educativo. Hoy la profesión docente no es la preferencia de los egresados y no es una opción atractiva para ellos”, se lee.

Los profesionales tienen claro por qué, más allá de la evidencia de que la educación no puede competir salarialmente con la empresa privada. “Mientras no se resuelva la situación de conflicto en el aula (ratios altas, alumnos con necesidades educativas especiales, etc.), mientras el profesor no tenga un horario lectivo adecuado para hacer ese trabajo los que se quieren dedicar a esta profesión van a buscar otra salida”, reflexiona Goyo Muro, responsable de pública docente de CCOO en Castilla La Mancha. “Los hay que prueban en la docencia, ven la situación, cómo va a peor y lo dejan. Ha habido un cambio muy grande en los últimos diez años. Hablas con el profesorado y te dicen que en la última década es muy difícil sostener el trabajo. En las aulas se sobrevive muchas veces día a día”.

El sector no puede competir en condiciones económicas, pero tampoco de estabilidad. “De profesor entras de interino, pero hasta que tienes una estabilidad puede pasar un tiempo. Un año estás en un instituto, otro en otro... Nadie te asegura nada”, añade Luis García, presidente de la Asociación de centros de FP y director en Madrid.

Morir de éxito en la FP

La FP va camino de morir de éxito. Gobierno central y autonómicos han apostado fuerte por esta etapa como solución al abandono escolar y a la falta de profesionales medios, técnicos, que tiene el mercado laboral español. La apuesta está rindiendo y cada vez más personas se matriculan en un grado de formación profesional (luego surgen los problemas de falta de plazas públicas, pero ese es otro tema). Sin embargo, este aumento de la demanda formativa está encallando en la oferta docente.

En esta etapa las *estrellas* (para mal) son informática y electricidad y electrónica, dos familias con dos ramas cada una. “Lo venimos notando desde hace cuatro o cinco años y no podemos crecer porque no encontramos gente”, lamenta García. También estos centros están “flexibilizando” —ese eufemismo de “quitando”— requisitos para ciertos perfiles cuando se han agotado las vías que sí cumplen la ley.

En su caso, al menos, la nueva ley de FP ofrece una solución, aunque todavía esté por desarrollarse: los profesores expertos. Esta figura está pensada a imagen y semejanza de los profesores asociados en la Universidad (al menos con el espíritu inicial). Son profesionales expertos en lo suyo que acuden a un centro para impartir unas pocas horas de docencia semanal en paralelo a su trabajo principal. Para García es “una buena solución”, igual que es preferible tener alguien experto en una materia o el manejo de cierta maquinaria aunque no tenga el máster antes que un profesor de otra especialidad que sí lo haya cursado.

“La competencia técnica es más importante que la metodológica, que aunque también es importante para mí la otra lo es más. Yo necesito alguien que sepa manejar la maquinaria, con las programaciones o cuestiones similares ya le ayudo yo”, argumenta consciente de que la FP tiene particularidades (maquinaria específica, etc.) que la distinguen de la Secundaria.



Becas necesitadas de realismo

Las ayudas a los estudios universitarios deben tener en cuenta aspectos tan determinantes como los precios del alquiler

EL PAÍS. 15 SEPT 2024

Las becas universitarias son un instrumento esencial de cualquier política pública para favorecer el acceso a la educación superior de los jóvenes que parten en una situación de desventaja socioeconómica. Por eso es una mala noticia la caída de sus beneficiarios: en el curso 2021-2022 (el último con datos oficiales) fueron 339.095, casi 23.000 menos que el curso precedente. Aunque la casuística sea variada, parece evidente la influencia tanto de su escasa dotación para el actual coste de la vida como que los umbrales máximos de renta exigidos para su concesión quedan muy lejos de poder cubrir los gastos reales de los alumnos, especialmente de alquiler de vivienda.

Cualquier esfuerzo que contribuya a contrarrestar las desigualdades de origen debe ser bienvenido, en particular cuando el ascensor social muestra claros síntomas de parálisis. La partida presupuestada para becas en todos los niveles de la enseñanza este nuevo curso suma 2.535 millones, de ellos, unos 1.300 para los universitarios, cifra récord. Supone un loable 81% más que en el curso 2017-2018, el último con un Gobierno del PP. Pero puede ser un esfuerzo baldío si muchos jóvenes se quedan sin poder cursar una carrera o ven frustradas sus expectativas por la barrera económica.

En el curso 2021-2022, un tercio de los universitarios matriculados en un grado presencial en una universidad pública se vio obligado a cambiar de provincia para poder cursar sus estudios. Con 200.000 estudiantes más este año y los alquileres disparados hasta un 14% en los territorios y barrios con mayor presencia universitaria, conseguir un piso se ha convertido para muchos alumnos en una tarea casi imposible. Más todavía cuando la beca de alojamiento, pese a su última subida, asciende a 2.500 euros por curso.

Muchos estudiantes deben además hacer frente a estos gastos con la única ayuda de sus familias o su solo esfuerzo al no poder acceder a una beca por superar el umbral exigido, que en la práctica es muy bajo para la vida real. Sobre todo en ciertas ciudades. Este curso, por ejemplo, una familia compuesta por cuatro miembros solo puede pedir beca si tiene una renta menor a 42.835 euros. Y tan solo recibiría la cuantía mínima, lo que deja fuera a familias de clase media afectadas por la subida de los precios que no pueden afrontar el coste de una carrera de sus hijos fuera de casa.

Los responsables de universidades tienen previsto reunirse con el Ministerio de Educación, que gestiona todas las ayudas, para repensar el modelo. Una reflexión sin duda necesaria para mejorar una situación en la que, como alertó el año pasado la Conferencia de Rectores, la igualdad de oportunidades para cursar estudios universitarios con independencia de la capacidad económica está lejos de ser realidad.

HUFFPOST**OPINIÓN**

Nuevos retos para un nuevo curso escolar

"Los gobierno del PP muestran su obsesión por lo que ellos llaman la 'cultura del esfuerzo', como si el esfuerzo fuese un patrimonio de la derecha y los estudiantes de contextos de clase media o trabajadora no lo realizaran".

M^a Luz Martínez Seijo. 15/09/2024

Comenzamos un nuevo curso en el que se han de consolidar las reformas educativas de estos últimos años. El despliegue completo de la LOMLOE, el nuevo modelo de formación profesional y el desarrollo de la ley de las enseñanzas artísticas son los retos que este curso anticipa.

Además, las aulas españolas tienen por delante otros desafíos: responder a nuevos problemas que se detectan en nuestro sistema educativo, el acompañamiento al alumnado que necesita atención para su bienestar emocional, mejoras en los servicios complementarios de comedor escolar o actividades complementarias y extraescolares para prestar mejor servicio en la escuela pública, hacer frente a la bajada de la natalidad y ser capaces de redistribuir los recursos disponibles para la mejora de la ratio y la atención a la diversidad del alumnado, son algunos de los retos que se plantean en la educación no obligatoria.

Y para responder a ellos, como casi siempre en educación, hay dos modelos. El modelo de la redistribución de los recursos y la programación de medidas educativas que alcancen al conjunto del alumnado, sin exclusiones; el modelo de los gobiernos socialistas. Y el que reclama más recursos para distribuirlos entre las rentas más altas y destinarlos a una mayor concertación y privatización de la educación; el de los gobiernos del PP.

El primero busca la excelencia y la calidad con equidad a través de una potente política de becas y ayudas al estudio que mejora año a año, como la que realiza este gobierno, que ha supuesto un incremento en el número

de becarios y de cuantías: más de 1.100 millones de euros respecto al último año de gobierno de Mariano Rajoy. Y más recursos también para lograr la igualdad interterritorial y los objetivos educativos, mediante la implantación de programas de cooperación territorial, como el de bienestar emocional, inclusión, Escuela Código 4.0 o el que comienza este curso de refuerzo en lengua y matemáticas para la mejora de los resultados.

Por el contrario, el Partido Popular insiste en perjudicar la imagen de la educación española, ignorando irresponsablemente que a la vez dañan la fortaleza de nuestra educación, también donde ellos gobiernan, y, con ello, la confianza de las familias.

Todo un atentado a la inteligencia, cuando es ampliamente conocido que todas las comunidades autónomas comparten la misma ley educativa y los mismos principios educativos de funcionamiento, y que lo que marca diferencias es la gestión. Es aquí donde se manifiestan los matices.

Los gobiernos del PP no creen en esas recomendaciones de informes internacionales que hablan de equidad para lograr mejores resultados, no se aplican en la reducción de la altísima tasa de repetición que todavía hay en España e ignoran las indicaciones de utilizar metodologías activas para potenciar un aprendizaje competencial y menos memorístico.

Por el contrario, apelan a estos informes solo para comparar y criticar la educación española. Muestran su obsesión por lo que ellos llaman la "cultura del esfuerzo", como si el esfuerzo fuese un patrimonio de la derecha y los estudiantes de contextos de clase media o trabajadora no lo realizaran. Un esfuerzo que podrían aplicar en reducir la ratio e inyectar recursos a la escuela pública en lugar de destinarlos a la privatización de la educación infantil y la extensión de la concertación.

En segundo lugar, este curso vuelve a tener a la formación profesional como la gran protagonista. Gracias a la estrategia de este gobierno, se ha logrado incrementar la tasa de escolarización en más de un 32 % en estos últimos años. Este curso comienza con la implantación del nuevo currículo, con más titulaciones y la actualización de otras muchas, nuevos cursos de especialización y la nueva FP dual.

Este gobierno ha creado 376.000 nuevas plazas de FP, financiándolas entre todas las comunidades autónomas. Y aquí nuevamente es donde se ve la diferencia de modelos. Hay algunas comunidades del PP que, con su política de no inversión en la educación pública, tienen una enorme demanda de plazas, creando así mayor inequidad en el acceso a las enseñanzas no obligatorias y retornando a ese modelo educativo elitista.

Y el tercer gran reto es el profesorado. España, al igual que el resto de los países europeos, necesita profesorado y desarrollar una carrera docente que resulte atractiva y motivadora. Es necesario realizar una reforma del acceso a la función docente, hacer más atractiva la profesión y ampliar las plazas del máster de acceso a la educación secundaria en las universidades públicas. No es de recibo que la oferta privada sea el doble que la de la enseñanza pública. No es la vía para facilitar el acceso a los futuros docentes, sino para alejarlos de la carrera docente.

Formar al profesorado y dotarlo de las herramientas que un sistema educativo cada vez más complejo requiere es una máxima prioridad. La velocidad con la que se producen cambios en nuestra sociedad y la exposición de la infancia y la juventud a esos cambios complejos para los que ellos carecen de filtros son objetivos a trabajar en las aulas. El acceso a las redes sociales y a la inmensidad de la información que internet y las nuevas tecnologías ofrecen precisan de nuevos planteamientos dentro de las escuelas a los que los docentes deben enfrentarse diariamente. De ahí surge también el reto de actualizar y adaptar los currículos, según se contempla en la LOMLOE, y formar al profesorado para garantizar la educación integral que nuestros niños y jóvenes requieren, y hacerlo con una mirada y una perspectiva que incite a la reflexión, el pensamiento crítico y el respeto a nuestros valores democráticos.

M^a Luz Martínez Seijo es portavoz de Educación del Grupo Parlamentario Socialista en el Congreso y secretaria de Educación y FP del PSOE

europapress.es

España logra tres medallas de excelencia en las Olimpiadas Internacionales de la FP celebradas en Lyon

MADRID, 16 Sep. (EUROPA PRESS) - El equipo español ha logrado tres medallas de excelencia en la competición internacional de Formación Profesional 'Worldskills' 2024, más conocida como las Olimpiadas Internacionales de la FP, celebrada del 11 al 15 de septiembre en Lyon (Francia). España ha participado con un equipo formado por 32 estudiantes, que han medido sus habilidades en 29 modalidades, según ha informado el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Los estudiantes que han logrado distinción son Elena Zoreda (Madrid), en la categoría de Escaparatismo; David Gallardo (Andalucía), en la de Instalaciones Eléctricas; y Ethan Álvarez (Cataluña), en Cocina. La de

este año ha sido la 47ª edición del campeonato de habilidades más grande del mundo, que ha contado con la participación de más de 1.400 competidores y 1.300 expertos.

Los 32 participantes españoles han competido de manera individual en las modalidades de Mecatrónica, Diseño mecánico CAD, CNC fresado, Soldadura, Reparación de carrocería, Fontanería y calefacción, Electrónica, Desarrollo web, Instalaciones eléctricas, Control industrial, Ebanistería, Carpintería, Floristería, Peluquería, Estética, Tecnología de la moda, Tecnología del automóvil, Cocina, Servicio de restaurante y bar, Pintura del automóvil, Refrigeración y aire acondicionado, TIC Administración de sistemas en red, Atención socio sanitaria, Escaparatismo, Panadería, Animación 3D y juegos y Recepción hotelera. Además, de otras dos modalidades de categoría doble, como son Jardinería paisajística y Sistemas robóticos integrados.

Los estudiantes y recién titulados de Formación Profesional desplazados a Francia se alzaron con la medalla de oro en sus respectivas modalidades en la competición Spainskills 2024, celebrada en Madrid el pasado mes de abril. Estos jóvenes se impusieron entonces entre los más de 500 participantes procedentes de las distintas comunidades autónomas que se dieron cita en el recinto ferial de la capital.

▣ EL DEBATE

Los datos «imparables» de las FP en comparación con las carreras universitarias

La formación profesional está presente como requisito en el 41,91 % de las ofertas de empleo que se publicaron en 2023, lo que supone 7,16 puntos porcentuales de crecimiento interanual

El Debate. 16/09/2024

La falta de mano de obra especializada en ciertos sectores productivos y la adopción de nuevas tecnologías como la automatización o la Inteligencia Artificial han incrementado el interés de las empresas por reclutar a más profesionales técnicos, especialmente aquellos que proceden de la Formación Profesional. Una tendencia que se extiende también a nivel europeo.

Es por ello que, un año más, coincidiendo con el inicio del curso escolar 2024-2025, el portal de trabajo Infoempleo y Adecco, la división de Grupo Adecco especializada en flexibilidad y productividad, presentan un análisis detallado sobre la empleabilidad de la Formación Profesional en nuestro país. Una formación que se sitúa a la cabeza de la demanda de las empresas españolas.

En palabras de Julia Carpio, directora de Servicio de Adecco: «la Formación Profesional es una opción que conecta de una manera ágil y eficiente a las instituciones educativas con el tejido empresarial, de manera real. Su demanda por parte de las empresas, las altas tasas de empleabilidad que tiene y la adecuación constante de contenidos, metodologías y titulaciones, hacen que la FP sea una opción segura para enfrentarse al mercado laboral con éxito. Además, la implantación de la FP Dual acentuará aún más el carácter práctico de esta formación y la conexión real con la empresa».

Por su parte, Teresa Tomás, CEO de Infoempleo, subraya la necesidad urgente de alinear la formación con las necesidades actuales del mercado. Y señala que «la Formación Profesional, especialmente la FP Dual, puede ser la respuesta a esta necesidad, porque facilita la transferencia de conocimientos entre generaciones. Puede proporcionar formación práctica a los jóvenes que enfrentan dificultades para conseguir empleo, y también servir a los empleados senior para mantenerse al día, a través de la formación profesional continua».

Evolución de la FP en España

La Formación Profesional se mantuvo como el nivel formativo más requerido por las compañías en España durante los dos primeros años de la pandemia, por delante de las titulaciones universitarias. En 2022 su presencia en las ofertas disminuyó de forma transitoria, pero en 2023 los titulados en ciclos formativos de FP volvieron a situarse entre los profesionales más buscados por las empresas.

Así, esta formación está presente como requisito en el 41,91 % de las ofertas de empleo que se publicaron en 2023, lo que supone 7,16 puntos porcentuales de crecimiento interanual. En el último año, la evolución de la FP ha sido mucho más positiva que la de los estudios universitarios, que caen hasta la segunda posición, reuniendo el 27,50 % de la oferta. En 2022 la demanda de titulados universitarios alcanzaba al 37,30 % de las ofertas publicadas.

Los trabajos dirigidos a titulados en ciclos formativos de Grado Superior se han incrementado 4,33 puntos, pasando del 21,39 % registrado en 2022 al 25,73 % de este último año. Mientras que las ofertas que requieren titulados en ciclos formativos de Grado Medio se han incrementado 2,82 puntos, y pasan a suponer el 16,18 % del total.

Dentro de las ofertas que solicitan específicamente candidatos con estudios de Formación Profesional, el 61,57 % quiere reclutar profesionales con Ciclos Formativos de Grado Superior y el 38,43 % restante busca titulados en Ciclos Formativos de Grado Medio.



Educación pondrá en marcha este curso "una estrategia integral" para mejorar las competencias básicas

La consejera Pedrosa anuncia "nuevas herramientas" y "nuevos refuerzos" para los centros NTM / EP. 16-09-24

La consejera de Educación del Gobierno vasco, Begoña Pedrosa, ha afirmado que pondrán en marcha a partir de este curso "una estrategia integral de mejora" con el objetivo de "incidir en varias competencias básicas", en una labor que el Departamento llevará a cabo en colaboración con los centros educativos.

En una entrevista concedida a Euskadi Irratia, Pedrosa ha explicado que actualmente hay un nuevo currículum educativo que ha traído "muchos cambios en los mapas de los centros", y ha felicitado a los docentes por el "tremendo trabajo" que han realizado durante los últimos tres años, aunque ha recordado que se trata de "un proceso continuo" en el que los centros diseñan sus procesos de mejora cada año.

Además, ha señalado que, a partir de este curso, el Departamento de Educación ofrecerá a los centros "nuevas herramientas" que les permitirá "monitorizarlas", y también pondrá en marcha "nuevos refuerzos".

"Nuestro propósito es poner en marcha una nueva estrategia de evaluación en el seno de la ley aprobada en la pasada legislatura, y vamos a iniciar una estrategia integral de mejora con la que queremos incidir en varias competencias básicas", ha añadido.

En este sentido, ha explicado que este trabajo se realizará junto a los centros. "Ya veremos qué resultados dan, aunque ya estoy contenta con el trabajo realizado. Por supuesto que son procesos a largo plazo, y se deben realizar junto a alumnos, docentes y centros", ha indicado.

La consejera de Educación ha señalado que cuentan con "más recursos que nunca", aunque ha reconocido que "las situaciones son complejas y muy diversas" en los centros y las aulas, y que eso conlleva "rebajar ratios, como ya hemos hecho", e ir aplicando "medidas que hemos acordado con los sindicatos".

Segregación

Por otro lado, Begoña Pedrosa ha señalado que los resultados de las medidas aplicadas en Euskadi para evitar la segregación en las aulas se verán "a largo plazo", aunque ha asegurado que "ya estamos viendo algunas mejoras".

"Lo que sucede es que las realidades de cada lugar tienen matices, y lo que estamos haciendo es un seguimiento riguroso. Pero necesitamos tiempo, y es importante continuar profundizando en el diálogo con la sociedad, las familias y los centros. Hay que explicar bien la apuesta que estamos haciendo", ha dicho.

Además, la consejera de Educación ha considerado que las medidas contra la segregación en las aulas se deben ligar "a la calidad" en la educación, ya que no se trata tan sólo de aplicar ciertas medidas en los centros educativos, sino en "el beneficio que supone para el futuro de nuestra sociedad y nuestros alumnos".

En todo caso, ha asegurado que, además medidas cuantitativas o directrices en el proceso de escolarización, el Departamento de Educación aplica otras que son "cualitativas e intangibles", como son las medidas relacionadas con la interculturalidad".

"Hay que tenerlo todo en cuenta, son elementos complementarios, y es importante no solo aplicar directrices, sino también otro tipo de acciones relacionadas con la participación o con las relaciones con las familias", ha explicado.

Euskera

Por otro lado, Begoña Pedrosa ha considerado que es necesaria "una pequeña revolución" en la didáctica que se utiliza en los centros educativos respecto al euskera, y que es "prioritario trabajar en la motivación y el apego" de los alumnos hacia la lengua vasca.

Así, ha explicado que están llevando a cabo "un estudio muy interesante" en el currículum desde el punto de vista sociolingüístico junto a Soziolinguistika Klusterra, para saber "cómo mejorar el mapeo en los centros", ya que se trata de una cuestión que "nos pide centralidad".

"Necesitamos una especie de pequeña revolución en la didáctica que utilizamos en los centros. Lo estamos haciendo junto a numerosos docentes y expertos, y de ahí saldrá un nuevo marco con el que comenzaremos a implementar, evaluar y monitorizar. Debemos encontrar nuevas maneras de hacer", ha explicado.



Modelos lingüísticos superados

Asimismo, la consejera de Educación ha considerado que los modelos lingüísticos "se superaron hace tiempo" en los centros educativos de Euskadi, y que "la realidad en nuestros centros y en nuestro sistema es muy diversa y actualmente no hay modelos puros, ni A ni B ni C".

"Hubo mucha polémica y mucho alboroto en la anterior legislatura que debemos superar. Debemos huir de ese jaleo y dejar a los centros hacer su trabajo con tranquilidad. Ese es el mayor reto que tenemos", ha añadido.

el Periódico de Catalunya

La caída de la natalidad desafía el futuro de la escuela rural: "Queremos ver las aulas repletas de adolescentes sin sillas vacías"

Según las estimaciones, España perderá unos 800.000 estudiantes en 25 años

Expertos piden incentivos y formación específica para docentes en entornos rurales

María G. San Narciso. Madrid 16 SEPT 2024

España tendrá, en un cuarto de siglo, unos 800.000 estudiantes de entre tres y 15 años menos que ahora. Pero no hace falta irse tan lejos: el pasado curso hubo 160.247 alumnos y alumnas menos matriculaciones que hace cinco años. Y entre 2013 (el máximo histórico) y 2023 el país habría perdido 450.000 niños menores de 16 años. Esto abre varios interrogantes, sobre todo en el mundo rural. Si las aulas continúan vaciándose, ¿podrán seguir abiertos los centros educativos de municipios pequeños? ¿O tendrán que cerrar?

El informe 'Educación rural. Entre el olvido y la reivindicación', que ha presentado la ONG Entreculturas este martes, destaca que las escuelas rurales suelen ser muy pequeñas, a menudo con una única aula, y con un solo maestro o maestra a cargo de estudiantes de diferentes edades.

Ya a día de hoy, muchos de estos pueblos con poca población no cuentan con alumnos y alumnas suficientes como para mantener un colegio tradicional abierto, por lo que se establecen colegios rurales de pocas aulas, generalmente entre una y tres, donde se imparten varios niveles educativos de forma simultánea. Cada una de estas escuelas puede tener desde 5 a 20 alumnos, con edades que varían entre los 3 y 12 años.

Según datos de 2023 del Consejo Escolar del Estado, 71.537 estudiantes se escolarizaron en centros rurales agrupados en España durante el curso 2021-2022. Castilla y León, con 14.536 alumnos y alumnas, es la comunidad autónoma con más alumnado en centros rurales agrupados. Allí, una encuesta realizada el pasado 3 de octubre de 2023 reveló las denuncias de 700 maestros: se quejaban de goteras, desperfectos en el tejado, deficiente aislamiento térmico, radiadores en mal estado y desprendimientos de cornisas, entre otros, pese a ser una de las comunidades que más cuidan sus centros. Le siguen Andalucía (11.463) y Cataluña (10.015).

Natalidad y dispersión geográfica

"Mi deseo e ilusión es el de ver las aulas repletas de adolescentes sin sillas vacías, pero las tasas de natalidad y de emigración nos indican todo lo contrario", lamenta a El Periódico de España María José Hernández, profesora de instituto de Villanueva del Fresno, localidad extremeña de poco más de 3.000 habitantes. Aunque las previsiones son pesimistas, José Luis Valero, responsable del gabinete de estudios del Sector de Enseñanza de UGT-Servicios Públicos, explica que si bien el curso 2020-2021 fue crítico, con la pérdida de unos 11.000 alumnos, en 2021-2022, el último curso del que tienen cifras, se han vuelto a los niveles anteriores.

En España, la despoblación rural se achaca, sobre todo, a la reducción en la tasa de natalidad. En solo cinco años se ha pasado de haber 1.750.579 de niños y niñas en educación infantil (curso 2018-2019) a 1.590.332 (curso 2023-2024). Entre 2013 y 2023 se registró un descenso poblacional de 450.000 niños y niñas menores de 16 años, potencialmente estudiantes, y se prevé que para 2037 la cifra sobrepase el millón. Actualmente este alumnado representa solo el 1,6% del total matriculado en educación infantil y primaria.

Otra de las consecuencias es la migración hacia áreas urbanas y la falta de oportunidades laborales y sociales. Algunas proyecciones estiman que, para 2050, el 88% de la población española residirá en ciudades, lo que podría llevar a la pérdida de casi la mitad de la población rural actual.

También dispersión geográfica de la población rural, que abarca el 92% de todo el territorio español, plantea desafíos en el acceso a la educación, infraestructura escolar y la calidad educativa. Como respuesta, apunta el informe de Entreculturas, "la legislación educativa española ha buscado mejorar la calidad y la equidad en la educación rural. Desde la década de 1980, se han implementado políticas y estrategias específicas para atender las necesidades educativas de las zonas rurales. La Ley Orgánica de Modificación de

la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) ha avanzado en la concreción de medidas destinadas a la educación rural. Sin embargo, persisten varios retos como la brecha digital, que sigue siendo significativa en algunas áreas rurales donde la conectividad y el acceso a Internet son limitados".

Para UGT faltan medidas concretas. "Sería muy bueno que al profesorado de entornos rurales se les incentivara. Estar en esos centros tiene sus dificultades. También sería positivo que se les favoreciera la formación, porque tienen unos condicionantes específicos y unas realidades pedagógicas a las que no es fácil adaptarse si no cuentan con esos recursos y habilidades", indica el responsable del gabinete de estudios del Sector de Enseñanza.

Hernández cree que el "estar en una zona distanciada geográficamente implica tener una serie de desventajas en relación a las infraestructuras y demás". "Pero considero que la mayor necesidad es la falta de personal tanto docente como laboral, especializado en determinadas necesidades que tienen nuestros alumnos y alumnas y que el resto no podemos llegar porque no somos especialistas en todas las materias", añade.

Valero también considera que no estaría de más que hubiera algo de formación específica y de prácticas en estos entornos, ya que la estabilidad de las plantillas es otro de los problemas a los que se enfrenta la escuela rural.

Desafíos

En el informe de Entreculturas aparecen las declaraciones de Damián García Ramos, un joven estudiante del Centro Público Integrado Virxe da Cela donde en 2022 solo había siete estudiantes de 41 de la ESO. Entonces, solicitan una oferta de actividades extraescolares que les permitiera socializar, así como una opción de transporte para volver a casa. La Nueva España, periódico del crupo Prensa Ibérica, contó esta semana cómo Iris Álvarez, de tres años, se quedó el pasado martes sin su primer día de cole porque no había una ruta prevista para recoger a la pequeña en su casa de Lendelforno, un pueblo de Asturias. "Queremos que la gente se quede en el medio rural y este es el ejemplo de la ayuda que nos dan", lamentaba su padre Jorge Álvarez.

Laura, alumna del IES Virgen de Gracia, en Oliva de la Frontera, un pueblo de Badajoz de unos 5.000 habitantes, explica que, aunque no sea su caso, sí tiene compañeros y compañeras con dificultades para transportarse desde sus pueblos hasta su instituto, o hasta el centro donde pueden cursar Bachillerato. Otra de las contrariedades tiene que ver con la conectividad. "Noto que en mi pueblo, a la hora de usar internet o simplemente estando en clase, muchas veces se va la luz. Eso es algo que nos dificulta a la hora de usar pantallas digitales", asegura.

Con todo, los datos sugieren que la brecha educativa que existe entre las zonas rurales y las urbanas es una de las más reducidas del mundo. Los estudiantes más desfavorecidos social y económicamente de Castilla y León recibieron los mejores resultados de toda España en pensamiento creativo, en el informe PISA 2022, por encima de países como Alemania, Francia y Países Bajos.

Además, tanto Laura como la profesora María José Hernández apuntan que la educación rural permite una cercanía y proximidad entre el alumnado y el profesorado que no pueden permitirse en sitios más grandes. "El hecho de trabajar con pocos alumnos y alumnas hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierta en oportunidad de estar mejor atendidos de manera individualizada", asegura Hernández.

"Por eso -apunta la profesora- debemos apostar por el progreso de los pueblos y qué mejor manera que hacerlo desde una educación en ciudadanía global para convertir nuestro ámbito rural en fuente de oportunidad. Así nuestros jóvenes encuentran la manera de desarrollar su potencial y capacidades y se sienta apoyados desde su formación académica pasando por sus inquietudes hasta llegar al desarrollo de sus profesiones y convertirse en personas humanizadas y competentes para que puedan devolver a sus entornos y a las sociedad lo que ella les ha dado".

LV LA VERDAD de Murcia

Comienza el curso académico en FP con 43.500 plazas en la Región de Murcia, el mayor número de su historia

La oferta en ciclos formativos crece un 12%, un porcentaje que casi se dobla en Lorca

Inma Ruiz. Lunes, 16 de septiembre 2024

El nuevo curso de FP en la Región de Murcia comenzó este lunes con 43.500 plazas ofertadas, el mayor número de su historia, con un incremento del 12% con respecto al curso pasado. Lo dijo el consejero de Educación y Formación Profesional, Víctor Marín en Lorca, en el acto oficial de apertura del curso en el Centro Integrado de Formación Profesional donde estudian un millar de alumnos.

Marín detalló que el crecimiento más significativo, un 25%, se produce en los ciclos formativos de grado básico, mientras que en los de grado medio la oferta crece un 12% y en grado superior un 9%. Según Marín, en los últimos años ha cambiado la percepción de la FP entre alumnos y familias y la oferta es «atractiva y ajustada a

las necesidades « del mercado laboral de la Región. Añadió que aumenta la empleabilidad de los jóvenes, que consiguen trabajo en un corto periodo de tiempo tras acabar su formación por lo que los ciclos formativos son «el mejor antídoto contra el abandono educativo temprano y para reducir el desempleo juvenil».

El consejero de Educación y Formación Profesional hizo referencia a las conclusiones de un estudio de Adecco que reveló que más de un 40% de las ofertas de empleo de la Región de Murcia requieren de titulaciones de FP, con un aumento del 16% con respecto al ejercicio anterior. Según Marín, esto demuestra la importancia de la FP, con una «oferta de éxito, de garantías» de colocación ya que la Región lidera las tasas nacionales de empleabilidad de alumnos titulados, tal y como se publica en los últimos informes del Ministerio de Educación.

El consejero explicó que este curso la oferta está «más comarcalizada», se han incorporado nuevos centros que hasta el momento no disponían de ciclos formativos y otros lo hacen también en horario de tarde para optimizar recursos y favorecer el aumento del número de alumnos. Subrayó que en Lorca se han incrementado un 21% el número de plazas en FP y casi dobla la media de la subida regional. En el municipio cursarán ciclos formativos 1.750 estudiantes, 300 más que el curso año anterior.

El alcalde de la ciudad, Fulgencio Gil, destacó entre las nuevas titulaciones la de Transporte y Logística por su gran demanda, sobre todo de cooperativas agrarias.

El consejero también se refirió a las nuevas ampliaciones de infraestructuras educativas como la del Centro Integrado de Hostelería y Turismo de Cartagena, la del IES Mar Menor en Santiago de La Ribera o la construcción nuevo pabellón destinado a estudios de Hostelería y Gastronomía en el IES Las Salinas de la Manga del Mar Menor.

Aseguró que la Región tiene un «gran potencial» de empleabilidad en «sectores estratégicos» que «tiran de la economía de la Región» como el metal, la tecnología, las energías renovables, la construcción y la hostelería. Por ello, «es tan importante que se realice una labor de prospección con las empresas para diseñar una oferta de estudios ajustada a las necesidades».

El consejero dijo además que «cada vez hay un mayor número de alumnas en estudios tradicionalmente asociados a perfiles muy masculinizados» como soldadura, mecánica o calderería en los que «las alumnas están entrando de una manera más significativa».

EL PAIS

Los profesores de Matemáticas que estudiaron otra cosa: “La carrera da ventaja, pero esto va sobre todo de tener ganas y preocuparte”

Cada vez más docentes de la especialidad proceden de otras titulaciones, ante la falta de matemáticos que quieran dedicarse a enseñar

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 16 SEPT 2024

Cuando Lluís Bonet empezó a enseñar Matemáticas, el 4 de noviembre de 1989, el muro de Berlín todavía no había caído, aunque faltaba poco, Felipe González acababa de ganar sus terceras elecciones, las últimas con mayoría absoluta, y la salida natural de los licenciados en Matemáticas era la docencia, aunque ya entonces, como ahora, el sistema educativo, andaba falto de profesorado de la especialidad. Al menos en algunas zonas de España. A Bonet, que entonces tenía 24 años, una amiga le dijo: “Vente a Alicante, que hay muchas vacantes”. Y así era. Fui a la dirección territorial, me ofrecieron un montón, y elegí ir al instituto Historiados Chabás, en Dénia”.

Treinta y cinco años después “muy pocos y muy pocas estudiantes de Matemáticas se quieren dedicar a la enseñanza en secundaria, y de hecho, tampoco en la universidad”, afirma Clara Grima, divulgadora y profesora de la carrera en la Universidad de Sevilla, porque las ofertas de las compañías financieras y tecnológicas resultan muy atractivas. “Por teletrabajar desde casa en pijama les ofrecen un sueldo similar o superior. Y no solo no tienen que hacer el máster de profesorado ni presentarse a unas oposiciones, sino que enseñar, que es la profesión más bonita del mundo, incluye la carga mental de trabajar con adolescentes y lidiar con sus familias”.

Como en otras ramas científicas y tecnológicas de secundaria, las comunidades autónomas tienen problemas para cubrir todas las plazas y sustituciones. En algunas oposiciones a docentes de Matemáticas, como Madrid o Castilla-La Mancha, han llegado a quedar desiertas la mitad de las plazas. Los puestos son asignados mayoritariamente a docentes que no estudiaron la carrera, y, en casos de necesidad urgente, a aspirantes que ni siquiera cursaron el máster de dicha especialidad. Según el Comité Español de Matemáticas (Cemat), la asociación que agrupa a las principales entidades de matemáticos, ello está provocando que parte del profesorado imparte la materia con un conocimiento “insuficiente” de la materia.

Claudia Lázaro, profesora del máster en la Universidad de Cantabria, cree que el problema se agravó porque, al pasar de licenciaturas a grados, muchas titulaciones universitarias vieron reducidas sus horas y, con ello, el tiempo dedicado al estudio de las matemáticas. Tanto Lázaro como el resto de docentes entrevistados en este reportaje, afirman, sin embargo, que ello no significa que no se pueda ser buen docente de la disciplina sin haber estudiado Matemáticas, pero sí que requiere esfuerzo.

“La gente que hizo la carrera tiene una ventaja inicial sobre mí, claro, esto no es ciencia infusa”, afirma Juan Martínez-Tébar, que estudió Biología y Química y realizó cursos de doctorado en Bioestadística y Probabilidad antes de descubrir su vocación de profesor de Matemáticas en secundaria. Desde hace 30 años da clases en Albacete y es, además, director del servicio de publicaciones de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas. “Yo siempre me he preocupado por decir: ¿en qué estoy más flojo, en álgebra, en geometría? Y en hacer cursos sobre ello. La formación complementaria es imprescindible para el profesorado. Los que estudiaron la licenciatura por supuesto que parten con ventaja, pero esto al final va sobre todo de tener ganas y preocuparte”.

Geografía e historia

Alberto Fortes, 37 años, profesor de Matemáticas en el instituto público García-Barbón de Verín (Ourense), también decidió que quería ser docente habiendo empezado por otro camino, el de la arquitectura. Y aunque los conocimientos disciplinares le parecen importantes —está sacándose la carrera de Matemáticas a distancia, por la UNED, y lleva ya dos tercios—, advierte: “Un docente pudo haber estudiado matemáticas, saber muchísimo a nivel conceptual, pero a la hora de explicar no tener las habilidades y no haber adquirido las herramientas para hacerlo bien. Y, en cambio, alguien que no estudiara matemáticas pero tenga conocimientos suficientes y mucha habilidad para explicar o una buena formación en ello, puede transmitirlos mejor”.

Fortes lamenta el “clasismo” que también observó, dice, en su disciplina de origen, cuando sus colegas arquitectos descalificaban a aparejadores o ingenieros. “¿Si eres historiador puedes dar Historia muy bien, y, en cambio, si eres geógrafo no vas a poder enseñar bien la parte de Historia de la asignatura de Geografía e Historia? Pues depende. De lo que hayas leído, de lo que te hayas formado...”.

El profesor gallego, que se dedicaba a la cooperación en *Arquitectura sin Fronteras*, preparó las oposiciones con un grupo de trabajo integrado por aspirantes de diferentes disciplinas, forma parte de varias entidades matemáticas, y desarrolla proyectos con colegas de otros departamentos, cree que el debate sobre el origen de los enseñantes tiene mucho de ficticio. “Puede que yo tenga una carencia en algo, y que alguien que estudió matemáticas la tenga, por ejemplo, en geometría, por eso de que algunos dicen que no tienen visión espacial. Hay diferencias, vale. Pues vamos a trabajar en equipo, intentemos construir lo mejor con la parte buena de cada uno. Y centrémonos en cuestiones como que el alumnado no coja odio a las matemáticas, que es lo que muchas veces detectamos”.

Después de dos décadas dedicado también a la arquitectura, Enrique Jorro decidió a los 45 años, dar un giro y probar la docencia. “Me matriculé en un máster *online* de una universidad privada, a pesar de que era muy caro, porque el de la pública, además de tener pocas plazas, no me permitía compaginarlo con el trabajo y la vida familiar”. Hizo las prácticas en un colegio concertado —las universidades privadas no tienen convenios con los centros públicos— situado en un barrio de clase baja de Valencia, y enseñar y tratar con adolescentes le enganizó.

A Jorro siempre le han gustado las matemáticas —eran, junto a las asignaturas de física, las materias que más le gustaban en la carrera—. Sabe que hay temas de la oposición, a la que espera presentarse en 2025, que tendrá que trabajar a fondo, pero eso, dice, le motiva. Y en una actividad del máster dedicada a analizar sus debilidades y fortalezas llegó a la siguiente conclusión: “Creo que la cosa mala que tengo es mi edad, mi incorporación tardía al sistema educativo. Y la cosa buena es también mi edad. Tener experiencia me puede ayudar en situaciones complicadas, como las que vi haciendo las prácticas, que requerían ser profesor, trabajador social y de todo. Y que no es lo mismo que te pillen con 23 años que con 47”.

EL DEBATE OPINIÓN

Nuestro sistema educativo merece una profunda reflexión

Un 26 % de jóvenes españoles no continúa sus estudios hacia etapas post obligatorias –Bachillerato o Formación Profesional– frente al 12 % de la Unión Europea

Sandra Moneo.17/09/2024

Hace escasas fechas la OCDE publicaba, como viene siendo habitual, su particular análisis relativo al estado de los sistemas educativos de aquellos países pertenecientes a dicho organismo tanto en lo referente a indicadores propios como a la comparativa con el resto de los miembros de dicho organismo. España, como país perteneciente a dicho organismo, no permanece ajeno a este análisis. Pues bien, sin duda alguna, Educación at a Glance o «Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2024» en lo que afecta a nuestro país arroja unos datos ciertamente preocupantes.



España nuevamente viene a liderar en la Unión Europea el porcentaje de jóvenes que no siguen estudiando después de finalizada la Educación Secundaria Obligatoria; un 26 % de jóvenes españoles no continúa sus estudios hacia etapas post obligatorias –Bachillerato o Formación Profesional– frente al 14 % de la media de aquellos países pertenecientes a la OCDE y el 12 % de la Unión Europea. En España, el número de los llamados «ninis» jóvenes que ni estudian ni trabajan representan el 18 % frente al 13 % de la media de los países pertenecientes a la Unión Europea.

Datos ciertamente relevantes por cuenta si consideramos, en primer lugar que un título de los que denominaríamos segunda etapa de Secundaria, viene siendo con frecuencia la cualificación mínima necesaria para tener éxito laboral y en segundo lugar, la perfecta relación claramente evidenciada entre formación y empleo- a mayor formación menor índice de paro- y formación- salarios, a menor formación menor salario, no es extraño que España cerrase el pasado año 2023 con la tasa de paro juvenil más alto de toda la Unión Europea, un 28,13 % ostentando con ello el dudoso honor de encabezar el ranking de los países de nuestro entorno.

Aun no siendo esta la primera vez que dicha cuestión se aborda en esta secuencia de artículos, quizá porque parece que la sociedad se ha acostumbrado a estos datos de manera incomprensible o porque las consecuencias a medio y largo plazo pueden ser terribles no sólo para los directamente afectados sino para el conjunto del país, parece necesario volver a encender la señal de alarma frente a lo que comienza a ser recurrente en todos los indicadores económicos que nos muestran los sucesivos informes internacionales.

La realidad es que en España, el sistema educativo no consigue retener a los jóvenes más allá de las etapas obligatorias y es ahí donde se produce un profundo salto entre los que quedan rezagados y aquellos que optan por cursar estudios superiores ya sean estos universitarios, en este caso nuestro país supera con un 52 % de la población entre 25 y 34 años a la media de la OCDE (47,4 %) y de la Unión Europea (44,2 %) o Formación Profesional donde se ha hecho un importante esfuerzo incrementando el número de alumnos que optan por esta vía formativa.

Dicho de otra manera, en nuestro país no es posible soportar el número de jóvenes que no disponen de una formación mínima y por tanto tienen muy difícil su acceso al mercado laboral, frente a aquellos que con una formación superior más allá, en la mayoría, de los casos del título de grado, tienen que ocupar aquellos empleos destinados a los titulados medios debido a la ausencia precisamente de un número de jóvenes suficientes en esta etapa formativa. No se esconde, por tanto, la frustración de un importante sector de la juventud, que altamente cualificada ve como sus expectativas quedan limitadas ocupando empleos para los que están sobre cualificados.

Este es uno, pero no el único de los problemas que un mal planteamiento de nuestro sistema educativo viene arrastrando desde hace décadas ignorando las evidencias empíricas que desde diferentes investigaciones particulares y organismos internacionales vienen señalando como relevantes para la mejora de cualquier sistema.

Sería injusto ignorar el esfuerzo que se ha realizado en algunas cuestiones, como es el caso de la escolarización temprana, de hecho, nuestro país dispone de la tasa de escolarización más alta de toda la OCDE y la UE en el primer ciclo de Educación Infantil, una cifra que ha aumentado casi diez puntos desde el año 2013 y que permite abordar en toda su amplitud no solo la llamada conciliación sino lo que es más importante, el principio de equidad, combatiendo las desigualdades en origen desde las etapas más tempranas.

Es después, en etapas posteriores, donde se instalan fallos muy relevantes: la falta absoluta de detección de problemas y necesidades específicas de cada alumno que viene siendo sustituida por un nivel de repetición extraordinariamente alto -España triplica la tasa de la OCDE con relación al número de repetidores en los primeros cursos de la ESO, el 7,8 % frente al 2,2 % sin que dicha situación asegure al alumno el éxito posterior.

La rigidez de un sistema que no se ajusta a los intereses y aptitudes de los alumnos sino que rebaja sus exigencias esperando que de esa forma los datos mejoren, la experiencia señala exactamente lo contrario. La falta de evaluación y transparencia en el mismo que impide detectar los necesarios refuerzos y transformaciones que precisa no solo el conjunto del sistema sino todos y cada uno de los centros. La ausencia de políticas efectivas destinadas al profesorado: para cuando un cambio en la formación inicial, en el acceso a la profesión docente, en la carrera profesional...La nueva ordenación de la educación secundaria obligatoria y post obligatoria.

España necesita mirar hacia los países de nuestro entorno, Portugal es un ejemplo, que han sabido transformar sus sistemas dando al Bachillerato y la Formación Profesional la importancia que se merece apostando por su obligatoriedad y gratuidad...

Es muy difícil que el sistema educativo español pueda enfrentar los nuevos retos: la aplicación en el mismo de la inteligencia artificial, la formación en materias STEAM, la conjunción entre el humanismo y las nuevas tecnologías etc... si no es capaz de realizar cualquier transformación sobre cimientos sólidos. España y Europa

en su conjunto se enfrentan a importantes desafíos que solo unos individuos libres perfectamente formados podrán abordar. Merece la pena la reflexión.

Sandra Moneo es presidenta de la comisión de universidades e investigación del Congreso de los Diputados

europapress.es

El Gobierno aprueba cinco nuevas cualificaciones profesionales de interés para el mercado laboral

MADRID, 17 Sep. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha aprobado la creación de cinco nuevas cualificaciones vinculadas a diversas familias profesionales como Actividades físicas y deportivas, Fabricación mecánica, Imagen y sonido, y Servicios socioculturales y a la comunidad.

Además, el Gobierno ha dado luz verde este martes a la actualización de 88 cualificaciones de 17 familias profesionales. Esta actuación responde a la estrategia de modernización de la Formación Profesional del Ejecutivo, según ha informado el Departamento que dirige Pilar Alegria.

Uno de los principales objetivos de esta estrategia es la detección de nuevas necesidades formativas en el mercado laboral, así como el diseño y la actualización permanente de las cualificaciones profesionales y de la oferta formativa. Para llevar a cabo este proceso, el Ministerio cuenta con la colaboración de empresas referentes en cada sector productivo y atiende a las técnicas más punteras del mercado utilizadas en el desarrollo de la actividad laboral que recogen.

El Ministerio recuerda que las cualificaciones profesionales identificadas en el sistema productivo son la base para la elaboración de la oferta formativa de Formación Profesional. En los últimos cinco años, este Departamento ha creado 213 nuevas cualificaciones, hasta alcanzar un total de 881 en el catálogo. Además, ha diseñado 42 nuevos títulos, cursos de especialización y certificados profesionales.

También se han puesto en marcha las microformaciones, de menor duración, acreditables y acumulables. Una vez terminado, el catálogo pondrá a disposición de los ciudadanos y ciudadanas cerca de 9.000 cursos de este tipo. Las nuevas cualificaciones profesionales aprobadas este martes son Iniciación deportiva en triatlón (Actividades físicas y deportivas); Verificación de elementales, estructuras y sistemas en fabricación aeronáutica (Fabricación mecánica); Gestión de elevación y suspensión de equipos y de movimiento de cargas (rigging) para eventos (Imagen y sonido); Desarrollo de proyectos y control de sistemas de vídeo para espectáculos en vivo (Imagen y sonido); y Atención a personas no dependientes con necesidades de cuidados en su entorno cotidiano (Servicios socioculturales y a la comunidad).

EL MUNDO

Protección de Datos alerta del riesgo de las pantallas en las aulas y las desaconseja: "Pueden afectar gravemente a los alumnos"

Advierte de que los colegios son responsables de los daños que causen los estudiantes si los profesores les dejan sacar el móvil en clase

Olga R, Sanmartín. Madrid. Martes, 17 septiembre 2024

Un profesor de Secundaria permite que sus alumnos usen el teléfono móvil en clase con fines educativos. Les pone cuestionarios interactivos a través de una aplicación digital y los alumnos tienen que responder en tiempo real, cada uno desde su dispositivo. Uno de ellos, haciendo un mal uso, aprovecha para burlarse de una compañera revelando sus datos personales. No sólo este alumno y sus padres tendrían responsabilidad ante la Justicia, sino también el centro educativo, por no haber protegido a la menor.

La Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) ha publicado este martes una guía con recomendaciones sobre las responsabilidades y obligaciones en el uso de móviles, pantallas y portátiles en la enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria. Este organismo autónomo, dependiente del Ministerio de Justicia, ha concluido que el uso de estos dispositivos "puede afectar gravemente a los derechos y libertades fundamentales de los alumnos y a su desarrollo integral como personas". Por eso "desaconseja" su utilización y recomienda recurrir a otros recursos "más idóneos" para conseguir el fin pedagógico "sin poner en riesgo la privacidad".

El mal uso, alerta, puede "generar responsabilidad administrativa por infracción de la normativa de protección de datos", además de "dar lugar a una indemnización civil por los daños y perjuicios materiales e inmateriales que se hubieran causado, de la que podrían llegar a responder solidariamente los centros y las administraciones educativas".

Andalucía, Asturias, Aragón, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Murcia y Navarra han aprobado normativas en los últimos tiempos que prohíben el uso de estos dispositivos en las aulas, salvo que



tengan una finalidad educativa y el profesor así lo determine. En el País Vasco, dejan esta decisión en manos de los centros. A los 12 años, más del 70% de los alumnos disponen de teléfono móvil, según el INE.

"SIN UN CONTROL EFICAZ"

Protección de Datos ha constatado, a partir de su experiencia en el día a día, que los móviles se están usando como herramientas de aprendizaje en colegios e institutos, a pesar de que entrañan unos riesgos para los alumnos "de los que en muchas ocasiones no son conscientes".

Tampoco lo son los docentes, que autorizan el uso de estas aplicaciones con la mejor de las intenciones. La guía recuerda que estos dispositivos en muchos casos pertenecen a los alumnos o a sus familias -no al centro- y a través de ellos se realizan tratamientos de grandes volúmenes de datos personales alojados en la Nube por parte de distintos intervinientes más allá del propio centro o de la propia administración educativa, "sin un control eficaz" por parte de estos.

No es sólo el móvil, sino las cámaras, grabadoras de voz y vídeo, los catálogos de imágenes, las agendas de contactos, los servicios de localización, las pasarelas a internet, el acceso a redes sociales, el almacenamiento de datos personales, los procesadores de textos, los datos y contenidos multimedia... todo lo que el aparato contiene. "Los dispositivos digitales en el ámbito educativo tratan mucha información sin una separación clara entre el ámbito estrictamente educativo y la esfera privada de los usuarios", avisa la entidad que dirige la abogada Mar España.

Eso puede provocar, añade, que se geolocalice al usuario, se tenga un control de sus hábitos de uso, se le envíe publicidad a medida o cualquier otro propósito indeseado que los estudiantes de Primaria o Secundaria o incluso los docentes no tienen por qué conocer porque en algunos casos "el control que tiene el usuario o el centro docente es pobre o incluso nulo".

VULNERACIÓN DE VARIOS DERECHOS

Por eso Protección de Datos dice que, antes de que los profesores permitan el uso de dispositivos en las aulas, deben preguntarse si se supera positivamente el juicio de proporcionalidad (si su uso depara más beneficios que perjuicios) y de necesidad (es mejor usar otro recurso que tenga menos riesgo para la privacidad, sobre todo porque son dispositivos que no pertenecen al colegio).

Si no, se exponen a la vulneración de varios derechos. Por ejemplo, el derecho a la no discriminación y a la educación (si se pide una tableta con unas características que no todos los alumnos pueden tener), el derecho fundamental a la intimidad, a la vida privada y familiar (cuando se perfilan aspectos íntimos del usuario o se usan los metadatos de la tableta), el derecho a la integridad física del menor (por ejemplo, si se geolocaliza al menor), el derecho a la salud mental del menor (cuando se le expone a patrones adictivos) y el derecho a la protección de sus datos personales (cuando se monetizan su información).

En ese caso, los centros educativos podrían incurrir en tres tipos de responsabilidades subsidiarias. La primera es la administrativa, que se rige por la normativa de Protección de Datos. Su incumplimiento puede conllevar multas para centros privados o concertados de entre 500 y 10.000 euros. En el caso de los colegios públicos, se podría abrir un procedimiento de apercibimiento.

Un joven de 16 años ya ha sido sancionado por la agencia y sus padres han tenido que pagar 5.000 euros por extorsionar a una chica de 13 años que le envió en un principio contenido íntimo voluntariamente, pero luego el chico le amenazó y obligó a mandarle más bajo la amenaza de que las publicaría. Este tipo de casos pueden complicarse y acabar en los tribunales.

Es el caso de la segunda responsabilidad, la civil, donde el juez tiene la última palabra. La familia perjudicada podría demandar en el ámbito civil al colegio por daños y perjuicios y, si el juez lo considera, ser indemnizada.

La tercera responsabilidad es la penal e iría en la misma línea. En el caso de los adolescentes de Almendralejo, que usaron inteligencia artificial para publicar falsos desnudos de compañeras, en lo que supone un posible delito de pornografía infantil y un delito contra la intimidad, además de un posible chantaje. En caso de que estas imágenes se hubieran generado en el centro educativo, éste tendría que pagar.

EL PAIS

La Agencia de protección de datos desaconseja el uso de los móviles para fines pedagógicos en los colegios si existe otro medio "menos invasivo"

El organismo advierte a los centros educativos, profesores y a las consejerías de la responsabilidad jurídica que puede recaer sobre ellos en caso de que el menor haga un uso inadecuado de las 'apps' autorizadas en el aula

Desde que el pasado enero el Consejo Escolar del Estado —máximo órgano consultivo en materia educativa del Gobierno— aprobara por unanimidad la recomendación de prohibir los móviles en primaria y limitar su uso a fines exclusivamente pedagógicos o médicos en secundaria, todas las autonomías lo han regulado, a excepción del País Vasco, donde recae en los centros educativos (que están llamados a incluir antes de que finalice 2024 medidas concretas en su reglamento interno). Ahora, la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) ha lanzado una alerta en la que desaconseja el uso de los móviles y tabletas personales para fines pedagógicos en los centros educativos si existe otro medio “más idóneo” y “menos invasivo” para la privacidad de los menores.

Así consta en el informe *Responsabilidades y obligaciones en la utilización de dispositivos digitales móviles en la enseñanza infantil, primaria y secundaria*, que la agencia ha publicado este martes, en el que advierten de las posibles responsabilidades a las que tendrían que hacer frente los centros educativos, los docentes y las consejerías en caso de un mal uso de las *apps* permitidas por los profesores en el aula en horario lectivo o del “tratamiento ilícito” de datos personales de los menores por parte de esas plataformas.

El texto señala que mientras en los inicios de la digitalización en las escuelas se usaban ordenadores de mesa bajo la administración de los centros y de las autoridades educativas, con una supervisión directa del docente para actividades muy concretas, y con una mínima (si no nula) recogida de datos personales, en la actualidad se suelen usar móviles, portátiles (Chromebook) o tabletas que pertenecen a los propios alumnos o a sus familias, que no cuentan con esa supervisión (en aspectos como la privacidad y seguridad) por parte de los centros ni la administración.

“Queremos ayudar a los profesores para que entiendan lo que puede pasar, no apercibirles”, señala una técnica de la AEPD, que explica que este informe se ha realizado a raíz de las más de 4.000 consultas que reciben al año en la unidad de menores, entre las que destacan las dudas y preocupaciones de las familias sobre el tratamiento que hacen las escuelas de los datos personales de sus hijos. “Muchas veces, los docentes no son conscientes del tratamiento de datos que conllevan ciertas aplicaciones, que recopilan más información de los menores de lo que deberían, por lo que recomendamos que se haga un estudio pormenorizado de qué datos le va a requerir y si el uso de esa herramienta es imprescindible”, añade.

Para aterrizar la teoría, la técnica pone el ejemplo hipotético de un profesor de educación física que pide a sus alumnos que se descarguen una *app* que, entre otras funciones, cuenta las flexiones por minuto. “Aquí se ve claramente que esa función la podría hacer otro compañero, por lo tanto, no tendría sentido ese uso digital”.

¿Cuáles son esos riesgos en el tratamiento de datos? Se trata de *apps* que piden, por ejemplo, la geolocalización del estudiante; que solicitan datos de contacto innecesarios (como el *email* personal); que piden datos que van más allá de lo educativo (por ejemplo, preguntas sobre preferencias personales como el lugar deseado para ir de vacaciones) o publicidad basada en ese cribado de gustos. Información que les puede ser requerida tanto en el momento de la instalación de la *app* como durante el uso posterior. A eso se pueden sumar diversas funcionalidades que van más allá de la actividad estrictamente docente, como cámaras, grabadoras de voz y de vídeo, agendas de contactos, o acceso a redes sociales, entre otras.

Según la encuesta *Sociedad de la Información en los centros. Curso 2020-2021* del Ministerio de Educación, de carácter bienal, el 50,6% de los centros en España permite a los alumnos de la ESO el uso del móvil con fines pedagógicos, y el 57,3% lo hace con estudiantes de bachillerato, mientras que en el alumnado de FP básica está en el 50,7%, en el de grado medio en el 60,7% y en el de grado superior en el 63,3%. Por autonomías, Extremadura, Castilla y León y Cataluña son las que más permiten el uso pedagógico en la actualidad.

Toni Solano, director del IES Bovalar de Castellón, cuenta que en el caso de la Comunidad Valenciana la propia Consejería de Educación ha habilitado una web para comprobar qué *apps* están autorizadas por la Administración. “Desde el equipo directivo avisamos a todos los profesores de que si usan alguna herramienta no autorizada, lo hacen bajo su responsabilidad”, apunta Solano, que asegura que no suele ser habitual que suceda.

Posibles responsabilidades

El informe incide en el aspecto de las posibles responsabilidades derivadas del uso de *apps*. “Los tratamientos ilícitos de datos personales en el ámbito educativo que se desvíen de la finalidad para la que son recabados, además de generar responsabilidad administrativa por infracción de la normativa de protección de datos, pueden dar lugar a indemnización civil por los daños y perjuicios materiales e inmateriales que se hubieran causado, de la que podrían llegar a responder solidariamente los centros y las administraciones educativas”.

La técnica de la AEPD profundiza más en las posibles repercusiones. En caso de que el alumno haga un uso inadecuado de la *app* durante ese tiempo habilitado por el docente, la responsabilidad podría recaer en los padres o en el centro (que se considera guardador de los menores, según la jurisprudencia). Si se produce una infracción en el ámbito de la protección de datos, puede acabar en una sanción administrativa (multa) de la agencia si los centros son privados o concertados —la AEPD no puede imponer una sanción a los públicos—. En el caso de que haya daños a terceros y se lleve por la vía judicial, tanto los públicos, como privados y concertados pueden ser sancionados por la vía civil por daños y perjuicios, y será el juez quien determine si responde el docente o no. “El juez impondría la sanción al centro, pero si este alega que no es su culpa y que



se debe a una actuación imprudente del profesor, el centro podría derivar la responsabilidad y la sanción al docente, o bien le impondría una sanción disciplinaria", expone la técnica.

"El docente debe ser permanente conocedor de lo que está haciendo el alumno con esa *app* en el aula", incide la experta, que recuerda que el uso de determinados servicios de internet puede además suponer la exposición del menor a patrones oscuros, persuasivos y adictivos que pueden tener consecuencias negativas para su integridad psíquica.

europapress.es

UGT reclama al Ministerio de Educación que desarrolle un Estatuto Docente que regule derechos y deberes de profesores

MADRID, 17 Sep. (EUROPA PRESS) - El Sector de Enseñanza de UGT Servicios Públicos ha mantenido este martes una reunión con el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, para conocer el orden de prioridades previstas por el Ministerio y acordar un calendario de negociación que conduzca a la mejora de las condiciones laborales del personal de la enseñanza pública no universitaria.

El sindicato ha trasladado al nuevo secretario de Estado "la urgencia de desarrollar acciones que de manera inmediata mejoren las condiciones laborales del profesorado y la calidad de la enseñanza" y ha expresado su preocupación por la "falta de evolución" en los compromisos adquiridos en la LOMLOE, incidiendo en "la necesidad de poner en marcha la negociación del Estatuto de la Función Docente".

En este sentido, UGT ha hecho hincapié en la necesidad de desarrollar un Estatuto Docente que regule el conjunto de derechos y deberes del personal de la enseñanza pública no universitaria, que, a su juicio, "debe tener como premisa inicial la incorporación de todos los cuerpos docentes al subgrupo A1 con revisión de los complementos, partiendo al menos del nivel 24 para el cuerpo de maestros y del nivel 26 para el resto de cuerpos docentes".

Para el sindicato, el futuro desarrollo de la negociación deberá incluir, igualmente, la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado en lo referente al horario lectivo, las ratios, la promoción profesional o el derecho a la jubilación anticipada, entre otras cuestiones.

Al mismo tiempo, considera el Ministerio debe abordar el desarrollo reglamentario de la Ley de Enseñanzas Artísticas en lo que afecta al profesorado, al crear nuevos cuerpos docentes; la autonomía organizativa, pedagógica, administrativa y económica de los centros y su sistema de gobernanza, y la situación del alumnado, fundamentalmente en lo que afecta a becas y ayudas, movilidad e internacionalización. UGT también le ha recordado al secretario de Estado la importancia de mantener los trabajos ya iniciados de la Mesa de estudio de los módulos de conciertos, tal y como establece la disposición adicional vigesimonovena de la LOMLOE. E

El sindicato ha subrayado la importancia de abordar, en la conferencia sectorial, las condiciones salariales de los trabajadores y de las plantillas de la enseñanza concertada. Por último, ha hecho entrega de un documento con las propuestas educativas que, a juicio de UGT, "son necesarias para contribuir a la mejora de las condiciones del profesorado no universitario".

"La necesidad de la dignificación de la función docente y la regulación de sus condiciones hacen necesario que el Gobierno comience a aportar soluciones que contribuyan a dar estabilidad y equilibrio a nuestro sistema educativo. Para ello, es fundamental contar con las organizaciones sindicales y cumplir con los compromisos pendientes de la LOMLOE en lo que respecta al profesorado", concluye el sindicato.



La Consejería de Educación de Madrid abre auditorías por el escándalo de los centros de FP que construyó a dedo la anterior cúpula del PP

El director general de Recursos Humanos ha confirmado a preguntas de Más Madrid que se han elevado a la Fiscalía casos de construcción sin concurso y troceando facturas desvelados por elDiario.es, cuando era consejero Enrique Ossorio, actual presidente de la Asamblea

Raquel Ejerique. 17 de septiembre de 2024

La actual Consejería de Educación de Madrid, dirigida por Emilio Viciano, ha abierto auditorías económicas por casos como los publicados por elDiario.es referidos a las obras en centros de Formación Profesional que se hicieron sin sacar a concurso, a dedo, y con facturas troceadas entre los años 2021 y 2023. Entonces el consejero del ramo era Enrique Ossorio, actual presidente de la Asamblea de Madrid, y estaba de viceconsejera Rocío Albert, hoy consejera de Economía y Hacienda con Isabel Díaz Ayuso.

El director general de Recursos Humanos de Educación, Miguel José Zurita, ha contestado en la Comisión de Educación a preguntas de la diputada de Más Madrid, Beatriz Borrás, y ha defendido que la Consejería actual ha hecho lo que debía, después de que Borrás le recordara que entre reformas y centros de nueva construcción son ya más de cinco millones de euros que se han gastado sin ningún control y contraviniendo la Ley de Contratos del Sector Público. Aunque ha dicho en la sede parlamentaria que su Consejería había llevado los ocho casos publicados por elDiario.es a la Fiscalía, fuentes de Educación han precisado a después que ha sido un error y que de momento solo se han elevado dos, aunque se han iniciado auditorías internas de muchos otros.

Para hacer una obra de más de 40.000 euros, la administración debe hacer una licitación para que haya competencia en las oferta, de manera que se conforme también una mesa de contratación independiente que elige la propuesta más conveniente, técnica y económicamente. Luego hay controles y fiscalización de la Intervención de la Comunidad. Nada de eso pasó en, al menos, ocho obras, para las que se utilizó la fórmula del contrato menor, que no tiene prácticamente controles económicos ni financieros. Ni siquiera se pueden encontrar los contratos en el Portal de la Contratación.

Ocho obras ilegales

“A mí me llega el primer expediente en enero, se hace incoación, en marzo tengo respuesta de instructor y se manda a Fiscalía inmediatamente”. Zurita se refiere al primer caso conocido y publicado por elDiario.es, el de la construcción de un centro sanitario de FP presupuestado en 2,5 millones de euros en el macrocomplejo de Ciudad Escolar. Tal y como publicó este medio, las quejas y burofaxes insistentes del constructor a quien se encargó a dedo en 2021 el proyecto alertaron de esta obra sin expediente, sin controles económicos y que incumplía todos los procesos administrativos. La Consejería apuntó entonces a dos directores de instituto (pese a que es una figura que no tiene capacidad de decisión de gasto) y cesó al subdirector de FP, Alfonso Mateos.

Después de enviar ese caso a Fiscalía, elDiario.es ha publicado otros siete –entre ellos, numerosas reformas que excedieron los 40.000 euros, una escuela de arte en Alcalá por la que se pagó 1,2 millones o el centro de referencia de FP a distancia promocionado por la presidenta de la Comunidad de Madrid–. Expertos consultados apuntan a que estas actuaciones estarían en el entorno del delito de prevaricación: “Soy testigo porque los mandé yo, amplí las actuaciones. La Consejería no ha ocultado nada, ha sido productiva. Ahora está en manos de la Justicia”, ha respondido a Borrás.

Aunque el radio de responsabilidad se ha puesto desde Educación en el subdirector cesado y los directores de instituto, elDiario.es ya publicó que había responsables políticos de mayor rango que estaban al tanto, como el director del Área Territorial Este. También en Infraestructuras conocían que había obras de gran envergadura en Alcalá de Henares que no habían sido licitadas. Además, hay centros que construyeron así en las direcciones territoriales este, oeste, capital y sur, incluso una de las obras no era de FP, sino de Formación de Profesorado, que pertenece a otro departamento distinto al del subdirector cesado. Todas las fuentes concedoras del caso y del funcionamiento de la Consejería consultadas coinciden en que la responsabilidad del dinero que se invertía y la decisión de quién lo gastaba, dónde y cómo excede de las competencias de un subdirector y de los directores de centro, que son profesores con cargo.

El PSOE de Madrid también ha denunciado el caso desvelado por elDiario.es y Más Madrid pidió en julio la comparecencia de Viciano, que no se produjo porque la bloqueó el PP, que tiene mayoría en la Cámara. Este miércoles en la comisión de Hacienda, el partido liderado por Manuela Bergerot volverá a preguntar por los contratos y pedirá que la Cámara de Cuentas, presidida ahora por Joaquín Leguina a instancias de Díaz Ayuso, fiscalice los centros afectados.

europapress.es

Save the Children alerta del coste de las escuelas concertadas, "inasumible" para familias con menos recursos

Según la organización, en España no hay más escuelas concertadas en CCAA con más creyentes, sino en las que hay más riqueza

MADRID, 18 Sep. (EUROPA PRESS) - Save the Children ha alertado del coste de las escuelas concertadas, que hace que sea "inasumible" para las familias con menos recursos, y pone el foco en el hecho de que las comunidades más ricas sean las que más alumnos tengan matriculados en este tipo de centros.

Así se desprende del informe "Por una escuela concertada inclusiva" realizado por la organización, en el que se recuerda que España es el país de la OCDE en el que mayores diferencias existen entre escuelas públicas y concertada en el perfil socioeconómico del alumnado.

Según la ONG de infancia, casi un 21% de la segregación escolar en España "se explica por la desigual composición social entre escuelas concertadas y públicas". Sin embargo, este mismo porcentaje es del 10% en otros sistemas educativos y, en Países Bajos y Reino Unido, ambos con una presencia mayoritaria de escuela concertada, es prácticamente cero.

Respecto a la calidad de la educación, el estudio revela que el alumnado de la escuela concertada obtuvo una puntuación similar al alumnado de la escuela pública en la prueba de matemáticas de PISA 2022, una vez descontado el perfil socioeconómico de las familias. "Esto demuestra que la calidad de la educación que ofrecen ambas redes de escuelas es equivalente", en opinión de la entidad social.

Para Save the Children también resulta "preocupante" las cuotas y otros gastos asociados a la escuela concertada que "suelen ser moderados pero suponen un esfuerzo económico inasumible para las familias más vulnerables. Según el informe, las cuotas oscilan entre los 68 euros para los colegios de Primaria y los 57 en Secundaria a los que hay que sumar los gastos asociados como uniforme, comedor, transporte, salidas escolares "cuyos precios son más elevados que en los centros públicos". Esto se traduce en que las familias "pagan aproximadamente el 20% del coste de la educación concertada".

El alumnado vulnerable es aquel que cuenta con menos recursos económicos, problemas familiares y necesidades educativas especiales. Save the Children también se ha centrado en su informe en los criterios de admisión, y asegura que la Comunidad de Madrid, Galicia, Euskadi, la Región de Murcia, la Comunidad Valenciana (desde el curso 2024-25) y, en menor medida, Castilla y León, son las comunidades donde más libertad se concede a las escuelas para elegir sus criterios de admisión.

Aunque, por lo general, según reconoce el informe, "los procesos de admisión no son particularmente selectivos y las escuelas generalmente tienen una capacidad limitada de seleccionar al alumnado", se lee en el documento.

Otro foco que destaca el estudio es la diferenciación del alumnado de origen migrante en las escuelas concertadas y públicas: un 18% del alumnado de escuelas públicas era de origen migrante, en comparación con un 10% en el caso de la escuela concertada. La brecha es especialmente importante en la educación secundaria de las escuelas concertadas de Melilla, Región de Murcia, La Rioja, Comunitat Valenciana, Navarra, Comunidad de Madrid y Canarias.

Save the Children apuesta por "garantizar la gratuidad completa de todas las escuelas sostenidas con fondos públicos, incluida la concertada", según ha indicado Andrés Conde, director de Save the Children.

REALIDAD POR CCAA

El número de matriculados en la escuela concertada en España se ha mantenido estable durante las últimas décadas, alrededor de un 30% en las etapas obligatorias de Primaria y Secundaria. Las únicas comunidades autónomas donde ha crecido ligeramente en los últimos años son la Región de Murcia, la Comunidad de Madrid y La Rioja, mientras que ha descendido notablemente en Catalunya y Cantabria.

Según la organización, esta distribución está relacionada con el nivel de riqueza mientras que en otros sistemas educativos como Australia, Francia o Nueva Zelanda, la escuela concertada suele estar controlada mayoritariamente por instituciones religiosas. En el caso español, aproximadamente un 74% del alumnado matriculado en escuelas concertadas lo estaba en escuelas católicas en el curso 2021/22, pero esta realidad "no se traduce en más escuelas concertadas en las comunidades con mayor proporción de creyentes, como Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha y Extremadura, sino que está más extendida en las regiones con un mayor nivel de riqueza, como Euskadi, Comunidad de Madrid y Navarra.

Por un lado, en Euskadi, Comunidad de Madrid, La Rioja, Navarra y Castilla y León al menos uno de cada tres estudiantes estaba matriculado en un centro concertado en primaria y secundaria obligatoria en el curso 2020-21. Por otro lado, en Ceuta, Extremadura, Canarias, Melilla, Andalucía y Castilla-La Mancha, menos de uno de cada cuatro estudiantes asistía a dichos centros. Según el informe, la mayor diferencia se observa entre Euskadi, donde aproximadamente la mitad del alumnado estaba matriculado en un centro concertado, y Castilla - La Mancha, donde apenas un 18% acudía a dichos centros.

A tenor de estos datos, la organización entiende la explicación a esta situación es la capacidad financiera de las familias. "La escuela concertada no prolifera donde existen familias más religiosas, sino donde estas tienen suficiente capacidad financiera para pagar las cuotas que la mayoría de las concertadas necesitan para ofrecer servicios educativos de una calidad equivalente a las escuelas públicas", dice el autor del informe, Alfonso Echazarra.

Por este motivo, la organización entiende que el sistema actual de la escuela concertada en España debe realizar un cambio para que sea inclusiva para todos los niños, porque "no se puede olvidar que estos colegios están sostenidos con fondos públicos, y que, por tanto, debe ser para el uso de todas y todos", ha manifestado Conde.

En España y en otros países de la OCDE existen buenos ejemplos que podrían aplicarse para mejorar la sostenibilidad financiera y la equidad de las escuelas concertadas, sostiene la entidad que ha puesto como ejemplos los casos de Reino Unido y Países Bajos, "donde la escuela concertada es mayoritaria, apenas existen diferencias en la composición social entre escuelas públicas y concertadas, en gran parte porque la escuela concertada está financiada plenamente por las administraciones públicas".

La entidad como también como ejemplo el programa de 'motxilles escolars' de Cataluña, que garantiza fondos adicionales a las escuelas concertadas que escolarizan a alumnado vulnerable de forma totalmente gratuita. En Irlanda, los centros más vulnerables --según criterios socioeconómicos-- reciben recursos adicionales en forma de financiación directa, personal adicional, y acceso a programas e intervenciones.

RECOMENDACIONES

El informe concluye con recomendaciones para que "con financiación mejorada, gratuidad real y unas reglas de juego equitativas en los procesos de admisión, la escuela concertada pase de ser parte del problema, a parte de la solución de la inequidad educativa observada en el sistema educativo español". "Creemos que precisamente serían las escuelas concertadas más inclusivas, aquellas que no cobran cuotas o cobran cuotas simbólicas y que matriculan a un alto porcentaje de alumnado vulnerable de barrios humildes, las que saldrían más beneficiadas", ha concluido Conde.

EL PAIS

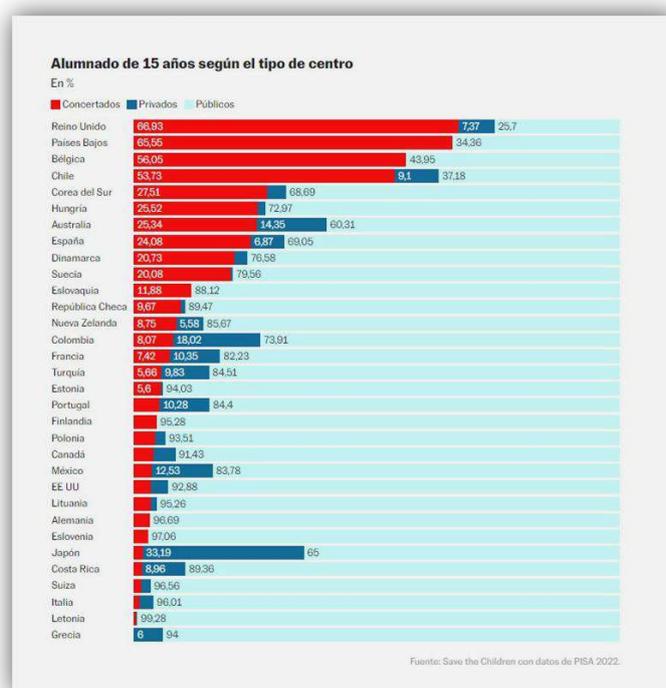
España está a la cabeza en desigualdad entre colegios concertados y públicos del mundo desarrollado

Los centros religiosos representan tres cuartas partes de la enseñanza concertada. El peso de la red escolar privada subvencionada aumenta en siete autonomías y se reduce en diez, según un informe de Save the Children

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 18 SEPT 2024

España es el país con "la mayor brecha socioeconómica entre centros concertados y públicos de los países de la OCDE" (una organización integrada principalmente por los países desarrollados), advierte Save the Children, una ONG que trabaja en favor de los derechos de la infancia, en un estudio publicado este miércoles. El dato procede del análisis del último Informe PISA, la gran evaluación internacional que realiza periódicamente la OCDE.

Un 21% de la segregación escolar en España —medida por las diferencias socioeconómicas entre escuelas— "se explica por la desigual composición socioeconómica entre escuelas concertadas y públicas". Dicho porcentaje hace del país "un caso desafortunadamente único", señala Save the Children, ya que dicha proporción "raramente llega al 10% en otros sistemas educativos" desarrollados. El especialista en equidad educativa compara el dato español con el de otros Estados donde la enseñanza concertada también tiene una gran presencia, como Países Bajos, Corea del Sur o el Reino Unido, y en los que "las diferencias socioeconómicas entre escuelas ocurren exclusivamente dentro de cada una de las redes y, por lo tanto, la existencia de escuela concertada no contribuye a explicar la segregación escolar". En el sistema español, en cambio, la abultada brecha socioeconómico entre las escuelas públicas y las concertadas "explica una parte significativa de la segregación escolar".

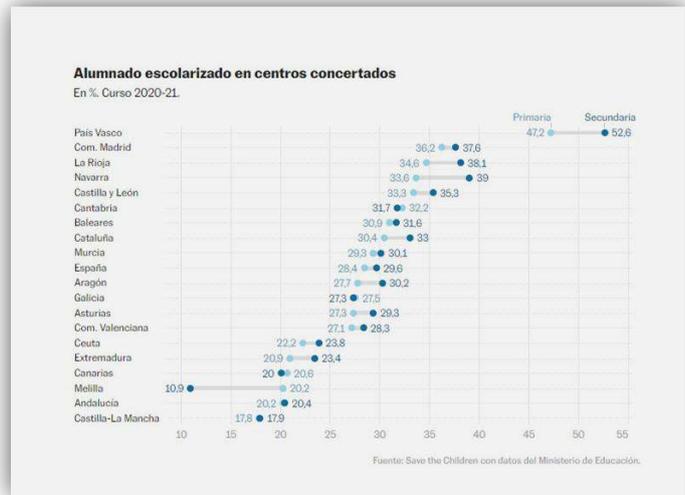


El informe de Save the Children, titulado *Por una escuela concertada inclusiva*, cuyo autor es Alfonso Echazarra —responsable del área educativa de la organización en España—, llega a la conclusión de que el factor principal que explica la segregación socioeconómica en España es el cobro de cuotas por parte de los centros concertados, que actúa como barrera de acceso para el alumnado de familias vulnerables. Y la ONG propone adoptar una serie de medidas, como una "financiación mejorada, gratuidad real y reglas de juego

equitativas en los procesos de admisión” para que la concertada “pase de ser parte del problema a parte de la solución de la iniquidad equitativa”.

España, con casi un 30% de alumnado en primaria y secundaria en centros concertados, forma parte del grupo de países desarrollados donde esta red tiene un peso importante. Las mayores proporciones se dan en los citados Reino Unido y Países Bajos, donde ronda el 65%. En el otro extremo se encuentran países como Italia, Letonia y Suiza, donde prácticamente no existe. Dentro de la propia España las diferencias entre comunidades autónomas son elevadas. La concertada supera el tercio de la matrícula total en las etapas obligatorias en Euskadi (donde supera el 50% en la ESO), Madrid, La Rioja y Castilla y León. En el otro extremo, sobrepasa por poco el 20%, o ni siquiera lo alcanza, en Castilla-La Mancha, Andalucía, Canarias y Extremadura.

El estudio analiza en qué medida distintos elementos podrían explicar esa desigual distribución de la red escolar concertada dentro de España, empezando por el religioso. La educación privada concertada en España es, en sus tres cuartas partes, religiosa. Pero al contrario de lo que cabría esperar si el elemento de la fe de los progenitores fuera clave a la hora de explicar el peso territorial de la educación concertada, el informe de Save the Children pone de manifiesto que la presencia de esta red escolar resulta especialmente baja en comunidades autónomas con alto sentimiento religioso: Extremadura, 71% de creyentes; Andalucía, 68%; Castilla-La Mancha (65%). Y al contrario, las comunidades donde más concertada existe se cuentan entre las

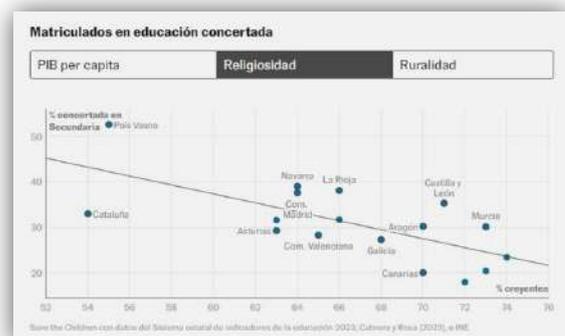
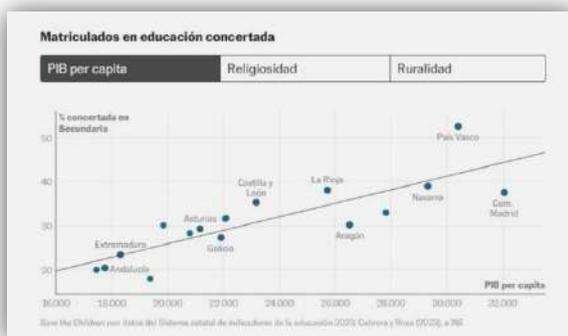


que menos religiosidad muestran: País Vasco (55%), Madrid (57%), y Navarra (60%). El informe cita en este apartado una investigación publicada el año pasado por Leopoldo Cabrera y Felipe Rosa, basada en datos del CIS).

Si parece haber cierta relación entre el hecho de que una región sea más rural y el peso de la concertada sea menor, aunque según el análisis de Save the Children esta es en todo caso “discreta”; solo explica un 18% de la varianza. Mucho menos que la riqueza, cuyo potencial explicativo resulta “extraordinario”, según Echazarra, con un grado de asociación del 69% —el 100% supondría que están perfectamente asociadas y el 0%, que no hay relación—.

Evolución

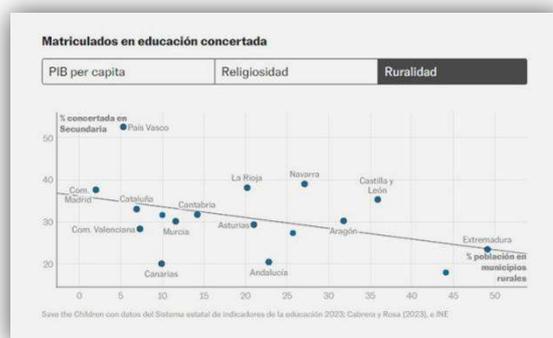
En las últimas dos décadas, el porcentaje de alumnado matriculado en centros concertados durante las etapas obligatorias ha variado poco si se observa el conjunto de España. Entre 2001 y 2020, se redujo del 30,1% al 28,4% en Primaria, y bajó del 30,5% al 29,6% en la ESO —la única etapa en la que ha crecido de forma significativa, unos dos puntos hasta el 28,5%, ha sido en el segundo ciclo de Infantil, al que asisten niños de 3 a 6 años—. La evolución presenta, sin embargo, algunas diferencias territoriales significativas. Ha crecido especialmente en Murcia, Madrid y La Rioja (ganando cerca o por encima de un 2% del alumnado al menos en una etapa obligatoria), y ha bajado de forma acusada en Cataluña (en torno a un 5% en primaria), Cantabria y Baleares (en ambas, algo más de un 4% en al menos una de las etapas obligatorias).



Pese a estar financiada con fondos públicos, la escuela concertada acoge menos alumnado vulnerable de lo que le correspondería. Mientras un 18% del alumnado de la pública era de origen inmigrante en 2022, en la

concertada se situaba en el 10%, lo que lo convierte en uno de los países con mayores diferencias en este terreno de las recogidas en el Informe PISA, la evaluación internacional que realiza periódicamente la OCDE y que, junto a los datos oficiales del Ministerio de Educación, constituyen las principales fuentes documentales del informe de Save the Children. En la escuela pública, el 14,5% de los chavales están clasificados como estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo, tanto en primaria como en la ESO. En la concertada, los porcentajes se sitúan en el 9,5% y el 12% respectivamente.

El informe menciona la investigación publicada en abril por EsadeEcPol sobre el cobro de cuotas de los colegios concertados para señalar que estas ascienden en promedio a 68 euros en primaria y a 57 en secundaria —con cifras más elevadas para Cataluña (140), Euskadi (93) y Madrid (90)—, sin contar otros gastos asociados a la concertada, como el uniforme escolar y el precio del comedor. Para el 10% de las familias españolas situadas en la franja más baja de renta disponible (9.154 euros anuales), llevar a dos niños a un colegio concertado que cobrara una cuota de 50 euros al mes por niño supondría destinar a ello un 13,1% de sus ingresos mensuales, y nada menos que un 26% si las cuotas ascendieran a 100 euros.



En España, según datos del Informe PISA de 2015 (el último en el que el país participó también en el cuestionario para hogares), “el alumnado cuyos progenitores estaban preocupados por los gastos escolares tenía mayor probabilidad de acudir a la escuela pública”.

Obstáculos y posibles soluciones

A la barrera de acceso de las cuotas, Save the Children añade los criterios de admisión establecidos por una parte de las comunidades autónomas, que permiten, hasta cierto punto, que los colegios seleccionen a sus estudiantes. Ello se da fundamentalmente en cinco comunidades autónomas gobernadas por el PP, Madrid, Galicia, Murcia, Comunidad Valenciana (desde este curso) y Castilla y León (en menor medida), además de en Euskadi, según el informe. Entre los criterios que penalizan al alumnado vulnerable figuran dar puntos por el hecho de que los progenitores trabajen; la condición de antiguos alumnos de los padres; o que los niños hayan asistido previamente durante el primer ciclo de infantil al propio colegio o a centros adscritos al mismo, pagando.

Save the Children propone una serie de medidas para hacer más inclusiva la educación concertada. Entre ellas garantizar la gratuidad, que debería ser “supervisada de forma activa” de todos los servicios y actividades educativas que conformen el núcleo del proyecto del centro; mejorar la financiación pública, pero asociándola también al porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeconómica que acogiera cada centro (al igual que la pública); extender tanto los conciertos como la gratuidad completa a las etapas no obligatorias, como el primer ciclo de infantil, bachillerato y la FP de grado medio; establecer que la escuela concertada no pueda tener ánimo de lucro (como sucede en la mayor parte de países de la OCDE, pero no en España), y eliminar los criterios de admisión escolar con potencial excluyente”.

el Periódico de Catalunya

Informática es el grado universitario con mayor tasa de abandono

A pesar del alto porcentaje de empleabilidad que tiene la carrera, el 44% de los estudiantes renuncia y no la termina

Olga Pereda. Madrid 18 SEPT 2024

Casi el 32% del alumnado universitario (concretamente, el 31,7%) abandona los estudios en algún momento del grado. La mayoría (21%) lo deja el primer curso. Es decir, dos terceras partes de deserciones totales se producen el primer año de matriculación. Este es uno de los datos incluidos en el informe ‘Indicadores sobre el estado del sistema educativo español 2024’, realizado por las fundaciones Ramón Areces y Europea Sociedad y Educación.

El estudio, que se presentó ayer en Madrid, revela que el grado con mayor tasa de abandono global (43,7%) es Informática, una carrera que, sin embargo, goza de un alto grado de empleo para sus egresados. El último listado U-Ranking, publicado en 2023, confirmó que Informática ofrece los mejores resultados en inserción laboral, junto con los grados del ámbito de la Salud y la Ingeniería. Con una nota de corte para este curso de 10,410 (Universitat Politècnica de Catalunya), los egresados en Ingeniería gozan de una tasa de empleo del



96% a los cinco años de haberse titulado y su sueldo inicial supera los 1.500 euros mensuales en casi el 80% de los casos.

A pesar de que Informática es el grado universitario con mayor tasa de renuncias globales, si nos fijamos exclusivamente en el primer curso, los estudios que salen peor parados son Ciencias sociales, Periodismo y Documentación, con una tasa de deserción del 28% en el primer año. Mientras, los estudiantes más 'fieles' a la facultad escogida son los del ámbito de la Salud y Servicios sociales, un campo en el que el 11,5% lo deja durante el primer año y el 17% lo hace en total.

La tasa de abandono no significa que la universidad pierda al alumno. Existe la posibilidad (un dato que no incluye el informe) que el estudiante opte por cambiar de facultad una vez que constata que el estudio elegido en primera opción, por el motivo que sea, no le encaja como pensaba.

Titulados a los cuatro años

Más de la mitad de las alumnas y alumnos universitarios (53,4%) se titulan a los cuatro años de haber ingresado en la facultad. Esa cifra se eleva hasta el 76% en los grados del ámbito de Salud y servicios sociales y Educación mientras que en la rama de Agricultura y Veterinaria cae al 26%.

Al igual que el último estudio educativo de la OCDE (presentado en Madrid la semana pasada), el informe de la Fundación Ramón Areces también subraya el dulce momento que vive la formación superior en España, tanto universitaria como FP superior. En 2023, más de la mitad (un 52,1%) de la población de 25 a 34 años había completado con éxito la llamada educación terciaria (superior), porcentaje que ha aumentado más de 10 puntos en una década. El estudio corrobora que la cifra es más alta entre las mujeres jóvenes que los varones de la misma edad: 58% frente a 46%.

El primer puesto de la lista lo ocupa Euskadi (61,5%), seguido de Cantabria (63%) y Madrid (casi un 60%). En el polo opuesto se sitúan Baleares (40%), Canarias (41%) y Ceuta y Melilla (42%).

A pesar del merecido 'boom' académico y social que vive la Formación Profesional, el aumento de los jóvenes con formación superior no se debe tanto a la FP superior sino a la universidad. El porcentaje de egresados universitarios entre 25 y 34 años ha pasado del 28,5% al 36,2% en siete años (2016-23) mientras que los titulados en FP superior con esas mismas edades han pasado del 12,4% a 15,9%.

¿Hay demasiados titulados superiores?

Según el informe de la OCDE, los países que encabezan la lista de la población joven con titulación superior (tanto universidad como FP) son Japón, Irlanda, Noruega y Reino Unido, que superan el 57%. El 52% de España es una cifra ligeramente superior a la media de la OCDE (47%) y la UE (44%). La comunidad educativa lleva años preguntándose si sobran titulados superiores en España. Muchas voces aseguran que no logran empleos de calidad porque su formación no se adecúa a las necesidades del mercado laboral. Sin embargo, el profesor universitario e investigador, Daniel Turienzo afirma que esto es un 'fake' (falsedad) del sistema educativo español. Coautor del ensayo 'Educafakes. 50 mentiras y medias verdades sobre la educación española' (editado por Capitán Swing), Turienzo asegura que la sobrecualificación no se debe a la calidad del sistema educativo sino al mercado laboral. La culpa de que muchas personas tengan un empleo por debajo de su formación académica es, explica, es "la falta de empleos dignos".

El investigador pone como ejemplo la "alta aceptación de la juventud española" en el mercado laboral de otros países. "No quiero decir que la oferta formativa no deba adecuarse del mejor modo posible al mercado de trabajo, sino que la correspondencia entre formación y empleo no puede ni debe ser directa si queremos progresar como sociedad, especialmente en un contexto de alta incertidumbre".

Noticias de Navarra

Cerca del 40% de los menores de 6 años en el Estado tiene móvil, ordenador o tablet

Ese porcentaje asciende al 96% en los niños de entre 11 y 14 años, según el informe 'Percepciones sobre el Impacto de Contenidos Digitales en la Infancia y Adolescencia'

NTM / EP. 18-09-24

Cerca del 40% de los niños menores de seis años españoles tiene un dispositivo personal como un smartphone, un ordenador o una tablet, porcentaje que asciende al 96% en el caso de los niños de once a catorce años.

Así lo revela el informe 'Percepciones sobre el Impacto de Contenidos Digitales en la Infancia y Adolescencia' elaborado por fundaciónSOL en colaboración con GAD3 y el respaldo de la Fundación Nemesio

Diez, a partir de una encuesta a 1.983 participantes, tanto padres con hijos de entre uno y catorce años como adolescentes a partir de quince años, entre el 25 de junio y el 17 de julio de 2024.

El estudio destaca que el 85% de los adolescentes prioriza Instagram y TikTok a pesar de ser las redes sociales que más temor causan en los padres (7 de cada 10 familias lo manifiestan así), "reflejando el poder y la influencia que estas plataformas tienen en su vida diaria, lo que está marcando de manera significativa su desarrollo social y emocional".

Asimismo, refleja que el 45% de los adolescentes usa de manera habitual herramientas de Inteligencia Artificial (IA), principalmente chatbots y asistentes virtuales. La mayoría las utiliza para fines académicos, destacando que más de la mitad de los adolescentes emplea estas herramientas para completar los contenidos de una materia (58%).

Por otro lado, un tercio de ellos confía en la IA para recibir consejos sobre sus relaciones sociales, un dato que refleja el papel creciente de estas tecnologías en sus vidas cotidianas.

Los peligros de la Red

En cuanto a las situaciones negativas experimentadas en plataformas online, uno de cada cuatro adolescentes afirma haberse visto envuelto en situaciones de sexting a través de plataformas online, una cifra similar al porcentaje que reporta haber sido víctima de deepfakes. Ante la vivencia de este tipo de situaciones, es muy común el recurso a los padres u otros familiares para abordar el problema.

Sobre la supervisión parental, el informe revela que el 60% de los padres siempre supervisa el uso de dispositivos de sus hijos menores de quince años, utilizando herramientas de control parental y limitando el tiempo de exposición a las pantallas.

Ante este tipo de limitaciones, se observan emociones negativas entre los hijos, como la frustración y la sensación de ser controlados, con más frecuencia entre aquellos adolescentes que no dialogan habitualmente con sus padres sobre el uso de la tecnología.

El estudio también indica que tres de cada cuatro padres creen que la implementación de sistemas de verificación de edad contribuiría a crear entornos digitales más seguros.

Este deseo de protección se refleja en que más de la mitad de los padres encuestados afirma que retrasaría la entrega del primer dispositivo móvil a sus hijos si pudieran volver atrás en el tiempo. Entre ellos, uno de cada tres preferiría entregar dicho dispositivo a partir de los quince años.

El informe recoge que, si bien la tecnología ofrece numerosas ventajas, como el acceso a la información y la facilitación de la comunicación, ésta es igualmente percibida como un factor de riesgo para tener en cuenta en la salud mental y el desarrollo integral de los menores.

Los expertos consultados en el estudio insisten en la importancia de "educar a los jóvenes en un uso consciente y equilibrado de las tecnologías digitales".

europapress.es

CCOO avisa de que la jornada real del profesorado puede exceder las 48 horas semanales y sitúa la temporalidad en un 26%

El sindicato se reunirá mañana con el nuevo secretario de Estado de Educación para abordar la aprobación del Estatuto Docente

MADRID, 18 (EUROPA PRESS) La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras sostiene que la jornada mínima real del profesorado cada semana está por encima de las 42 horas y en algunos casos puede exceder las 48 horas. Así lo refleja el informe '¿Cuánto trabaja el profesorado?' presentado este miércoles por el sindicato, que sitúa la temporalidad del sector en un 26%, "muy lejos del 8% deseable".

El documento advierte de que la situación de sobrecarga del profesorado "es muy alarmante". En concreto, señala que el horario oficial establecido es, en general, de 37,5 horas semanales, y de 35 horas en donde se ha conseguido desarrollar el acuerdo con Función Pública para la rebaja del horario de los empleados públicos. No obstante, el sindicato asegura que "todo el personal docente excede ese horario con creces". Precisamente, denuncia que las tareas "se han ido sumando y no se ha incrementado el profesorado" para asumirlas dentro de la jornada oficial: las clases, la preparación de estas, todas las reuniones prescriptivas, coordinaciones, trabajo burocrático, corrección de trabajo y exámenes, atención individualizada, guardias y otras tareas asociadas.

El informe apunta que el horario de permanencia en el centro del profesorado es de 30 horas más otras 7,5 de horario de libre disposición y, según ha comprobado CCOO, "ese tiempo es claramente insuficiente con las actuales ratios de grupos y alumnado".

Igualmente, detalla que cada docente atiende de media a más de 50 alumnos en colegios y a unos 90 en institutos, dado que cada grupo recibe clase de varios docentes y cada docente atiende a varios grupos. Por



esto, el sindicato puntualiza que "no se puede confundir la ratio de alumnado por aula, como suele suceder, con la cantidad de alumnado que atiende cada docente". "Los datos que presentamos son alarmantes, ponen de manifiesto que el profesorado supera en mucho su horario oficial y que está claramente sobrecargado, una sobrecarga que afecta a su calidad de vida, a su salud y a la calidad de la enseñanza", ha subrayado el secretario general de FECCOO, Paco García.

Para solucionar esta situación, el sindicato apuesta por que se incrementen "muy significativamente" las plantillas para que cada docente atienda a menos grupos -por tanto, a menos alumnos-, y reducir con planes específicos sus tareas burocráticas. "Es necesario que el profesorado aborde todas sus tareas dentro de su horario laboral oficial para que pueda realizar con todas las garantías su importante labor, sin tener que realizar constantemente un exceso de horario que deriva en un gran estrés y problemas de salud", apostilla. El incremento de 85.000 docentes que lleva tiempo reivindicando CCOO para reducir ratios, mejorar la atención a la diversidad y aumentar el número de profesorado por grupo, a su juicio, "mejorarían mucho la situación". No obstante, en algunos territorios especialmente masificados o en los que no han reducido en nada la carga lectiva de cada docente, considera que "sería necesario un esfuerzo adicional".

LA TEMPORALIDAD EN EL SECTOR DOCENTE, "MUY LEJOS DEL OBJETIVO DEL 8%"

En el informe también se hace un repaso a la situación de la temporalidad en el sector docentes de la enseñanza pública que actualmente se sitúa en un 26%. "Las razones de esta alarmante situación, muy lejos del objetivo del 8%, son que no se ha ejecutado la reposición de los últimos años en la mayoría de los territorios, que las ofertas de estabilización no fueron suficientes en muchas comunidades autónomas y que no se han ofertado las plazas de nueva creación desde 2020", afirma CCOO. "Para solucionar esta situación es necesaria la convocatoria de más de 100.000, es posible pues los Presupuestos Generales del Estado establecen que se puede exceder la tasa de reposición con el objetivo de no superar el 8% de interinidad, pero debemos conseguir que las administraciones reconozcan el problema y tengan la voluntad de solventar sus errores.

La estabilidad de los equipos docentes es fundamental para sus condiciones laborales, pero también para mejorar el funcionamiento del sistema", manifiesta el sindicato. El secretario general de FECCOO ha reivindicado que el curso 2024-2025 "tiene que ser el curso del profesorado" y ha lamentado que el Estatuto Docente todavía no se haya llevado a cabo. "No vamos a esperar más, vamos a instar al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes a que abra la Mesa de Negociación", ha avanzado. En este sentido, García ha destacado que el sindicato se va a reunir este jueves con el nuevo secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, al que plantearán "con absoluta claridad" la cuestión del Estatuto Docente.

"Esperamos de este secretario de Estado que entienda que el profesorado es una prioridad. Hasta ahora no hemos encontrado esa sensibilidad en el Ministerio pero esperamos encontrarla porque si no seremos firmes", ha sentenciado. Por su parte, el secretario de Enseñanza Pública no universitaria de FECCOO, Héctor Adsuar, ha alertado de la "sobrecarga enorme" que tiene el profesorado, que dedica "muchas horas fuera de horario para varias tareas", algo que, en sus palabras, "en cualquier colegio tienen constatado". "El profesorado no va a renunciar a hacer sus tareas y quiere hacerlas bien, pero la Administración no le está ayudando. El profesorado siempre va a intentar llegar a todo, pero si está sobrecargado la atención no es la misma. Ningún profesor deja de atender o corregir, pero si el profesorado está con un horario razonable se podrá fijar más en cada alumno", ha concluido Adsuar.

eldiario.es

La jornada laboral de los docentes no les permite atender individualmente a cada alumno ni 10 minutos a la semana

El profesorado de primaria debe trabajar, de forma estimada y "a la baja", casi seis horas y media de más a la semana y más de ocho y media más en secundaria para llegar de una manera individualizada a sus estudiantes, según datos de CCOO

Ariadna Martínez. 19/09/2024

Debido al déficit de profesorado que hay en el país, los y las docentes tienen que sobrecargarse de trabajo y superar semana tras semana su jornada laboral, de 37,5 horas, si quieren cubrir las necesidades básicas de su alumnado y dar a cada uno una mínima atención personalizada. Este es el diagnóstico que hace Comisiones Obreras en su informe sobre el inicio de curso 2024-2025, donde cataloga la situación como "alarmante" y explica que las brechas más acusadas entre las horas de jornada laboral oficial del profesorado y las que

realmente serían requeridas para cumplir los mínimos (la que acaban haciendo los docentes) se dan en Madrid, Melilla, Castilla la Mancha, Cataluña y Andalucía.

“Es evidente que las 30 horas de permanencia [en el centro educativo] más las 7 horas y media de libre disposición en ningún caso son suficientes para asumir las tareas mínimas que debe desarrollar cada docente”, sentencian desde CCOO. El sindicato ha medido cuánto tiene que trabajar de más el profesorado para asumir esas tareas de dedicación individualizada y concluye que para atender este “mínimo” (10 minutos de atención por estudiante y semana) los maestros de primaria deberían destinar, de media, casi un cuarto de su jornada (8,84 horas) a este tipo de atención específica a la semana y los de secundaria más de un cuarto (14,7 horas). Pero sus horarios no contemplan esta carga, por lo que el profesorado acaba trabajando invariablemente más de las 37,5 horas oficiales de su jornada para sacar tiempo para corregir, realizar adaptaciones, etc.

Las horas regaladas a la administración se disparan si en vez de esos diez minutos los docentes aspiraran a dedicar 12 o 15 a cada alumno cada cinco días de clase. “Comprobamos que en todos los escenarios planteados el tiempo de trabajo real está muy por encima de la jornada

oficial”, señalan. “Teniendo en cuenta que únicamente se ha considerado ese mínimo, los datos son muy alarmantes, pues observamos que el profesorado supera por mucho su horario oficial establecido y está claramente sobrecargado”.

Los responsables del sindicato han explicado en rueda de prensa que, debido al déficit de profesorado que hay en contraposición con el elevado número de alumnos que debe atender cada docente, las 7,5 horas complementarias que contempla su jornada no son suficientes para todas las tareas indispensables que se les exigen. Según los cálculos de CCOO, trabajan, de forma estimada y “a la baja”, casi seis horas y media de más a la semana en primaria atendiendo a la media estatal y más de ocho y media en secundaria. Eso supone alrededor de 30 horas de más a final de mes. Es el equivalente a regalar a las administraciones casi una semana de trabajo al mes.

Las soluciones, “de manera urgente e ineludible”, pasan por incrementar el profesorado y bajar las ratios de alumnado por grupo, “pero manteniendo y aumentando el número de docentes por cada grupo nuevo que surja de esa bajada de ratio”. También demandan una reducción de la carga burocrática del profesorado.

El horario real en Primaria según los cálculos de CCOO

Horario del profesorado en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) en horas a la semana en cada comunidad autónoma

CCAA	+10 minutos por alumno/a	+12 minutos por alumno/a	+15 minutos por alumno/a
Media estatal	42h	44h	46h
Andalucía	45h	47h	50h
Aragón	41h	42h	44h
Asturias	41h	42h	45h
Baleares	40h	42h	45h
Canarias	40h	41h	44h
Cantabria	40h	41h	43h
C. La Mancha	41h	42h	45h
C. León	40h	41h	43h
Cataluña	42h	44h	47h
Ceuta	40h	41h	43h
Euskadi	39h	40h	42h
Extremadura	39h	40h	43h
Galicia	40h	42h	44h
Madrid	45h	47h	50h
Melilla	42h	44h	46h
Murcia	40h	42h	44h
Navarra	40h	41h	44h
C. Valenciana	41h	42h	45h
La Rioja	39h	41h	43h

Fuente: CCOO - Creado con Datawrapper

El horario real en Secundaria según los cálculos de CCOO

Horario del profesorado en IES en horas a la semana en cada comunidad autónoma

CCAA	+10 minutos por alumno/a	+12 minutos por alumno/a	+15 minutos por alumno/a
Media estatal	43h	46h	50h
Andalucía	43h	46h	51h
Aragón	40h	43h	47h
Asturias	40h	43h	47h
Baleares	41h	44h	47h
Canarias	42h	45h	50h
Cantabria	41h	45h	47h
C. La Mancha	45h	48h	52h
C. León	39h	42h	45h
Cataluña	44h	47h	52h
Ceuta	44h	47h	52h
Euskadi	39h	41h	44h
Extremadura	40h	43h	46h
Galicia	43h	46h	49h
Madrid	49h	53h	58h
Melilla	45h	49h	54h
Murcia	45h	48h	53h
Navarra	40h	42h	46h
C. Valenciana	42h	45h	49h
La Rioja	42h	45h	49h

Fuente: CCOO - Creado con Datawrapper

El incremento de plantilla necesario para mejorar el horario “real” del sector es ingente en todas las comunidades autónomas, especialmente en Andalucía, Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana, donde, según los datos de la confederación, el rango oscila entre los 10.000 y los 37.500 profesores requeridos. También se necesitan de 4.000 a 6.900 en comunidades como Castilla y León, Murcia, Baleares, Canarias, Galicia y Castilla-La Mancha, y de 350 a 2.500 en Ceuta, Melilla, La Rioja, Cantabria, Navarra, Asturias, Aragón, Extremadura y Euskadi.

Las condiciones en las que el profesorado realiza su labor son fundamentales para su calidad de vida y su salud, especialmente su salud mental y para reducir sus riesgos psicosociales, pero lo son especialmente para

la calidad y mejora del sistema educativo, indican desde CCOO. “En cualquier profesión el 'no llegar' influye en la calidad. Si a mí me va a operar un médico no quiero que ese médico lleve operando 24 horas seguidas. Por otro lado, la sensación de querer hacerlo todo pero no poder llegar no es fácil de gestionar. Tenemos que desarrollar resiliencia porque no nos queda otra”, ha explicado Héctor Adsuar, secretario de Enseñanza Pública no universitaria de CCOO, que ha añadido: “Además, los recursos para afrontar estas situaciones difíciles no es algo que te den, es algo que tú mismo te tienes que buscar”.

Para encontrar soluciones a la evidente sobrecarga que está sufriendo el profesorado, afirman, el primer paso es dimensionarla lo más posible y de manera objetiva para evidenciar la situación y conseguir las soluciones adecuadas. Es por ello por lo que también han querido definir y concretar a cuántos alumnos y alumnas de media atiende cada docente en las diferentes etapas educativas. “Siempre se hablaba de esto pero hablando de alumnos por aula, y nosotros hemos querido plantear: ¿a cuántos alumnos atiendo yo como docente?”, ha señalado Adsuar.

Más de 100 alumnos por docente en Madrid o Melilla

Según los datos obtenidos, cada profesor atiende a una media de 53,06 alumnos en Primaria y alrededor de 88,21 en Secundaria, teniendo Euskadi las cifras más bajas (39,19 en Primaria y 64,55 en Secundaria) y Madrid las más altas (64,08 y 112,94). Los casos más preocupantes se dan en los institutos, en los que comunidades como Madrid, Andalucía, Ceuta, Melilla, Castilla la Mancha, Cataluña o Murcia rozan o superan los 100 alumnos de media por docente.

Estos datos se han obtenido calculando el número medio de grupos a los que da clase cada docente, tanto en centros educativos de Infantil y Primaria (CEIP) como en institutos de Educación Secundaria (IES), y luego se ha multiplicado esa cifra por el número medio de alumnado por grupo. En los CEIP se ha hecho una media ponderada de las enseñanzas que se imparten en estos centros de Infantil y Primaria, y en IES una media también ponderada incluyendo todas las enseñanzas que se imparten: ESO, Bachillerato y los diferentes grados de FP.

El sindicato recuerda: son medias, que como tales sirven para dar una idea aproximada del sector, pero a la vez no son la representación fiel de la realidad de muchos docentes. Los que trabajan en urbes pequeñas o medianas y en escuelas rurales es probable que tengan menos estudiantes que atender; en las grandes ciudades, o los especialistas de materias minoritarias que imparten clase a más grupos para completar sus horarios, tienen más.

Un 18% más de temporalidad de lo requerido

En el informe también se hace un repaso a la situación de la temporalidad en el sector docente de la enseñanza pública que actualmente se sitúa en un 26%, muy lejos del objetivo (obligación que viene de Europa) del 8%. Las razones de esta situación, explican, son que no se ha ejecutado la reposición de los últimos años en la mayoría de los territorios, que las ofertas de estabilización no fueron suficientes en muchas comunidades, y que no se han ofertado plazas de nueva creación desde 2020.

Para solucionar esta situación, aseveran, es necesaria la convocatoria extraordinaria de más de 100.000 plazas. Aseguran que es posible hacer esto inmediatamente ya que “los Presupuestos Generales del Estado establecen que se puede exceder la tasa de reposición con el objetivo de no superar el 8% de interinidad”. Pero para ello, insisten, “es necesario que las administraciones reconozcan el problema, se den cuenta de cómo tienen al profesorado, y tengan voluntad de solventar sus errores. Esto no puede seguir así.

Interinidad actual vs. el porcentaje a alcanzar del 8%
Porcentaje de interinidad a septiembre de 2024, al 8% y la diferencia entre ambos

CCAA	Funcionariado interino	Al 8%
Total estatal	159.639	47.494
Andalucía	22.273	9.078
Aragón	7.571	1.508
Asturias	3.506	1.002
Canarias	13.578	2.296
Cantabria	3.038	720
C. La Mancha	8.146	2.408
C. León	9.163	2.480
Cataluña	26.033	7.376
Euskadi	12.561	2.314
Extremadura	3.295	1.300
Galicia	5.543	2.723
Baleares	2.555	1.198
La Rioja	1.974	403
Madrid	13.536	4.541
Murcia	5.706	1.792
Navarra	3.679	776
Euskadi	17.482	5.578

Fuente: CCOO - Creado con Datawrapper

Inspectores de educación piden reducir la burocracia en los colegios y un plan de salud mental de alumnos y profesores

MADRID, 19 Sep. (EUROPA PRESS) - La Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE) ha reclamado, con motivo del inicio del curso escolar 2024-2025, que se reduzca la burocracia en los centros, servicios educativos e inspección educativa, así como la elaboración y aplicación de un plan de salud mental del alumnado y profesorado y el impulso a medidas de mejora de la convivencia.

En un comunicado, el sindicato de los inspectores de educación ha recordado que durante estas primeras semanas de septiembre se está poniendo en marcha, según las diferentes etapas educativas, el curso escolar 2024-2025 para miles de alumnos y profesores en más de 30.000 centros educativos.

En este curso escolar junto a las habituales situaciones referidas a dotación del profesorado y dificultades derivadas de los procesos de admisión, USIE avisa de que hay varias cuestiones que desde la inspección educativa habría que afrontar "de forma relevante y prioritaria".

Entre ellas, destaca la aplicación de la nueva normativa de Formación Profesional (aplicación del Real Decreto 278/2023, de 11 de abril de calendario de implantación) que este curso afecta a los primeros cursos de todos los ciclos formativos, lo que supone modificación en los módulos, en la atribución docente, en la oferta formativa de los centros. La organización también incide en la necesidad del desarrollo de la Ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales.

Estas dos cuestiones, según recalca el sindicato, "precisan importantes recursos humanos, técnicos y económicos".

En cuanto a la reducción y simplificación de los documentos pedagógicos y administrativos que cumplimentan los centros, servicios educativos e inspección educativa, subraya que cada ley ha ido generando nuevos documentos por lo que, a su juicio, "es necesario replantear su contenido y tramitación para evitar el colapso administrativo y la preponderancia de lo burocrático sobre lo pedagógico como ya está ocurriendo en la actualidad".

También apuesta por la elaboración y aplicación de un plan de salud mental del alumnado y profesorado y el impulso a medidas de mejora de la convivencia, algo que considera que "deben ser prioritarios dado el elevado número de situaciones perjudiciales para alumnos y profesores que se están dando en los centros y que afectan directamente al éxito académico, al funcionamiento de los centros y el bienestar de la comunidad educativa".

El sindicato insta igualmente al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de la Disposición adicional 7ª de la LOMLOE que le obligaba a regular la carrera profesional docente.

En este contexto, USIE exige al Departamento que dirige Pilar Alegría que no paralice la tramitación de la propuesta de real decreto de regulación de la inspección educativa, "que debería aportar mejoras significativas para la inspección como la asignación del nivel 28 a quienes la ejercen".

THE CONVERSATION

¿Por qué no urge incorporar la inteligencia artificial a la enseñanza?

Enrique Estellés Arolas. Docente e investigador de nuevas tecnologías aplicadas a la educación e inteligencia colectiva, Universidad Católica de Valencia

El auge de la inteligencia artificial generativa ha afectado inevitablemente a la educación. Por un lado están todos los problemas relacionados con el uso inadecuado de esta tecnología (por ejemplo, para hacer trabajos). Por otro lado, hay docentes que sienten otra inquietud legítima: ¿no debería estar usándola YA en mis clases?

La respuesta a esta pregunta, sobre todo cuando tiene que ver con el uso de la inteligencia artificial por parte de los alumnos, es sencilla: "No. No hay prisa". Y hay múltiples razones para no tener prisa. A continuación las explicamos.

Las razones de la historia

Podríamos pensar que la siguiente afirmación ha sido hecha por algún tecnólogo experto en el ámbito educativo refiriéndose a las consecuencias de usar las tabletas o la inteligencia artificial en el aula: "Muy pronto, en los colegios los libros se considerarán objetos obsoletos".

La realidad es que estas declaraciones fueron hechas en 1913 por Sir Thomas Edison, y se refería a los efectos que tendría el cine en la educación.



Lo mismo ha sucedido históricamente con otras tecnologías. Benjamin Darrow, fundador y director de una escuela, afirmaba en su libro "Radio, the assitant Teacher" en 1932: "La radio pondrá al alcance de las personas los servicios de los mejores profesores".

Lyndon Johnson, el trigésimo quinto presidente de los Estados Unidos de América, aseguró en 1968: "Gracias a la televisión, los alumnos aprenden dos veces más rápido que antes y retienen lo aprendido".

En cuanto aparece una tecnología disruptiva y novedosa, rápidamente se piensa en su aplicación en el ámbito de la educación. En este sentido, el historiador estadounidense Larry Cuban identificó en esta aplicación un patrón consistente en cuatro fases: euforia, credibilidad científica, decepción y culpabilización.

De la euforia al desencanto

En la fase de euforia, tanto las empresas que diseñan y comercializan la tecnología como los identificados como "evangelistas" (personas relacionadas o no con la educación, aunque muchas veces sí relacionadas con las mencionadas empresas tecnológicas), proclaman sus supuestas bondades pedagógicas.

En la fase de credibilidad científica se publican artículos y se buscan estudios cuyos resultados respalden los beneficios pedagógicos que supuestamente aporta dicha tecnología.

La decepción llega cuando se comprueba que no existe tal beneficio (o por lo menos, no tal y como lo habían prometido).

En la cuarta y última fase se busca al responsable o responsables de que se nos haya vendido esta tecnología como la panacea. Independientemente de quién se decida que tiene la culpa, lo cierto es que los que pagan el precio de haberse precipitado y equivocado son los alumnos.

Como epílogo a la teoría de Cuban y en base a la "Hype Cycle" de Gartner (con la que la teoría de Cuban tiene ciertas similitudes), a estas tecnologías les puede ocurrir dos cosas: o caen en el olvido (en lo que al ámbito educativo se refiere), o se identifican algunos casos de uso realmente útiles, concretos y realistas, que acaban encontrando su sitio dentro del ámbito educativo. Mientras que, por ejemplo, los LMS (sistemas de gestión de aprendizaje) se han integrado en el ámbito educativo y son usados en multitud de instituciones a todos los niveles, otras tecnologías como blockchain no terminan de despegar.

De los dispositivos móviles a la inteligencia artificial

Actualmente existen dos ciclos de este tipo (en diferentes fases) que se superponen, uno respecto a las tecnologías móviles, que han alcanzado ya la tercera y la cuarta fase, y otro respecto al uso de IA, que está en sus primeras fases.

En diferentes provincias de España se ha comenzado a prohibir el uso de los móviles en el aula y el uso de los ordenadores portátiles empieza a estar en entredicho. Hace algo más de un año que Suecia planteó modificar su plan digital para reintroducir los libros (justo lo contrario de lo que proclamaba Thomas Edison hace algo más de un siglo, aunque sobre otra tecnología) debido a la caída de 11 puntos en una prueba denominada PIRLS (que podría traducirse como Estudio Internacional del Progreso de la Comprensión Lectora).

Como con los ejemplos históricos antes mencionados, esta tecnología se ha introducido en multitud de planes digitales de centro sin haber comprobado de manera adecuada su efectividad. Y es ahora cuando se está comprobando que no cumplen lo que otros prometían de ella.

El segundo ciclo que estamos viviendo es el que tiene que ver con la inteligencia artificial. Empresas como OpenAI, Microsoft o Google, y diferentes tipos de evangelistas, entre *youtubers*, aficionados y, por supuesto, otras empresas relacionadas con esta tecnología, nos animan a que la introduzcamos en las aulas. Sirvan como ejemplo las declaraciones de Sal Khan en una entrevista hecha por Microsoft, donde el fundador de Khan Academy afirma que "si no la usas al menos un poco, vas a tener problemas en un par de años". Es esa primera fase de euforia en la que el brillo de lo tecnológico puede cegar el discernimiento de algunos.

La realidad es bien diferente: no existe ninguna evidencia de que el uso generalizado de la inteligencia artificial en el aula mejore el aprendizaje de los alumnos.

Otra cuestión diferente es que un profesor encuentre un uso concreto de un sistema determinado que beneficie a los alumnos (pero no porque se lo imagina o lo desea, sino porque realmente se da esa mejora). Pero esto requiere tiempo, discernimiento y resultados. Y pasa con cualquier tecnología, no solo con la IA.

Precaución frente a urgencia

Además del ciclo histórico que suele afectar a las tecnologías en su aplicación a la enseñanza, hay otros motivos por los que no hay prisa en la implantación de la inteligencia artificial a la educación.

Uno es la delegación de habilidades. Cuando delegamos una habilidad en una tecnología, obviamente, dicha habilidad se ve afectada: al delegar el cálculo numérico en la calculadora, hemos perdido velocidad de cálculo. A cambio, podemos hacer cálculos mucho más complejos con una exactitud del 100 %.

A veces nos vale la pena. Pero en otras ocasiones, no. ¿Qué habilidad van a dejar de practicar mis alumnos al usar una aplicación o sistema de inteligencia artificial determinado? Puede que ninguna. O sí, y entonces igual la IA no es la herramienta adecuada.

Otro motivo de cautela es el relacionado con los datos. La IA que se usa hoy en día se basa fundamentalmente en el uso masivo de datos de entrenamiento. Cuando interactuamos con chatGPT y otros modelos de lenguaje, esas interacciones se usan muchas veces para entrenar dichos modelos. Incluso si usamos (nosotros o los alumnos) datos personales. ¿Vamos a exponer, aunque sea sin querer, la privacidad de nuestros alumnos?

Finalmente, están los sesgos, errores e inexactitudes que producen los modelos de lenguaje. Si la educación debe estar basada en la verdad y el sistema educativo es un sistema sensible porque del mismo depende la formación de las futuras generaciones, no deberíamos introducir en el mismo una herramienta que falla (las llamadas “alucinaciones” son inevitables debido a la naturaleza probabilística de los modelos de lenguaje).

Un martillo en busca de clavos

El psicólogo Abraham Maslow decía en referencia al fracaso en la resolución de problemas que cuando uno tiene un martillo todo parecen clavos. Y hoy en día la inteligencia artificial es el martillo de moda, incluso en casos donde supone más un problema que una solución, como en el tema de la sostenibilidad.

En el ámbito educativo existen problemas (como en cualquier otro) cuya naturaleza y solución no son tecnológicas sino que requieren un planteamiento diferente o una solución de otro tipo. La IA o cualquier otra tecnología solo debería utilizarse si aporta un beneficio (real) a los alumnos. Que la usen fuera del aula, o que esté de moda, no deberían justificar su uso.

Así inculcamos una mentalidad ‘científica’ en adolescentes para protegerlos de las pseudociencias

Fernando Blanco Bregón. Profesor de Psicología Social, Universidad de Granada

Helena Matute. Catedrática de Psicología, Universidad de Deusto

Itxaso Barberia. Profesora agregada, Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona, Universitat de Barcelona

Naroa Martinez. Investigadora Posdoctoral, Universidad de Deusto

¿Funciona este medicamento para el dolor de cabeza? ¿Puedo adelgazar haciendo una dieta? ¿Son efectivas las medidas del Gobierno para combatir la inflación? Para responder a cualquiera de estas preguntas los seres humanos usamos nuestra capacidad de razonamiento sobre causas y efectos. Sin embargo, investigaciones psicológicas muestran que solemos cometer errores como percibir relaciones causales inexistentes. Se trata de un fenómeno conocido como “ilusiones causales”. Estas ilusiones pueden llevarnos a creer en pseudomedicinas, productos milagrosos y agentes sobrenaturales, por lo que sería muy conveniente diseñar buenos talleres educativos para minimizar su impacto.

Para abordar este problema, un equipo de investigadores de las universidades de Deusto, Barcelona y Granada diseñó un taller educativo destinado a prevenir las ilusiones causales. El taller fue implementado en cuarenta colegios de toda España y participaron más de 2 000 estudiantes de entre 2º y 4º de la ESO. Sus resultados se han publicado como artículo científico en la revista **Royal Society Open Science**.

Inculcando la lógica de la experimentación

El taller educativo gira en torno a la idea de que para comprobar la efectividad de un producto es esencial observar tanto lo que ocurre al usarlo como lo que sucede al no usarlo. En otras palabras, es necesario seguir la lógica del control experimental.

Este concepto, común en ensayos clínicos y experimentos científicos, no es intuitivo para la mayoría de las personas. Por ejemplo, para saber si un remedio para el dolor de cabeza es bueno a menudo nos conformamos con observar nuestro estado después de tomarlo. En realidad, lo que deberíamos hacer es utilizarlo unos días y otros no, de forma que podamos comparar cómo nos sentimos tras usar el remedio y tras no usarlo.

Esta es la lógica de la experimentación que se abordó en la intervención.

El taller se realizó en tres fases, duraba una hora y media y tenía lugar en el aula. En la primera fase se presentaba a los estudiantes un *producto milagro*, un anillo supuestamente capaz de mejorar las capacidades cognitivas y motoras. Se promocionaba utilizando estrategias similares a las de muchos productos milagrosos, incluyendo jerga científica y apelaciones emocionales.

Además, los estudiantes tenían la oportunidad de probar un prototipo del anillo mientras realizaban pruebas de fuerza o de equilibrio, o resolvían acertijos. La trampa estaba en que todas estas actividades se realizaban siempre con el anillo puesto, o bien en situaciones que no permitían comprobar de manera clara su efectividad. Es decir, desde un punto de vista científico, estas pruebas carecían de una buena condición de control. Al final de esta fase, la mayoría de los estudiantes estaban convencidos de que el anillo funcionaba.

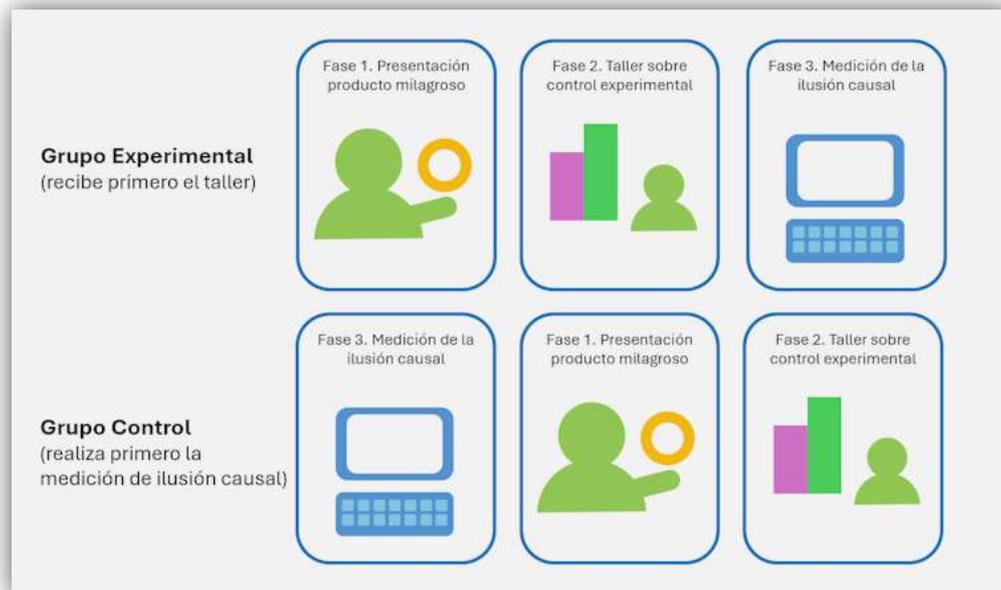
En la segunda fase del taller se revelaba que el anillo no tenía ninguna propiedad especial y se explicaban los errores de razonamiento cometidos. Aquí se enfatizaba la importancia de un control experimental adecuado. Como los estudiantes se habían dejado engañar previamente, estaban motivados para aprender cómo evitar cometer el mismo error en el futuro.

En la tercera fase los estudiantes participaban en una tarea de ordenador similar a un videojuego. En él simulaban ser médicos poniendo a prueba un medicamento en pacientes ficticios. A veces el medicamento no funcionaba en absoluto, pero los estudiantes solo podían descubrirlo si comprendían la importancia de comparar pacientes que habían tomado el medicamento con aquellos que no lo habían hecho. De lo contrario, era fácil desarrollar una ilusión causal y creer equivocadamente que el medicamento funcionaba, ya que el

juego estaba programado para que hubiera curaciones muy frecuentes tanto si los pacientes tomaban el medicamento como si no.

¿Funcionó el taller?

Para probar si el taller funcionaba dividimos al alumnado en dos grupos, de forma que la mitad de ellos realizaba la tarea de ordenador sin haber pasado antes por el taller. En otras palabras, nos sirvieron de grupo de control. Para no privarlos de los beneficios educativos del taller, estos alumnos del grupo de control realizaron el taller después de la tarea de ordenador, cuando ya no podía influir en la medición de ilusión causal.



Diseño del estudio. Los autores, CC BY-SA

Los resultados de este estudio a gran escala confirman los de una investigación previa y demuestran que el taller fue útil para prevenir las ilusiones causales en el videojuego.

Es decir, los adolescentes que habían realizado el taller antes de pasar por el videojuego fueron capaces de transferir lo aprendido a esta tarea, mostrando una menor incidencia de ilusión causal que el grupo de control y descubriendo, por lo tanto, que el medicamento no estaba funcionando.

No solo eso: una nueva medición seis meses después indicó que el efecto del taller puede mantenerse a largo plazo, incluso cambiando los detalles en la forma de medir la ilusión causal.

En definitiva, este tipo de intervenciones educativas pueden ser útiles para fomentar el pensamiento crítico y reducir errores de razonamiento causal, lo que podría protegernos frente a algunas creencias peligrosas como las que promueven el uso de pseudomedicinas.

Inspección, supervisión y evaluación

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 16 de septiembre de 2024

El ejercicio de poner adecuado nombre a las cosas necesita inteligencia. No en balde lo pidió Juan Ramón Jiménez: “¡*Intelijencia*, dame / el nombre exacto de las cosas!”. La ordenación del sistema educativo poco tiene que ver con la excelencia poética, pero da muestras de la razón que tenía el poeta de Moguer. La promulgación de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, determinó, en su artículo 35, que “Las Administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias de supervisión del sistema educativo, ejercerán la inspección...”. Siete años después, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, estableció, mediante el artículo 102, que “Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo”. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, reproduce, en su artículo 148, el precepto anterior, incluso con el cambio de Gobierno previo a su promulgación. Y la modificación introducida en ese artículo por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, determina que “Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección, supervisión y evaluación del sistema educativo”.

Considerada la formulación de 1995, la inspección deriva del ejercicio de las competencias de supervisión propias de las Administraciones educativas. Cuestión que lleva al debate y las posiciones, no pocas veces de carácter semántico o por razón de su uso en distintas naciones, ante la naturaleza de los términos “inspección” y “supervisión”. Desde la reforma del año 2006 hasta la última de 2020, resultó claro, y hasta exacto -como pedía Juan Ramón a la inteligencia-, que la competencia y responsabilidad de los poderes públicos era la inspección del sistema educativo. ¿Cuáles, entonces, son las razones para asociar, con la misma entidad de competencia de los poderes públicos, la supervisión y la evaluación?

Cabe pensar en fundamentadas causas o en debates rigurosos cuando se formulan o enmiendan textos legales, de carácter básico, que ordenan, como leyes orgánicas, el sistema educativo. Sin embargo, el artículo 148 de la Ley Orgánica de Educación, que en el proyecto de Ley Orgánica por el que se modifica la Ley Orgánica de Educación no tuvo cambios, fue objeto de una enmienda cuya escueta justificación es esta: “Incluir la supervisión y la evaluación entre las competencias de la inspección”. Así puede leerse en la enmienda número 977, presentada por los Grupos Parlamentarios Socialista y Confederal de Unidas Podemos-En Comú Podem-Galicia en Común, que figura en el Boletín Oficial de las Cortes, Congreso de los Diputados, de 20 de octubre de 2020, Serie A, Núm. 7-2, pág. 652.

El fundamento de la enmienda parece ajeno a las competencias de la Inspección que la propia Ley Orgánica de Educación establece en su artículo 151. La supervisión y la evaluación figuran, así, de manera clara, entre tales competencias. De manera que conferir el mismo rango a la inspección, supervisión y evaluación, como competencia y responsabilidad de los poderes públicos, con el argumento de incluir la supervisión y la evaluación entre las competencias de la Inspección, puede confundir no ya el nombre, sino el sentido exacto de las cosas.

Debe recordarse, en este caso, que el artículo 27.8 de la Constitución Española determina que “Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”, con el uso expreso del término “inspección”. Y que el artículo 152 de la propia Ley Orgánica de Educación, sin modificaciones posteriores, regula que la inspección educativa, como competencia y responsabilidad de los poderes públicos, “será ejercida por las Administraciones educativas a través de los funcionarios públicos del Cuerpo de Inspectores de Educación”. Se expresa, como puede comprobarse, la inspección -que es competencia y responsabilidad de los poderes públicos-, sin añadir la supervisión y la evaluación. Aunque se haya modificado el artículo 148 de la Ley Orgánica de Educación para incluirlas donde no procede, pues la enmienda indica que entre las competencias de la Inspección educativa, cuando ya están reguladas precisamente con el carácter que tal enmienda propone.

Juan Ramón Jiménez seguro que no pensaba en el consenso político, pero los tres últimos versos de su poema “*Intelijencia*”, en *Eternidades*, son estos: “¡*Intelijencia*, dame / el nombre exacto, y tuyo / y suyo, y mío, de las cosas!”.

El PP llevará al Congreso una Ley de Conciliación que incluye escuelas de 0-3 años gratuitas

El PP tiene previsto llevar este mes al Congreso de los Diputados una Ley de Conciliación, uno de cuyos pilares será la gratuidad de las escuelas infantiles de 0 a 3 años "a todas" las familias del país, como ha implantado este curso la Comunitat Valenciana.

EFE. Martes, 17 de septiembre de 2024

Así lo ha avanzado este lunes el presidente del PP, Alberto Núñez Feijóo, en la visita a la escuela infantil Garabatos de Alicante acompañado del president de la Generalitat Valenciana, Carlos Mazón, cuyo Consell ha implantado desde hace una semana la educación gratuita y universal para 72.000 plazas del tramo 0-3 años en



la Comunitat, al igual que ya ocurre en Galicia, Madrid y Castilla y León. Feijóo ha subrayado que la conciliación es una de las bases del «nuevo estado del bienestar en España» y ha añadido que debido a que el Gobierno de Pedro Sánchez «está lamentablemente renunciando a legislar porque no tiene mayoría en el Congreso, el PP va a llevar la gratuidad de las escuelas infantiles en una nueva Ley de Conciliación, que presentaremos en septiembre» en la Cámara Baja.

Feijóo ha sostenido que las familias son el «motor» del país y que se propone devolverles el esfuerzo que hacen económicamente para sostener el estado del bienestar con medidas como esta gratuidad de las escuelas infantiles desde los cero años a «todas» las unidades familiares, entre las que ha citado las «numerosas, monoparentales y LGTB». La iniciativa del PP, que pretende marcar «un antes y un después en la libertad y gratuidad de las escuelas infantiles», prevé que sea financiada al 50 por ciento por el Gobierno central y los autonómicos, con 2.000 millones de euros, respectivamente.

Feijóo ha felicitado a Carlos Mazón por haber implantado en poco más de un año esta «conquista social» de la gratuidad universal de la educación 0-3 años para favorecer la conciliación como la igualdad de oportunidades y educación, sin diferencias por el nivel de renta de las familias, y ha puesto el acento en que «los gobiernos del cambio están funcionando» con «realidades tangibles y decisiones meditadas con un alto coste pero que son una inversión a medio plazo». Y ha hecho hincapié en que el valenciano ha sido hasta ahora el primer y único gobierno autonómico que ha culminado la implantación «de una vez, en un solo curso» para que «a partir de ahora tener asegurada la educación desde el primer instante hasta la universidad o posgrado».

Por su parte, el president de la Generalitat, Carlos Mazón, ha recordado que fue precisamente Núñez Feijóo el precursor de la gratuidad 0-3 en 2022 en Galicia y que la medida en la Comunitat Valenciana tiene un doble objetivo de libertad: La elección de centro y el momento en que se escolariza a los niños mediante una matrícula abierta y gratuita. Mazón ha señalado que el curso 2024/25 ha arrancado doblando el número de escolares de 0-3, con un total de 45.000 alumnos, y que la cantidad de escolares se prevé que aumente progresivamente.

¿Seguro que tu aula es cibersegura?

Con unos pocos cambios, puedes hacer de tu aula un entorno digital seguro. ¿Sabes cómo proteger los dispositivos y datos de tu alumnado?

YURENA AFONSO. Martes, 17 de septiembre de 2024

Con el auge de la tecnología en las aulas, el papel de los docentes ha cambiado. No solo son responsables de impartir conocimientos, sino también de garantizar que los estudiantes se muevan en un entorno digital seguro. La ciberseguridad no tiene que ser complicada ni intimidante, y con algunas prácticas sencillas, cualquier docente puede ayudar a proteger tanto a su alumnado como a sí mismo. Este artículo ofrece una guía práctica sobre cómo los docentes pueden promover un uso seguro de la tecnología en sus clases, desde la educación infantil hasta la secundaria.

El uso de dispositivos como tablets y ordenadores ha aumentado en las aulas, lo que trae grandes beneficios educativos. Sin embargo, también plantea nuevos desafíos en cuanto a la protección de la información y la privacidad de los estudiantes. Los docentes, que a menudo no cuentan con suficiente formación en tecnología, juegan un papel crucial en enseñar a sus estudiantes a cuidar sus datos y prevenir problemas relacionados con la seguridad en línea.

Es esencial entender que la ciberseguridad en el aula no es solo una cuestión técnica. Pequeños hábitos, como revisar los sitios web antes de usarlos en clase o enseñar a los estudiantes a no compartir sus contraseñas, pueden marcar una gran diferencia.

Sencillas amenazas que debemos conocer

Aunque no necesitamos ser expertos en tecnología, hay algunas amenazas básicas que los docentes deben tener en cuenta y enseñar cómo evitarlas:

Phishing: Son correos o mensajes que parecen legítimos, pero buscan engañar a los usuarios para obtener información personal. Enseñar al alumnado a reconocer correos o mensajes sospechosos es fundamental.

Cuidado con las contraseñas: A menudo los estudiantes utilizan contraseñas sencillas o las comparten entre amigos. Explicarles la importancia de mantener sus contraseñas seguras y crear contraseñas fuertes es clave para su seguridad.

Uso responsable de internet: Navegar en sitios seguros y no descargar archivos de fuentes desconocidas son prácticas básicas que previenen muchos problemas.

Buenas prácticas de ciberseguridad para el profesorado

Existen varias formas sencillas de mejorar la seguridad en las aulas. Aquí te ofrecemos algunas recomendaciones que puedes implementar sin necesidad de grandes conocimientos técnicos:

Establecer normas claras para el uso de dispositivos: Definir cuándo y cómo pueden usar los estudiantes sus dispositivos en clase. Esto incluye pautas sobre el acceso a internet, el uso de redes sociales y la instalación de aplicaciones.

Actualización de software: Asegúrate de que los dispositivos que se usan en clase estén siempre actualizados. Las actualizaciones suelen incluir mejoras de seguridad que protegen contra posibles problemas.

Contraseñas seguras para plataformas educativas: Si usas plataformas educativas como Google Classroom o Microsoft Teams, es importante enseñar a los estudiantes a elegir contraseñas seguras y cambiarlas con regularidad.

Protección de la privacidad: Evita compartir datos personales de tus estudiantes (como sus nombres completos o fotos) en plataformas abiertas. Revisa siempre las configuraciones de privacidad de las aplicaciones que utilices.

Como educadores, además de proteger a nuestros estudiantes, tenemos la oportunidad de enseñarles hábitos seguros en su vida digital. Una buena idea es integrar pequeñas lecciones de ciberseguridad en la clase de manera sencilla y práctica. Por ejemplo:

Desafío de contraseñas: Realiza una actividad en la que los estudiantes creen contraseñas fuertes y aprendan por qué es importante no compartirlas.

Fomentar la reflexión: Cada vez que uses una nueva herramienta digital en clase, toma unos minutos para discutir cómo pueden los estudiantes proteger su privacidad al usarla.

Consejos para proteger la tecnología en el aula

Además de formar a los estudiantes, existen herramientas y recursos que los docentes pueden utilizar para mantener el aula segura digitalmente:

Utilizar redes seguras: Siempre que sea posible, conecta los dispositivos a redes Wi-Fi protegidas. Evita el uso de redes abiertas o no seguras.

Control parental y filtros: Muchos colegios cuentan con sistemas de filtros de contenido que evitan que los estudiantes accedan a sitios web inadecuados. Si no lo tienen, existen herramientas gratuitas que se pueden instalar para añadir una capa de protección.

Apps educativas seguras: Asegúrate de que las aplicaciones que uses en clase provengan de fuentes fiables y contrastadas. Antes de implementar una nueva herramienta, investiga su política de privacidad.

La ciberseguridad no tiene por qué ser un tema complicado o ajeno para los docentes. Con pequeños cambios y un enfoque preventivo, podemos hacer que el uso de la tecnología en el aula sea mucho más seguro, sin necesidad de ser expertos en informática. El objetivo no es solo proteger a los estudiantes mientras están en clase, sino también enseñarles hábitos que les serán útiles en toda su vida digital. Con un poco de concienciación y las herramientas adecuadas, cualquier docente puede liderar el camino hacia una educación digital segura.

Extender la educación más allá de la etapa obligatoria permite acceder a empleos mejor remunerados

Las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación han presentado ante representantes de la comunidad educativa la décima edición del informe 'Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español', actualizado a 2024.

REDACCIÓN. Martes, 17 de septiembre de 2024

Este estudio reúne los datos más significativos de la educación en España, en perspectiva longitudinal y comparada, y desagregándolos por comunidades autónomas. Estas tres características confieren a la obra su singularidad.

La presentación fue realizada por Manuel Valdés, de la UNED, autor de la parte descriptiva del informe, quien hizo una síntesis de los indicadores más relevantes de esta edición. Entre los diversos temas de su intervención destacó que “el gap de género en los distintos indicadores de resultados educativos se ha reducido notablemente a lo largo de los últimos quince años, en tanto que la mejoría de dichos indicadores es particularmente notablemente entre los chicos”.

Como moderador del acto de presentación, Miguel Ángel Sancho, presidente de Sociedad y Educación, comentó que, en la edición del informe de este año, a sus capítulos tradicionales se añade uno dedicado al informe PISA. Presentó a su vez a los expertos Aitor Lacuesta y Cristina Pita que intervinieron en la presentación y que forman parte de los 15 comentaristas que aportan reflexiones e intervenciones educativas basadas en evidencias.

Aitor Lacuesta, del Banco de España, ha estudiado la ‘Estimación del rendimiento de la educación’, lo que considera “un pilar en la teoría del capital humano”. “A pesar de la importancia de conocer este rendimiento, su estimación para el caso español es compleja debido a la dificultad de encontrar información de ingresos

adecuada”, admite. Para realizar su análisis, ha usado las bases medias de cotización de la Seguridad Social y la Encuesta Financiera de las Familias, pero echa en falta más información cruzada entre ingresos y nivel de estudios. Pese a todo, su trabajo le permite concluir que “se estima una rentabilidad de la educación postobligatoria muy elevada”. Para su cálculo, utiliza la tasa interna de rentabilidad (TIR) que se define como aquella que iguala el valor presente de las ganancias con los costes de oportunidad de formarse. “La rentabilidad del Bachillerato y la FP respecto a la ESO es del 17% para hombres y del 18% para mujeres” dato que apunta “a un rendimiento de la educación postobligatoria elevado respecto a la educación básica”, añade.

Por otro lado, poseer estudios universitarios genera un retorno del 22% para hombres y del 29% para las mujeres respecto a un título de Bachillerato o de FP. Sobre este mismo tema han investigado Cristina Pita y Ramón Torregrosa, de la Universidad de Salamanca, quienes han titulado su comentario ‘Educación y satisfacción laboral en España’. “Igual que ocurre a nivel europeo, la relación creciente entre la satisfacción con el puesto de trabajo y el nivel de formación se cumple en el sector privado, pero no se cumple en el sector público”, explican. Y concluyen que “al margen del peculiar resultado en el sector público en España y en Europa, en términos generales, podemos afirmar que la inversión en educación es rentable no solamente en términos monetarios sino en términos de la satisfacción y el bienestar de los trabajadores en su puesto de trabajo”.

Por su parte, Rafael Doménech, de BBVA Research y Universitat de Valencia, firma con Ángel de la Fuente, de Fedea y CSIC, un comentario sobre el ‘Gasto en educación, capital humano y bienestar social’. En su análisis recuerdan cómo desde hace décadas se ha acumulado una abundante evidencia sobre “la importancia que la educación y el capital humano tienen sobre el crecimiento económico y el bienestar social”. Valoran que “los resultados educativos dependen más de cómo se gasta que de cuánto se gasta”. Asimismo, añaden que “la evidencia internacional demuestra que países con niveles similares de gasto pueden lograr resultados educativos muy diferentes, lo que subraya la importancia de considerar una variedad de factores en la mejora de la calidad educativa”.

En su conclusión, De la Fuente y Doménech apuntan a la necesidad de “adoptar enfoques más holísticos y centrados en la calidad” para que “los países puedan avanzar hacia sistemas educativos más efectivos y equitativos, independientemente de la cantidad de recursos financieros disponibles”. Sergi Jiménez-Martín, de la Universitat Pompeu Fabra, Barcelona School of Economics y Fedea, ha estudiado ‘La evolución de las diferencias educacionales entre generaciones en España (1978-2023)’. Según ha podido comprobar, “la desigualdad educativa no solo afecta a los individuos y a sus familias, sino que también tiene implicaciones macroeconómicas”.

A su juicio, “un sistema educativo retrasado y desigual produce una fuerza laboral menos cualificada y productiva”. Explica Jiménez-Martín que “aunque no tenemos evidencia causal, en un mundo donde las generaciones de padres y mayores toman la mayoría de las decisiones tecnológicas y los puestos de trabajo que las aplican, la evolución de la desigualdad educativa puede haber sido un factor en el mal comportamiento de la productividad en España”. Y añade: “La única buena noticia es que la convergencia del nivel educativo entre generaciones puede ser positiva en un futuro más o menos próximo”.

José Antonio Pérez García, de la Universitat de Valencia, ha comparado los ‘Precios públicos de matrícula y financiación de las enseñanzas universitarias’. Recuerda que en las 47 instituciones públicas estudian el 82% de los alumnos y en las 34 privadas el restante 18%. En total, hay 1,27 millones de estudiantes de grado, máster y doctorado. Los precios de las matrículas oscilaban en 2021 entre los 1.198 euros de las instituciones públicas y los 8.387 euros de las privadas.

Considera este experto que “sería recomendable y muy clarificador que las universidades públicas facilitaran a sus estudiantes, en el momento de la matrícula de cada curso académico, información precisa sobre el coste de sus estudios de ese curso, desglosando la parte que pagará el alumno y la parte que será subvencionada por los presupuestos autonómicos”. Añade Pérez García que de esta manera los estudiantes y las familias de cada territorio “conocerían, con transparencia, la política de financiación de los estudios universitarios que aplica su respectivo gobierno autonómico, recursos totales, públicos y privados que percibe su universidad para financiar los estudios que cursa”. Concluye que esta información es “imprescindible para que los usuarios de los servicios públicos de educación universitaria puedan ejercer sus derechos y tomar decisiones bien informadas que, con seguridad, ayudarán a mejorar la calidad y la eficiencia con la que se prestan”.

Sobre el siempre espinoso asunto de la ‘Repetición de curso en España’ ha escrito su análisis Lucas Cortázar, del Centro de Políticas Económicas de Esade y Banco Mundial. En el título de su análisis se refiere a repetir curso como “una medicina prohibitiva que empeora la salud del sistema educativo”. Explica que, tras casi un cuarto de siglo, “la repetición de curso sigue siendo uno de los problemas no resueltos del sistema educativo español”. En su opinión, el hecho de que los alumnos no promocionen tras la evaluación final “sigue siendo muy alta en nuestras escuelas en la etapa Secundaria, aunque no en Primaria”.

En sus consideraciones finales, Cortázar escribe que “es evidente que en España falta una estrategia integral de atención a la diversidad del alumnado”. “También es evidente que la financiación escolar suele priorizar el

café para todos a las medidas quirúrgicas que permitan de verdad desarrollar programas que, de manera efectiva, apoyen al alumnado con mayores necesidades y al profesorado manejar mejor la diversidad del aula”. Añade este experto de la Esade y el Banco Mundial que el ahorro que aportaría una convergencia con nuestros vecinos europeos en materia de repetición podría permitirnos desplegar esas medidas. “Mientras tanto, seguir apostando por la repetición como principal vía de atención a la diversidad es seguir apostando por una medida ‘low-cost’ para quien la decide, pero ‘high-cost’ para quien la experimenta o quien la sufraga.

Es, en suma, seguir apostando por la distribución de un fármaco prohibitivo, dañino y sin soporte científico para un paciente que necesita, de manera cada vez más urgente, un rescate”, concluye. También de las probabilidades de repetir curso ha escrito Andreas Schleicher, jefe de la División de Análisis de Indicadores y director de Educación de la OCDE, quien se ha preguntado ‘¿Cuál es el techo de la mejora educativa?’. En su comentario, habla del papel que está representando el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, más conocido como PISA, y que en 2022 evaluó a unos 690.000 estudiantes de 81 países y economías distintas.

“Los resultados de PISA muestran cómo los alumnos que asistieron a una guardería, un parvulario o un jardín de infancia o recibieron otro tipo de educación a edades tempranas, durante al menos un año, presentan una probabilidad considerablemente menor de repetir curso en cualquier nivel educativo comparados con aquellos que no recibieron Educación Infantil o lo hicieron durante menos de un año. Este dato queda corroborado incluso teniendo en cuenta las diferencias de contextos socioeconómicos”, explica.

Por su parte, Esther López Martín, de la UNED, se ha detenido en las ‘Realidades y retos en la Formación Profesional en España’. Llama la atención sobre cómo el mercado laboral europeo se enfrenta a desafíos importantes que requerirán una transformación de la composición de la fuerza laboral. Y menciona estudios que prevén que en 2030 habrá un incremento rápido de la demanda de trabajadores altamente cualificados, “mientras que la necesidad de puestos de trabajo para personas con baja cualificación continuará disminuyendo”. Para esta experta, potenciar la Formación Profesional pasa por mejorar el atractivo de estas enseñanzas, pero también por enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes que se matriculan en ellas.

“Sin embargo, para lograrlo, se requiere de evidencia procedente de investigaciones y evaluaciones rigurosas que fundamenten la toma de decisiones”. Y lamenta que “la escasez de evaluaciones a gran escala en materia de Formación Profesional limita las posibilidades de los responsables de las políticas educativas para tomar decisiones informadas”. Confía en que “iniciativas como la que está llevando a cabo la OCDE para realizar una evaluación internacional de la Formación Profesional puedan contribuir a este propósito y proporcionar datos que permitan fundamentar la toma de decisiones y aprender de las mejores prácticas”.

Sobre las ‘Pruebas de acceso a la Universidad’ han escrito en este informe Lucía Cobreros, del Centro de Políticas Económicas de Esade, y Juan Manuel Moreno, de la UNED. “La evolución al alza de las calificaciones de la EvAU podría leerse como el resultado de un consenso implícito entre Gobierno, comunidades autónomas, universidades (públicas y privadas) y estudiantes para contribuir a la enorme expansión de la oferta universitaria –tanto de instituciones como de grados, másteres y otras titulaciones– y al crecimiento simultáneo de la demanda en las últimas décadas”, explican.

Y destacan que “mientras que el acceso a las carreras de elite ha continuado siendo tanto o más competitivo que en el pasado, el acceso a los estudios superiores en general se ha hecho más asequible para cada vez más estudiantes”. Consideran que desde hace al menos un par de decenios, la EvAU ha tenido “un claro efecto redistributivo, incrementando la democratización del acceso a la educación superior sin que por ello el acceso a lo que podríamos llamar el subsistema de élite se hiciera menos competitivo”.

De ‘La brecha lingüística en el desempeño educativo español’ ha escrito Ainara González de San Román, de IE Business School. Destaca esta profesora que “el análisis de la brecha lingüística tiene implicaciones significativas para la política lingüística en regiones con lenguas cooficiales”. Asimismo, apunta a la necesidad de políticas inclusivas que garanticen la igualdad de acceso a la educación y oportunidades para grupos minoritarios e inmigrantes. “Esto podría involucrar la implementación de programas bilingües y de apoyo lingüístico adicional. Además, se requieren programas de formación docente adaptados para abordar las necesidades de estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística, así como la adaptación del currículo y las evaluaciones para asegurar la accesibilidad para todos los estudiantes. En resumen, el análisis ofrece información valiosa para orientar políticas que promuevan la igualdad educativa y social, sin importar el origen lingüístico de los estudiantes”, concluye.

El informe PISA también ha protagonizado el comentario de Álvaro Choi, de la Universitat de Barcelona, y Gabriela Sicilia, de la Universitat Autònoma de Barcelona. Bajo el lema ‘Tan cerca y tan lejos: diferencias regionales en PISA 2022’, ambos recuerdan que “un sistema educativo de calidad requiere no solo la obtención de buenos resultados académicos de los estudiantes, sino lograrlo de forma equitativa, asegurando la igualdad de oportunidades para todos ellos”. Al estar transferidas las competencias en esta materia a las comunidades autónomas, los autores comprueban que “las respuestas de política educativa para atender a este alumnado diverso también difieren por comunidades, dado el elevado grado de descentralización en esta materia”. “Ello apunta a que, en buena medida, las brechas educativas entre regiones no son explicadas solamente por las

distintas características del alumnado escolarizado sino a las decisiones políticas, más o menos exitosas, tomadas a lo largo de más de una década”, afirman.

ENLACE AL INFORME:

<https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/indicadores-comentados-sistema-educativo-espanol-2024.pdf>

educational
INTERNATIONAL MAGAZINE **EVIDENCE**

Esther Niubó: “Es necesario recuperar el orgullo y el prestigio del propio sistema y de la educación en general”

David Rabadà

Hablar con Esther Niubó es entenderse bastante en temas educativos. Su visión clara y adecuada de los hechos vigentes permite, al menos, una conversación con dosis de realismo. Esther es licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración (en la especialidad de Relaciones Internacionales) por la Universidad Autónoma de Barcelona. Premio extraordinario. Máster en Política Internacional por la Universidad Libre de Bruselas. Máster en Comercio Exterior y Economía Internacional por la Universidad de Barcelona. Máster en Políticas Públicas y Sociales por la Universidad Pompeu Fabra – John Hopkins University.

Ha trabajado como analista en la secretaría de Política Europea e Internacional del PSC (2001-2004) y como asesora en el Parlamento Europeo (2004-2009). Fue coordinadora de Relaciones Institucionales e Internacionales en la Fundación Rafael Campalans (2010-2013), posteriormente fue directora (2013-2020) y actualmente es miembro del patronato. Colaboradora académica del Departamento de Ciencias Sociales de ESADE (2010-2012). Diputada en el Parlament de Catalunya desde 2015 y secretaria de Educación y Formación Profesional del Partido de los Socialistas de Catalunya. Concejala del Ayuntamiento de Castelldefels desde 2019. Desde el pasado 12 de agosto es la nueva Consejera de Educación y Formación Profesional de la Generalitat de Cataluña bajo el recién estrenado gobierno de Salvador Illa.

¿Qué espera cuando le realizan una entrevista?

Que lo que pueda expresar refleje la realidad de lo que pienso y de quien soy, y que pueda resultar interesante a alguien.

¿Cuáles serán las grandes líneas en política educativa que nos esperan para los próximos cuatro años?

Desde el Departamento de Educación y Formación Profesional, nuestros principales retos serán impulsar la mejora educativa y el refuerzo de los aprendizajes del alumnado, reto indisociable de la equidad y de la inclusión, así como el refuerzo del sistema de Formación Profesional. A partir de aquí, queremos fundamentar esta legislatura en base al trabajo bien hecho, la planificación, el diálogo y la escucha, para conseguir tejer complicidades y acuerdos que ayuden a dar estabilidad al sistema y permita a nuestros estudiantes alcanzar los retos que se les plantearán una vez finalizada su etapa formativa.

Respecto a anteriores consejerías de educación, ¿qué considera no puede volver a hacerse?

No es nuestro estilo realizar juicios de valor de lo que han hecho bien o mal los anteriores consejeros y consejeras. Preferimos centrarnos en lo que podemos aportar para mejorar nuestro sistema educativo y conseguir que a medio plazo recupere el prestigio que merece. A partir de ahí, el diálogo con los agentes sociales será la base de nuestra acción desde el Departamento.

¿Cuál fue su último proyecto profesional antes de la dedicarse a la política?

Mi último proyecto profesional antes de incorporarme al Parlamento de Cataluña como diputada fue en la Fundació Rafael Campalans, primero como coordinadora de las relaciones institucionales e internacionales, y después como directora.

Pero también fue docente, ¿no?

Sí, también pude compatibilizarlo un tiempo con la docencia en un Máster del Departamento de Ciencias Sociales de ESADE. Esa fue una época muy intensa, interesante y de aprendizaje, como había sido también la etapa anterior como asesora en el Parlamento Europeo.

¿Qué promovió para Europa?

Desde la Fundación promovimos debates sobre los retos y el futuro de la izquierda europea a raíz de la crisis de 2008 en colaboración con otras fundaciones del espacio político progresista de Europa como la Fundación Friedrich Ebert, la Fundación Alternativas, la FEPS, CIDOB, etc. También potenciamos diferentes proyectos de cooperación política en el Mediterráneo, coincidiendo con el momento de las primaveras árabes, entre otras líneas de trabajo, como la memoria histórica o el análisis de políticas sociales.

¿Qué relaciones positivas establecería entre sus proyectos profesionales y la formación educativa que recibió?

Tengo muy buen recuerdo de los maestros y del profesorado que tuve tanto en la escuela como especialmente en el instituto, y algunos me enseñaron mucho más que la materia que impartían. Me influyeron mucho, tanto en la forma de pensar como en el interés que desarrollé por determinadas cuestiones en las que he trabajado posteriormente.

Y la Universidad, ¿qué implicó en su vida?

La Universidad me abrió otro mundo, pude aprender de profesionales de ámbitos diversos (ciencias políticas, derecho, economía relaciones internacionales, etc.) y también de compañeros y compañeras de otros lugares de Cataluña que me permitieron continuar ampliando miras. Y las prácticas profesionales fueron determinantes para mi futuro profesional. Los diferentes másteres completaron la formación que necesitaba.

Respecto al actual sistema educativo, si hubiera estado formada en uno similar al que tenemos ahora, ¿cree que habría mejorado o empeorado su actividad profesional?

Me resulta difícil realizar este ejercicio. Pienso que seguramente hubiera perdido “el miedo” a expresarme oralmente en público, como tenía en su momento. También hubiera podido entender mejor las matemáticas o los ámbitos más científicos (de forma más manipulativa) que son los que más me costaban en su día y, en cambio, quizás la vertiente más humanística, social o lingüística no la hubiera profundizado tanto como hice, o sería menos disciplinada. Pero es difícil decir, porque depende en gran medida del proyecto educativo y también del profesorado con quien tienes la suerte de coincidir.

¿En qué hubiera podido ser mejor?

Siempre he sido muy buena estudiante, pero seguramente que en el actual sistema hubiera aprendido a percibir una mayor aplicabilidad a determinadas materias que requieren una aproximación al método científico, o no las hubiera visto como materias “alejadas” de mi alcance, me hubiera adaptado más fácilmente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, hubiera desarrollado mayor creatividad o espíritu emprendedor, y me hubiera familiarizado antes con la expresión oral.

¿Y por el contrario?

Por el contrario, posiblemente hubiera profundizado menos en determinados contenidos y me hubiera dificultado tener una visión más completa del mundo y de la historia, o más crítica. Pero insisto en que depende de otros muchos condicionantes sociales y familiares. Tampoco la sociedad de hoy es la de los años 80.

Viendo su camino profesional, ¿cómo cree que debería mejorarse el actual sistema de enseñanza?

Es necesario recuperar el orgullo y el prestigio del propio sistema y de la educación en general, motor de progreso, de igualdad de oportunidades y de cohesión social. Necesitamos, por un lado, reconocer y prestigiar la profesión docente, e incorporar otros perfiles profesionales no docentes para acompañar al alumnado, cada vez más heterogéneo y con más necesidades. Y, por otro, poder elevar el rendimiento educativo del alumnado, garantizar los aprendizajes y reducir el fracaso y el abandono escolar prematuro. También reforzar las metodologías de éxito en el aprendizaje de las matemáticas, la lectura, la escritura y la expresión oral, y evaluar la introducción de nuevas metodologías y de la digitalización en los centros educativos en base a evidencias e indicadores, a fin de fomentar la revisión y mejora permanente del sistema educativo.

Bajo una perspectiva utópica, ¿cuál sería su deseo para el entorno social?

Deseo una sociedad más igualitaria y socialmente justa, libre y diversa, con excelentes servicios públicos y al servicio del conjunto de la ciudadanía, promotores de igualdad de oportunidades y de progreso. Una sociedad más sana, culta y crítica.

El trabajo por proyectos

O cómo pasar de los currículums y desorganizar las clases

Pedro López Tolosana

Nos encontramos en un instituto cualquiera. Los profesores de matemáticas de tercero deciden impartir una lección basada en la metodología del trabajo por proyectos. Los alumnos investigarán por sí mismos cómo descubrir el precio de una receta de magdalenas, ya que en votación resulta que este producto alimenticio es el más motivador para la mayoría. Como no acaban de verlo claro, primero les explican cómo irá la actividad, y les hacen una explicación de los cálculos e incluso un Power Point, por si acaso los jóvenes investigadores se dispersan. Una vez que parece que ya lo han entendido, van al mercado en busca de información sobre los precios, donde tendrán que calcular cuánto les costará en función de los ingredientes que necesitan. Uno de los grupos encuentra una dependienta que se enternece al ver perdidos a los alumnos y les resuelve ella misma el problema. Vamos, no era eso de lo que se trataba. Otro grupo, que no tiene tanta suerte,



disciplinadamente copia los precios de los ingredientes en un papel, pero no toma el peso de los paquetes. Quizás no lo habían entendido tan bien. Hay otro grupo que tiene más claro su plan de acción, se van a un super que hay debajo del mercado y se cargan de golosinas.

El profesor encargado administra la situación como puede, no queda demasiado bien que una parte de una clase de matemáticas consista en comprar golosinas. Tras la motivadora acción que se les ha alargado un poco entre pitos y flautas, llega el momento de poner la cosa en práctica. ¿Y esto cómo se hace? Es la pregunta más repetida, pues desde la explicación del Power hasta ahora ha pasado demasiado tiempo como para que nadie lo recuerde. Los profesores deciden facilitar la fórmula, porque si no allí no calcula nadie, y al final, los alumnos más espabilados consiguen averiguar cuánto tendrán que pagar por hacer esas magdalenas. La profesora que dirige toda la actividad, decide hacer ella misma las magdalenas, para redondear de alguna manera todo ello con buen rollo. Con curiosidad le pregunto a la profesora en cuestión qué opina de su actividad. Según ella, una lección que podía hacerse en dos días la hicieron en cuatro, y los resultados fueron más bien escasos. Dice que se lo han pasado bien, eso sí, y que de vez en cuando enjuagar la niebla va bien. Otra cosa es la proporción tiempo-aprendizaje, que dice que mejor no mirarla. Como uno de los objetivos de esta metodología es conseguir que los aprendizajes queden más consolidados en la memoria, le pregunto si cree que lo van a conseguir, y ella lo tiene claro: de sus magdalenas se acordarán.

De las concepciones erróneas detrás de la idealización del aprendizaje por proyectos, vale la pena destacar dos. La primera, acompañada de la perniciosa denigración de las clases magistrales concomitante, es la idea de que los niños están inactivos cuando escuchan o miran al profesor. Nada más lejos de la realidad. Siguiendo esta teoría, los oyentes de los programas de radio son seres pasivos a los que se les ponen conceptos en su cabeza, siendo incapaces de coger aquella información y valorarla, seleccionarla, descartarla, o emocionarse, cabrearse, alegrarse, etc. Esta concepción sólo pasa por alto el pequeño hecho de que la actividad cognitiva es invisible. Quieto no significa inactivo cognitivamente.

La otra, es que realizar ejercicios repetidos sobre cualquier área de conocimiento no es innovador y por lo tanto no funciona, y hace que los alumnos odien la materia. Comparamos el episodio anterior con otro protagonizado por uno de esos maestros republicanos que tuvieron que montarse academias para poder ganarse la vida una vez expulsados del sistema público. Un señor de setenta años que asistió a sus clases explicaba que “primero aprendíamos la mecánica de memoria, con cancioncillas, y poco a poco entendíamos el porqué,” y añade “no se puede pretender empezar por entenderlo todo de golpe”. Según él, ese maestro muchos días se quedaba sin almorzar con alumnos castigados o corrigiendo exámenes. En clase era exigente, hacía repetir las cosas hasta que se aprendían. Él, como alumno avanzado, le ayudaba hasta las diez de la noche a corregir ejercicios. Cuando el señor cambió de pueblo, de residencia, y fue a otra escuela, el nuevo maestro llamó a su padre. Tenía ocho años y sabía realizar ejercicios que hacían los alumnos de catorce. Parecía ser, que aparte de las capacidades del alumno, las canciones repetitivas habían funcionado bastante bien. A la pregunta de los resultados de esa técnica, nuestro señor en cuestión respondió que “toda la clase salió con carreras técnicas”. Y mira por dónde, «todos aquellos alumnos conservamos siempre un buen recuerdo de ese maestro».



Falacias del negacionismo de la investigación educativa basada en evidencias **OPINIÓN**

La investigación educativa basada en pruebas y evidencias es el mecanismo más fiable que conocemos para entender o explicar fenómenos educativos con rigor.

Antonio García-Carmona. 12/09/2024

Recientemente, el diario El País publicó un artículo de David G. Gándara titulado “El lado oscuro de la investigación en educación” (<https://elpais.com/educacion/2024-08-24/el-lado-oscuro-de-la-investigacion-en-educacion.html>). Gándara hace una crítica severa a aquellos investigadores que tratan de encontrar evidencias para explicar fenómenos o problemas educativos. Afirma que estos no son conscientes de la complejidad que supone investigar problemas en este ámbito, y los ubica despectivamente en “el lado oscuro de la investigación”, como si formaran parte de una secta (“la evidenciología”). El autor construye así “un muñeco de paja” que luego trata de derribar con argumentos falaces.

El autor comienza afirmando que todos estos investigadores del *lado oscuro* usan el mismo método de investigación, acorde con las directrices del *positivismo*, cuando ni siquiera en las “ciencias exactas” —añade— existe un consenso sobre qué enfoque deben tener los diseños investigativos. Esta es su primera falacia.

Efectivamente, sabemos que no existe una manera universal con la que los científicos afrontan sus investigaciones, y que el “método científico” es un mito. El mismo Karl Popper, uno de los máximos exponentes del positivismo, escribía en el prefacio de su libro *Realism and the aim of science* (Routledge, London, 1956) que “como regla, empiezo mis clases sobre el Método Científico diciendo a mis alumnos que el método científico no existe.” (p. 5). Esto es así porque cada campo de investigación, incluso cada tipo de problema tiene sus propias peculiaridades que demandan unos métodos y enfoques específicos para estudiarlo. Pero, dicho esto, es incuestionable que existen determinadas normas, valores, prácticas científicas y reglas metodológicas, tanto para la investigación cuantitativa como para la cualitativa, que reúnen bastante consenso en el amplio espectro de la comunidad científica. Se puede consultar la vasta literatura especializada al respecto.

Luego, Gándara expone una serie de dogmas positivistas que supuestamente siguen los investigadores del *lado oscuro*. Entre ellos, que solo consideran válidas aquellas ideas o teorías replicables y falsables mediante experimentos (es decir, mediante *investigación cuantitativa*); que la detección de teorías falsas es la *única* forma de construir el conocimiento en educación; y que, solo se deberían tomar decisiones en educación basadas en las evidencias provistas por estas investigaciones.

Primero, es desatinado asociar la búsqueda de evidencias en educación únicamente con la investigación cuantitativa; básicamente porque se estará privando así a la investigación cualitativa de estatus científico. Para entender esto, conviene distinguir entre pruebas y evidencias. Mientras que las evidencias son certezas claras que no admiten dudas, las pruebas se refieren a datos, hechos o señales que se usan para determinar la veracidad de una hipótesis; o para interpretar observaciones en estudios exploratorios que no tienen por qué estar guiados necesariamente por hipótesis.

En investigación educativa, lo habitual es buscar pruebas combinando, muchas veces, métodos cualitativos y cuantitativos (métodos mixtos). Pero, si tras numerosos estudios en una amplia diversidad de contextos, esas pruebas admiten poca discusión en la comunidad científica, se considerarán evidencias. Por ejemplo, en el ámbito de la educación científica, es una evidencia que los estudiantes llegan a comprender mejor cómo funciona la ciencia mediante un planteamiento pedagógico explícito y reflexivo (es decir, con actividades diseñadas *ad hoc* para que piensen y discutan sobre ello) que con uno implícito. A esta conclusión se ha llegado después de abundante investigación realizada desde la década de 1970 hasta el presente. Por ello, es refutable el argumento de Gándara de que, con comprobar en una sola experiencia que una acción educativa funciona, la investigación basada en pruebas y evidencias trata de universalizar el resultado. De hecho, son habituales los debates que confrontan pruebas a favor y en contra de una determinada propuesta o enfoque pedagógico. Por ejemplo, en el ámbito de la didáctica de las ciencias aún se está discutiendo si el *aprendizaje basado en la indagación* es o no más eficaz que el *aprendizaje a partir de instrucción directa o explícita*.

Segundo, es lícito y necesario tratar de entender comportamientos sociales generalizables en educación, para lo cual los estudios cuantitativos son imprescindibles. Sin embargo, los estudios más abundantes en este campo son aquellos que generan un conocimiento *situado* socialmente; por tanto, no generalizable. De esta forma, las pruebas conseguidas solo son, en principio, válidas o representativas del contexto en el que fueron obtenidas (aquí van incluidos los estudios de caso). Asimismo, tales pruebas pueden ser posibles hipótesis para entender o interpretar qué sucede, y por qué, en otros contextos educativos similares. Es lo que se conoce como *transferibilidad* de resultados de investigación.

Tercero, no debería transmitirse la idea de que la investigación cuantitativa es antagónica a la cualitativa, como se trasluce del artículo de Gándara. Ambas se complementan en numerosas investigaciones para profundizar en los complejos problemas de la educación. Igualmente, se ha de insistir en que los estudios cuantitativos con muestras representativas proveen correlaciones entre variables, que no implican necesariamente *causalidades*. Así que, es otro infundio sostener que la investigación educativa basada en pruebas y evidencias busca directamente relaciones de “causa-efecto”. ¡Ojalá fuese posible!

Es cierto que el conocimiento no se construye solo mediante experimentos. Pero, si surgen nuevos planteamientos teóricos o propuestas, es comprensible que la comunidad científica los ponga en cuestión hasta ver cómo funcionan; y que trate de averiguarlo mediante investigación. El *escepticismo* es un rasgo connatural a cualquier ciencia y parte esencial del pensamiento crítico necesario para su desarrollo. Si bien, la comprobación de esa funcionalidad de planteamientos emergentes no será rápida ni sencilla, dada la enorme complejidad de los fenómenos educativos. Por ello, los investigadores en educación tienen el reto de tener que desarrollar, con creatividad e ingenio, métodos y estrategias que les permitan evaluar con rigor la viabilidad o eficacia de tales planteamientos. Una evaluación, que deberá estar basada indefectiblemente en pruebas válidas y fiables. Y sí, a veces lo más que la investigación educativa consigue comprobar es que un planteamiento no funciona, lo hace peor de lo esperado, o es poco defendible como ocurre con la enseñanza basada en *inteligencias múltiples*, pese a que Gándara se empeñe en defender lo contrario. Existen muchos más ejemplos.

Lo que no se puede pretender es que la comunidad de investigación educativa permanezca impasible ante la irrupción de nuevas propuestas y enfoques que, en muchos casos, son meras ocurrencias. A menudo surgen planteamientos que, sin ningún respaldo de la investigación educativa, se extienden acríticamente en el ámbito de la educación mediante *pseudoinnovaciones* que luego son difíciles de combatir. La investigación educativa



es también presa de posverdades alimentadas por bulos y desinformación. Esto sí representa el verdadero “lado oscuro de la educación” y genera confusión entre el profesorado.

Gándara también rechaza que las decisiones políticas en educación estén guiadas por la investigación educativa basada en evidencias. Al respecto, cabe decir que esta investigación no resuelve los problemas de la educación, sino que los analiza e interpreta con el fin de iluminar la búsqueda de posibles soluciones. La adopción y puesta en marcha de medidas concretas para afrontar los problemas en educación es responsabilidad de los gestores del ramo. Esto no es una evasión de responsabilidades de la investigación educativa, sino una explicación de cuál es su cometido.

Por tanto, cualquier intento de *culpabilizar* a la investigación educativa basada en evidencias de las malas decisiones políticas en educación es una falacia de manual. Sería como responsabilizar a las leyes de Newton, o al mismo Isaac Newton, de los accidentes de tráfico. No se debe confundir la “investigación educativa basada en evidencias” con la “educación basada en (o informada por) evidencias”, como parece deslizarse del ensayo de Gándara. Aunque, aclarado esto, estaría bien que las decisiones en educación tuvieran mucho más en cuenta los aportes de la investigación educativa para imaginar soluciones fundamentadas y viables.

Aun con limitaciones, la investigación educativa basada en pruebas y evidencias es el *mecanismo* más fiable que conocemos para entender o explicar fenómenos educativos con rigor. Emplea una diversidad de métodos y enfoques contruidos sobre marcos teóricos sólidos. Y, por supuesto, es sensible a los valores educativos de las sociedades democráticas. Por eso, los análisis de la investigación educativa basada en pruebas y evidencias son complejos, y sus conclusiones, limitadas en la mayoría de los casos, como sucede en cualquier investigación de carácter social. Sostener lo contrario es pura tergiversación.

Un grado para la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria: ¿utopía o necesidad? **OPINIÓN**

El agujero negro en la formación del profesorado en España se llama “Máster de Educación Secundaria”, (bueno, la formación pedagógica del profesorado universitario es otro agujero negro, pero ese lo dejamos para otro día). Sobre este máster solo hay un único punto en el que todos coincidimos, aunque sea por motivos diferentes: es un muy mejorable.

M^a del Mar Sánchez Vera. 16/09/2024

En nuestro país la forma de acceder a la docencia en Secundaria es disponer de una titulación superior (Historia, Matemáticas, Química...) y posteriormente, hay que formarse en educación para poder opositar. La idea no es mala, si no fuera porque en la realidad la formación pedagógica es un caos y no se dispone de suficiente formación inicial sobre educación.

El Máster vino a mejorar el modelo anterior, el CAP, el curso de Adaptación Pedagógica, pero la realidad nos muestra que sigue siendo un modelo insuficiente. Por ejemplo, en 2023, analicé, junto con mi compañera Isabel Solano, cuál era la formación inicial en Tecnología Educativa en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en las universidades públicas. Es decir, cuánto sabían acerca de cómo incorporar diferentes medios y recursos en la enseñanza y cómo podrían desarrollar su competencia digital a partir de lo que aprendían en el Máster. Una formación básica para el mundo actual. Pues bien, el resultado os sorprenderá (o no). La Tecnología Educativa no se integra de manera generalizada en los contenidos. En muchos planes de estudio ni aparece. En las asignaturas en las que ésta se plantea, se hace desde una visión reduccionista del manejo de las TIC, dejando la formación en una percepción instrumental (aprender a usar el cacharro), sin tener en cuenta las posibilidades pedagógicas para integrar los recursos de forma didáctica. Aspectos como el Pensamiento Computacional, el uso seguro y ético de las herramientas o el mundo de los algoritmos (cosas tan importantes hoy día), ni se ven ni se les espera. Ves los planes de estudio y casi puedes hacer un análisis sociológico de los mecanismos de poder político dentro de cada Facultad de Educación, porque se percibe claramente quién tenía el liderazgo para plantear el peso de una asignatura u otra en el plan de estudios.

Sobre el Máster llevamos debatiendo años. En teoría, su plan de estudios se está reformando ahora mismo mediante una comisión en el marco de la conferencia de Decanas de Educación (eso es otro melón para otro momento), pero el último debate sobre el Máster de Profesorado ha tenido lugar por el anuncio del Ministerio de permitir “virtualizar” el máster y reducir la presencialidad hasta el 40% de los créditos. Esta decisión se entiende mejor si tenemos en cuenta que más de la mitad del profesorado de Educación Secundaria se forma en universidades privadas que pueden plantear estos estudios de manera online, lo que genera un escenario injusto para las instituciones públicas que tenían un requisito de presencialidad.

A esto se une que hay una lista de espera vergonzosa en este máster en las universidades públicas presenciales, y que, mientras tanto, para algunas instituciones privadas, esta formación es un chollo. Un máster cuyo público potencial son profesionales ya titulados (con poco tiempo disponible) y que necesitan la titulación

como requisito para opositar. Oferta-demanda. Es sencillo. Y así es como deja de hablarse de la calidad de la formación y se convierte en mero requisito administrativo. Concretamente, dos universidades privadas a distancia copan el 25% de la matrícula del máster de Secundaria.

Por lo tanto, se puede entender la propuesta del Gobierno, que trata de hacer que el tablero de ajedrez sea más justo, y que todas las instituciones, públicas o privadas, puedan ofrecerlo de forma más flexible incluyendo modelos más virtualizados. No obstante, el problema es que el tablero está roto y faltan la mitad de piezas.

Voy a tratar de explicarme. Creo que esta decisión del Gobierno no es acertada por varios motivos: por un lado, si algo nos enseñó la pandemia es que el sistema no está preparado para trabajar de manera online. Desarrollar *e-learning* requiere de formación específica. Es otro mundo. Sin embargo, lo que suele hacerse, ante la ausencia de conocimiento didáctico acerca de cómo diseñar, implementar y evaluar la enseñanza online, es sustituir la clase magistral por videoconferencia y el libro por PDF.

Por otro lado, viendo además las decisiones políticas de los últimos años, esto puede ser una manera de precarizar aún más la enseñanza y el trabajo de los docentes universitarios. Si decidimos pasar los modelos presenciales a virtuales, se pueden tener los mismos docentes pero matricular a más estudiantes. En realidad son aumentos de ratio encubiertos. Por lo tanto, a pesar de ser una firme defensora de la educación online, todo esto me lleva a pensar que esta propuesta lo que va a hacer es ahondar en la idea de que el Máster es un mero requisito administrativo.

En definitiva, antes de plantear propuestas metodológicas que requieren de un esfuerzo técnico y didáctico, hay que reformar todo el plan de estudios, valorando previamente la calidad de la formación que se está dando en algunas instituciones.

Pero el asunto no termina ahí. Aunque parezca increíble, una y otra vez hay que tratar de explicar que un/a docente tiene que saber de la asignatura que va a enseñar, por supuesto, pero también de pedagogía. La educación es una disciplina científica. Es un ámbito en el que la práctica es imprescindible, sí, pero solo con la práctica no sirve. Hay que aprender de didáctica, métodos de investigación, organización escolar, atención a la diversidad, etc. Es decir, un profesor/a de Matemáticas tiene que saber de matemáticas y de educación. El asunto es que hay quienes consideran que para saber matemáticas hace falta un grado de 4 años y que lo de aprender sobre educación es algo que se hace en la práctica. Pero esto no es cierto. Que haya compañeros y compañeras que sean excelentes docentes de Secundaria porque se han formado y han sabido desarrollar sus competencias profesionales a posteriori no significa que no sea necesario aprender sobre educación en la formación inicial. Es como decirle a un médico que no sepa sobre medicina, que operando ya irá aprendiendo. No olvidemos que en la formación del profesor/a de secundaria se deben combinar los aspectos prácticos tutorizados por profesionales con experiencia y prestigio con el estudio y la reflexión teóricas en las facultades.

Y debajo de esta realidad, hay algo interesante: la construcción de la identidad profesional. El sistema en nuestro país está configurado de tal manera que primero se es químico, historiador o biólogo, y después docente. Para algunos/as, de hecho, la docencia es el plan B. Una salida profesional secundaria, un "por si acaso". Eso no tiene por qué ser malo, porque es posible generar la identidad docente a posteriori y ser un excelente profesional. Pero una titulación que forme para ser docente de enseñanza Secundaria ayudaría a generar esa identidad profesional desde el inicio, como sucede con Magisterio. No olvidemos que la clave es ser profesor/a, especializado en x área, sí, pero se es básicamente docente.

Por ello, el planteamiento de un grado de Educación Secundaria (con especializaciones por materias y/o etapas) no es algo tan disparatado. Y esta propuesta no es una idea loca. Ni siquiera es nueva. Hay países, como Alemania, en los que la formación disciplinar y didáctica van a la par. De esta manera se accede a la formación disciplinar y pedagógica al mismo tiempo. Hay planes de estudio en los que puedes especializarte para Educación Secundaria de dos áreas y puedes ir aprendiendo sobre la disciplina (por ejemplo, historia), y al mismo tiempo aprendes sobre pedagogía, psicología, sociología y la didáctica específica.

Quienes defienden que cuanto más conocimiento disciplinar mejor se olvidan de que el sistema educativo no tiene por qué responder a los planes de estudio de las facultades. Por lo tanto, ¿significa eso que un profesor de Física y Química tiene que hacer dos carreras (la de Física y la de Química)?, ¿ocho años de conocimiento disciplinar?, ¿en serio?, ¿no sería mejor un grado con conocimiento disciplinar de ambas áreas y formación sobre pedagogía y la didáctica específica?. Tuve un docente que era una eminencia en Química. No tenía ni puñetera idea de cómo dar clase. Dominar la disciplina que enseñas es imprescindible, pero tener más conocimiento disciplinar no te hace ser mejor docente.

Por supuesto, la reforma de la profesión docente tiene que ir acompañada de una reforma del sistema de acceso y de las condiciones laborales. Y también, hay que decirlo, de un plan para la mejora de la docencia universitaria. Vamos a ser honestos, no podemos hablar de la necesidad de formación pedagógica en Secundaria y no abordar el agujero negro que tenemos en este sentido en las universidades también. En todos lados cuecen habas y abordar el perfil profesional de quien forma a los futuros docentes es otro melón que hay que abrir, con la idea de mejorar el sistema. Y también, por qué no, analizar qué universidades están haciendo de la formación del profesorado un mero negocio sin preocupación por la calidad.

Algunos indican que si se convierte el Máster en un Grado habría necesidad de profesorado porque nadie estudiaría esa titulación. Pero es que ya hay ausencia de profesorado en varias áreas. Por ejemplo, hay



muchos docentes que provienen de áreas afines y dan clase de matemáticas, sin dominar realmente la disciplina, porque no hay profesorado con licenciatura en Matemáticas suficiente. Con un grado en Secundaria (especialidad en matemáticas, por ejemplo) ya no habría ese problema, porque el conocimiento disciplinar necesario estaría planteado en el propio plan de estudios. A veces me pregunto si el miedo no es tanto a que no haya estudiantes para un posible grado de Secundaria, sino que sean otras facultades las que se queden más vacías, al eliminar el plan B que supone para algunos/as la carrera docente. Pero en realidad, construir un grado de Educación Secundaria puede ser muy enriquecedor, porque se implicarían profesionales de la disciplina, la didáctica específica y la pedagogía, además de la participación de profesorado con experiencia en Secundaria.

También he leído que el problema de un grado de profesor en Secundaria está en que sería una titulación para producir “trabajadores para el sistema educativo”.

En la Facultad de Medicina se producen trabajadores para el sistema sanitario. ¿Cuál es el problema?. Entiendo que cambios estructurales de tal calado cueste asimilarlos, pero no se está planteando nada del otro mundo, solo un modelo de formación diferente. Porque lo que está claro es que el que tenemos no funciona.

Hay más de 240.000 docentes de secundaria en España. ¿De verdad una profesión que emplea a tantos profesionales no merece una titulación universitaria que les prepare en condiciones?

Mª del Mar Sánchez Vera. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Eva Reina, exdirectora de ERYICA: «La incertidumbre laboral y la falta de estabilidad económica pueden tener efectos devastadores en la salud mental»

Tras casi diez años como directora de la Agencia Europea de Información y Asesoramiento a los Jóvenes (ERYICA), Eva Reina se despide del cargo para iniciar una nueva etapa profesional. Durante su mandato en ERYICA, Reina se centró en la mejora de los servicios de información juvenil a nivel europeo, promoviendo la alfabetización mediática e informacional y la inclusión de jóvenes en contextos vulnerables.

Noelia García Palomares. 16-09-2024

Eva Reina, quien ha sido una figura destacada en el ámbito de la juventud y la educación en Europa durante casi una década, se prepara para iniciar una nueva etapa profesional. Tras casi diez años al frente de la Agencia Europea de Información y Asesoramiento a los Jóvenes (ERYICA), Eva dejó su puesto el 31 de agosto de 2024 para asumir el rol de directora de relaciones institucionales en Caritas Europa, a partir de septiembre del mismo año.

Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada, Eva Reina ha complementado su formación con un Máster en Comunicación y Relaciones Públicas de ESERP Business School y un Máster en Estudios Europeos de la Universidad Libre de Bruselas. Su carrera profesional ha estado marcada por un firme compromiso con la proyección internacional y el desarrollo de políticas públicas que promuevan la inclusión y el desarrollo sostenible.

Antes de asumir la dirección de ERYICA en enero de 2015, Eva acumuló una valiosa experiencia en el Grupo Santander de Universidades Europeas (SGroup) y en la Red de Universidades de Capitales de Europa (ÚNICA), donde se desempeñó como jefa de proyectos internacionales durante más de seis años. Su carrera también incluyó un período en ICF International, un proveedor global de servicios de consultoría a gobiernos e instituciones multilaterales, donde contribuyó significativamente al desarrollo de políticas públicas.

En ERYICA, Eva Reina ha liderado numerosos proyectos internacionales que han tenido un impacto notable en la información juvenil, la alfabetización mediática e informacional, la ciudadanía activa y la inclusión de grupos vulnerables. Su trabajo ha sido fundamental para promover un desarrollo sostenible y fortalecer el apoyo a los jóvenes en Europa.

Desde que asumiste el rol de directora en ERYICA, ¿cuáles han sido las principales áreas de enfoque para mejorar los servicios para los jóvenes en Europa?

Desde que asumí el cargo de directora en ERYICA hace casi una década, he centrado mis esfuerzos en fortalecer la cooperación entre los servicios de información juvenil en toda Europa y en destacar la importancia

del derecho a la información en el diseño y desarrollo de políticas de juventud a distintos niveles. Hemos trabajado para mejorar la calidad y la accesibilidad de estos servicios mediante la promoción de buenas prácticas e impulsando el intercambio de ideas innovadoras a través de nuestra red.

Esto ha incluido la adaptación constante de los servicios a medios y plataformas digitales para llegar a un mayor número de jóvenes, así como la promoción de políticas inclusivas que garanticen que todos los jóvenes, independientemente de su origen o situación, tengan acceso a la información que necesitan. Además, hemos promovido activamente la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), reconociendo su papel crucial en apoyar entre los jóvenes el pensamiento crítico, la autonomía y el uso responsable de herramientas digitales.

¿Qué retos específicos enfrentan los jóvenes en la era digital y cómo está respondiendo ERYICA a estos desafíos?

Los jóvenes de hoy se enfrentan retos únicos en una era digital en constante evolución, como la sobrecarga de información, la desinformación y las preocupaciones sobre la privacidad. ERYICA aborda estos desafíos proporcionando recursos, formación y herramientas diseñadas específicamente para educadores e informadores juveniles, capacitándolos para ayudar a los jóvenes a navegar críticamente en el entorno digital y a identificar y combatir la desinformación. Promovemos activamente la AMI y colaboramos estrechamente con organismos internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa y la Unión Europea, así como universidades y entidades como la Fundación Atresmedia para desarrollar recursos y enfrentar estos retos de manera holística y coordinada.

Apoyar a los jóvenes en su adaptación a un mundo digital en constante evolución es esencial, pero igualmente importante es ofrecer formación y apoyo a quienes los guían y acompañan en este proceso. En este sentido, ERYICA ofrece una amplia gama de publicaciones y formaciones dirigidas tanto a profesionales que trabajan con jóvenes como a jóvenes multiplicadores, utilizando metodologías de aprendizaje entre pares (peer-to-peer). Al mismo tiempo, desarrollamos proyectos europeos que abordan nuevos retos, como la inteligencia artificial y la salud mental, lo que nos permite promover la innovación y adaptar los servicios a las necesidades de los jóvenes y al contexto cambiante en el que viven.

¿Cómo evalúas la efectividad de los servicios de información juvenil en diferentes países europeos? ¿Hay ejemplos de mejores prácticas que consideras destacables?

A pesar de compartir un trasfondo común gracias a la Carta Europea de Información Juvenil, los servicios de información juvenil varían significativamente entre los países europeos. Esta disparidad se debe, en gran parte, a cómo están gestionados, coordinados y financiados estos servicios. En países como España o Portugal, las administraciones públicas, ya sean a nivel nacional, regional o local, son responsables de la gestión de los servicios de información juvenil. En otros países, como Francia, Austria o Eslovenia, la gestión recae en entidades de la sociedad civil, con o sin apoyo de las administraciones públicas. Las diferencias también responden a los recursos disponibles para su funcionamiento, lo cual depende en gran medida del enfoque, las prioridades y la financiación de las políticas de juventud en cada país. Por ello, en ERYICA apostamos por abogar a nivel europeo por la importancia del derecho a la información, dando visibilidad a la labor y al impacto de los servicios de información juvenil y de los profesionales que los integran. Cuando las políticas y recomendaciones europeas dirigidas a los Estados Miembros reflejan la relevancia de este derecho, los gobiernos son más propensos a considerarlo y fomentarlo en sus políticas públicas.

En toda Europa, existen iniciativas muy interesantes e innovadoras que es esencial dar a conocer y compartir con otros actores del sector. Trabajar en red facilita este intercambio. Para evaluar el impacto de estos servicios, colaboramos con nuestros miembros en la recopilación de datos sobre el alcance y la calidad de los servicios que ofrecen. Algunos ejemplos de buenas prácticas incluyen la organización de talleres en colegios e institutos para informar o para mejorar la AMI, la co-creación de materiales informativos con jóvenes adaptados a su lenguaje y a los medios que utilizan, así como la información juvenil entre pares (peer-to-peer), donde jóvenes informan a otros jóvenes con el apoyo de profesionales.

Se pueden encontrar numerosos ejemplos en nuestros catálogos de buenas prácticas, así como en otros recursos, como la *Guía de participación en los servicios de información juvenil*, que ERYICA desarrolló en colaboración con la red Eurodesk.

La Carta Europea de la Información Juvenil ha sido un documento clave en la regulación de estos servicios. ¿Qué cambios consideras necesarios en la próxima actualización de la Carta?

La Carta Europea de la Información Juvenil, actualizada por última vez en 2018, es la columna vertebral de los servicios de información juvenil en Europa. Sin embargo, desde entonces, el contexto ha cambiado significativamente, con eventos como la pandemia de la COVID-19 y el rápido avance de la inteligencia artificial (IA). Estos desarrollos, junto con desafíos persistentes como el cambio climático y la proliferación de la desinformación, están afectando profundamente a la juventud, tanto en su salud mental como en su capacidad para emanciparse y tomar decisiones informadas.

En la próxima actualización de la Carta, considero que es crucial incorporar cambios que aborden estos nuevos desafíos. La Carta deberá incluir directrices sobre el uso ético y responsable de la IA en la creación y distribución de información juvenil, asegurando que las tecnologías emergentes se utilicen para empoderar a



los jóvenes en lugar de desinformarlos o manipularlos. También deberá de enfatizar aún más la importancia de la AMI.

Además, es fundamental que la Carta refuerce el enfoque en la salud mental, dado que las crisis actuales, desde la pandemia hasta la emergencia climática, han exacerbado el estrés y la ansiedad entre los jóvenes. Los servicios de información juvenil deben estar equipados para proporcionar orientación no solo sobre temas prácticos, sino también sobre el bienestar emocional y cómo acompañar a jóvenes que necesiten apoyo de otros profesionales. Este año publicamos una guía diseñada para proporcionar a quienes trabajan con jóvenes estrategias y recursos para respaldar de mejor manera la salud mental y el bienestar de los jóvenes.

Por último, otro aspecto que considero que la Carta debería abordar está relacionado con la sostenibilidad y cómo los servicios de información juvenil deben fomentar la sostenibilidad, operar de manera más ecológica y alinearse con las demandas de los jóvenes en este ámbito. En 2020, junto con Eurodesk, desarrollamos la guía *Por una información juvenil verde*, que ofrece numerosos recursos y recomendaciones. Sin embargo, creo firmemente que estos aspectos relacionados con la sostenibilidad deberían formar parte de la Carta y, por lo tanto, integrar los valores fundamentales de la información juvenil en Europa.

En tu opinión, ¿cuáles son los principales problemas que enfrentan los jóvenes hoy en día?

Los jóvenes de hoy en día enfrentan una serie de desafíos complejos, entre los que destacan la precariedad laboral, la crisis de vivienda, la salud mental, la incertidumbre económica, la desinformación y la presión derivada del entorno digital. La pandemia de la COVID-19, la crisis climática y los conflictos armados, tanto en nuestro continente como en países cercanos, han exacerbado muchos de estos problemas y han generado nuevos desafíos para nuestros jóvenes. Estos problemas están interconectados y requieren un enfoque integral que aborde tanto las causas subyacentes como sus manifestaciones inmediatas.

Este enfoque no solo debe centrarse en proporcionar a los jóvenes información de calidad o en enseñarles a discernir información veraz de desinformación, sino también en ayudarlos a comprender las implicaciones de los problemas globales que afectan su presente y su futuro. Además, es crucial que los jóvenes conozcan los recursos y el apoyo disponibles para mitigar los efectos de estos desafíos, empoderándolos para enfrentar un entorno cada vez más incierto y complejo.

¿Cómo se puede ayudar a los jóvenes a desarrollar un pensamiento crítico en un entorno saturado de información errónea y desinformación?

Apoyar el desarrollo del pensamiento crítico requiere un enfoque integral que comience con la AMI desde una edad temprana. Como he mencionado anteriormente, la AMI es fundamental para que los jóvenes aprendan a cuestionar las fuentes de información, verificar la veracidad de los datos y considerar múltiples perspectivas antes de formarse una opinión. Además, es importante que desarrollen habilidades para reconocer sesgos y manipulación en los contenidos que producen, consumen y comparten.

Los servicios de información juvenil trabajan activamente para integrar estos principios en sus actividades de formación y recursos informativos, promoviendo un enfoque proactivo y reflexivo que capacite a los jóvenes para navegar de manera segura, responsable y crítica el complejo ecosistema informativo actual.

La tecnología ha cambiado drásticamente la forma en que los jóvenes acceden y producen información. ¿Cómo ves la evolución en los próximos cinco años?

En los próximos cinco años, preveo que la tecnología continuará transformando la forma en que los jóvenes acceden, producen y comparten información, con un énfasis creciente en la IA y la personalización de contenidos. La IA continuará avanzando a pasos de gigante y los algoritmos de recomendación personalizada se volverán más sofisticados, adaptándose a los intereses individuales y proporcionando contenido personalizado. Otras tecnologías como la Realidad Virtual o la Realidad Aumentada ofrecerán nuevas formas de acceder a la información. Los jóvenes podrán explorar entornos virtuales, interactuar con objetos digitales y aprender de manera más inmersiva.

Se espera que estos aspectos jueguen un papel cada vez más importante en la experiencia digital e informativa de los jóvenes, lo que puede ofrecer ventajas en términos de experiencia, accesibilidad, adaptabilidad y relevancia de la información, pero también presenta desafíos claros en lo que a privacidad y seguridad se refiere.

En este sentido, la ciberseguridad, la regulación de la privacidad y la protección de datos cobrará mayor importancia para garantizar un entorno digital seguro y responsable. Así, los cambios en las políticas y prácticas relacionados con la tecnología influirán en la forma en que los jóvenes se informan y navegan en el mundo digital, lo que hará que la AMI sean cada vez más crítica para ayudarlos a desarrollar habilidades y hábitos saludables en espacios y plataformas digitales. Los servicios de información juvenil tendrán que adaptarse a estos cambios sin demora si quieren seguir manteniendo su relevancia. Sin duda, ERYICA seguirá jugando un papel clave en acompañarlos y ayudarlos a innovar.

Si pudieras dar un consejo a los jóvenes que están comenzando a buscar una orientación sobre su futuro, ¿cuál sería?

Mi consejo para los jóvenes que buscan orientación sobre su futuro es que se valoren, que mantengan una mente abierta, y que sean proactivos en la exploración de sus intereses y habilidades con el fin de aprender a conocerse a sí mismo. No hay que temer a cometer errores, cada experiencia, positiva o negativa, es una oportunidad de crecimiento. El mundo en el que vivimos es complejo y está en constante cambio, por lo que es importante ser flexible, valorarse a sí mismo, adquirir una variedad de habilidades y estar abierto a cualquier oportunidad de aprendizaje o a pedir ayuda sin complejos.

Les recomendaría que no duden en buscar apoyo, ya sea a través de servicios de información juvenil u otros profesionales. La razón de ser de la información juvenil es ayudar a los jóvenes a conocerse mejor y ver las diferentes oportunidades que les rodean para que puedan tomar sus propias decisiones. Está enfocada a los intereses propios de la juventud —que siempre desembocan en la búsqueda de una mayor autonomía y bienestar— y, sobre todo, a dar una atención personalizada y atenta a cada uno de ellos, pues cada persona es única. La información juvenil está ahí para ellos de manera gratuita y es clave en acercar las diferentes oportunidades —que las hay, y muchas— a todos los jóvenes, para que puedan decidir qué camino seguir según sus intereses, capacidades y necesidades.

¿Cómo afecta la combinación de estudios y trabajo a la salud mental de los jóvenes en comparación con aquellos que solo estudian?

Aquellos jóvenes que trabajan mientras estudian provienen a menudo de entornos más desfavorecidos, inestables o con dificultades socioeconómicas, por lo que estamos hablando también de una cuestión de igualdad de oportunidades y de equidad. Estos jóvenes suelen hacer frente a mayores niveles de estrés y presión financiera, así como a menos tiempo libre para el descanso y la socialización, lo que puede afectar negativamente a su bienestar y salud mental. La gestión efectiva del tiempo, el autocuidado y el apoyo son esenciales a la hora de navegar estas dificultades. Habiendo combinado estudios con pluriempleo cuando era más joven, sé de lo que hablo.

En este sentido, creo que los centros educativos deben proporcionar a jóvenes en esta situación entornos flexibles y apoyo. Es importante acompañarlos y ayudarles a encontrar estrategias individuales para mantener un equilibrio, cuidarse y desarrollar resiliencia. Sin embargo, no son solo los centros educativos los que tienen que proporcionar entornos favorables para estos jóvenes, las empresas que los emplean y las autoridades tienen también la responsabilidad de ofrecer un marco legal y laboral adaptado a esta realidad y que ponga fin a la precariedad.

¿Cómo influyen las carencias materiales severas en la incidencia de problemas de salud mental entre la juventud?

Los problemas que afectan a la emancipación de los jóvenes, como la falta de vivienda adecuada, alimentos, o acceso a servicios básicos, minan el bienestar emocional y la autoestima, al mismo tiempo que aumentan considerablemente el riesgo de problemas de salud mental. La inseguridad constante y la sensación de dependencia y desaliento que pueden experimentar debido a estas carencias contribuyen sin duda a la vulnerabilidad emocional y mental. ERYICA promueve el desarrollo de políticas públicas que aborden estas carencias, al mismo tiempo que aboga por la accesibilidad de la salud mental, que a pesar de tener una importancia vital sigue siendo por diferentes razones un servicio de lujo solo accesible a quienes se lo puedan permitir.

¿Cuál es la relación entre la precariedad laboral y la salud mental de los jóvenes, y qué propuestas se hacen para mejorar esta situación?

La precariedad laboral es una de las principales causas de estrés y ansiedad entre los jóvenes. La incertidumbre laboral y la falta de estabilidad económica pueden tener efectos devastadores en la salud mental. Para mejorar esta situación, es fundamental abordar tanto las causas subyacentes de la precariedad laboral juvenil como sus efectos sobre la salud mental. En este sentido, es crucial que las autoridades diseñen y pongan en práctica políticas que promuevan no solo el acceso al mercado laboral de los jóvenes, sino también un empleo de calidad que proporcione una mayor seguridad y mejor remuneración. El compromiso y la implicación de las empresas es por supuesto fundamental. Estas políticas deben combinarse con programas de apoyo que aborden necesidades específicas y fomenten la emancipación, como el acceso a la vivienda digna y a la salud mental.

Se habla de las personas jóvenes como una «generación de cristal», más violenta, más expuesta a peligros, que quiere trabajar menos o que coloca el trabajo en otro lugar... ¿Lo negativo ha impregnado la percepción de la juventud?

Los jóvenes se encuentran en una etapa crucial de sus vidas, donde deben tomar decisiones fundamentales en un corto período de tiempo, como elegir sus estudios, buscar su primer empleo, gestionar su dinero o acceder a una vivienda. Esta situación se vuelve especialmente delicada para aquellos que enfrentan condiciones desfavorecidas, como dificultades para encontrar empleo, discriminación, dificultades de aprendizaje o un entorno familiar inestable. Hasta aquí, esto es algo que todas las generaciones han experimentado. Entonces,



¿qué ha cambiado? Para mí, los jóvenes de hoy enfrentan desafíos sin precedentes en un mundo hiperconectado y en constante cambio, que se mueve a una velocidad vertiginosa.

A pesar de la percepción negativa que a veces se tiene de la juventud, caracterizada por estereotipos como «generación de cristal» o la idea de que son menos comprometidos, creo que estos estigmas son bastante injustos. Las condiciones y la inestabilidad actuales, tanto en términos de vida como de trabajo, afectan la salud mental de cualquiera, incluidos los más resilientes. El acoso escolar, por ejemplo, no es un fenómeno nuevo, pero lo que ha cambiado es la falta de tregua que ofrece la hiperconectividad y la amplificación que han adquirido la vida pública y las relaciones personales. Si bien un joven acosado en un centro escolar por sus compañeros podía encontrar paz cuando llegaba a casa, hoy el discurso de odio es constante, se ejerce con impunidad y puede alcanzar una magnitud colosal en comparación con hace 20 años.

Opino que lejos de ser una generación desmotivada, los jóvenes están respondiendo a estas presiones con creatividad, resiliencia y un profundo sentido de justicia social. Priorizar su bienestar emocional y mental frente a la presión de mostrarse perfectos y lograr más con menos garantías de éxito es una postura valiente y acertada. Si no son los jóvenes quienes cuestionan el ritmo frenético al que vivimos o los estándares de perfección poco realistas impuestos por las redes sociales, ¿quién lo hará? Es esencial que la sociedad reconozca estos desafíos y valore las contribuciones de los jóvenes, en lugar de centrarse únicamente en lo negativo. Esta perspectiva es fundamental para comprender y abordar los problemas que nos afectan a todos y para apoyar a las nuevas generaciones en su camino hacia una realidad más equilibrada, justa y sostenible.

Uno de los gérmenes del 15M fue el colectivo Juventud Sin Futuro que puso hace más de una década sobre la mesa los devastadores efectos de la crisis de 2008 en la gente más joven. Decían «sin casa, sin curro, sin pensiones». ¿Ahora están más desmovilizados?

Aunque la movilización juvenil post-crisis de 2008 marcó un hito importante, no creo que los jóvenes estén ahora más desmovilizados. Al contrario, están explorando nuevas formas de activismo y participación política, utilizando las redes sociales y otras plataformas digitales para expresar sus inquietudes y exigir cambios. Lo que sí ha cambiado es la naturaleza de la movilización, adaptándose a los nuevos desafíos y oportunidades del contexto actual. El activismo actual es más descentralizado y multifacético, lo que puede hacerlo menos visible en las calles, pero sigue siendo poderoso e influyente en el panorama político y social. Además tiene el potencial sin precedentes de adquirir dimensiones globales.

Movimientos como Fridays for Future, #MeToo, #BlackLivesMatter, #NiUnaMenos o más recientemente el activismo que ha desatado la guerra en Gaza son solo algunos ejemplos de la manera en que los jóvenes de hoy están liderando nuevas formas de activismo que combinan plataformas digitales con protestas en las calles.

La prohibición de los móviles en las escuelas y el retraso en la compra del primer dispositivo a los adolescentes es un debate que ha entrado de lleno en la agenda política. ¿Qué opinas?

Sin duda estas cuestiones generan un debate intenso, confuso y con tendencia bipolar. Por una parte, creo que limitar el uso de móviles en ciertas edades y espacios puede ciertamente reducir distracciones y crear un ambiente más propicio para el aprendizaje. Por otra parte, la tecnología, cuando se emplea de manera adecuada y equilibrada, puede ser también una herramienta poderosa que enriquezca la educación y prepare a los jóvenes para desenvolverse en el mundo digital. La situación es más compleja de lo que pueda parecer y opino que abordar estas cuestiones requiere un enfoque holístico.

No se trata solo de cuándo los jóvenes deberían tener su primer móvil, sino de cómo los preparamos para usarlo de manera responsable y consciente. En Finlandia, los móviles se introducen a edades tempranas bajo la premisa de que un niño será más receptivo a que le enseñen a utilizarlo de manera responsable que cuando ya es adolescente. No estoy diciendo que esta sea la mejor solución, pero sí es cierto que equipar a los jóvenes desde una edad temprana con habilidades de AMI es fundamental para que puedan aprovechar los beneficios de la tecnología y contrarrestar las inferencias negativas que ésta pueda tener en su desarrollo y aprendizaje.

Existen numerosos ejemplos de recursos diseñados por servicios de información juvenil con este enfoque. Hace unos años, INFOJOVE, el organismo del Govern de les Illes Balears que coordina los servicios de información juvenil en esta comunidad autónoma, publicó una serie de recursos para jóvenes sobre el primer móvil, incluyendo una guía muy completa. Por su parte, Young Scot, el servicio de información juvenil de Escocia, también ha desarrollado a través de su campaña DigiKnow un gran número de recursos co-diseñados por jóvenes y destinados a informar y educar a otros jóvenes acerca del uso de plataformas y dispositivos digitales.

Creo que en lugar de centrarnos exclusivamente en prohibiciones o restricciones, deberíamos enfocarnos más en educar a los jóvenes sobre el uso adecuado de los dispositivos móviles y otras tecnologías. Esto implica enseñarles a navegar el mundo digital de manera segura, a identificar posibles amenazas y a saber cómo reaccionar, a discernir de manera crítica entre información veraz y desinformación, y a comprender las implicaciones éticas de su comportamiento en línea. Encontrar un equilibrio que permita a los jóvenes beneficiarse de la tecnología, mientras se minimizan sus riesgos, es esencial para su desarrollo e integración en entornos digitales a los que inevitablemente se incorporarán tarde o temprano.

También es importante recordar que otras generaciones tenemos la responsabilidad de dar ejemplo. Es fácil criticar que los jóvenes de hoy viven pegados al móvil, pero a menudo no somos conscientes de cuánto tiempo pasamos mirando pantallas y del mensaje que esto envía a niños y jóvenes. Si pasamos mucho tiempo delante del móvil en presencia de los más jóvenes, ¿con qué autoridad vamos a pedirles que no hagan lo mismo cuando tengan el suyo? Como señala el pedagogo y autor de *Elogio de las familias sensatamente imperfectas*, Gregorio Luri, los más jóvenes aprenden observando el comportamiento de las personas que consideran importantes, sin importar tanto lo que les digan, sino lo que ellos ven que hacen.