

ÍNDICE

Las mujeres sacan mejor nota en la universidad, pero cobran un 9,5% menos que los hombres, según Fundación BBVA e Ivie. EUROPA PRESS	Pág 2
Escuelas para pobres, escuelas para ricos. CADENA SER	Pág 3
Sí, es cierto que España va con retraso en el estudio de lenguas extranjeras dentro de la UE.	Pág 5
LA VANGUARDIA	
CCOO denuncia a HazteOir ante la Fiscalía por difundir materiales en los colegios que "fomentan el odio". EUROPA PRESS	Pág 5
Once condados de Florida permitirán a los maestros ir armados. EL PERIÓDICO de Catalunya	Pág 6
Déficit educativo. EL PAÍS	Pág 6
Celaá defiende los móviles como "soporte de ayuda" y "no para distraerse" en el aula. EUROPA PRESS	Pág 7
José Ignacio Wert: "Si no pudimos parar el 1-O, ¿cómo íbamos a frenar la manipulación de los libros de texto?". EL MUNDO	Pág 8
Catalunya: 400 escuelas entre paredes de metal. LA VANGUARDIA	Pág 11
Celaá reclama un pacto por la educación sin "estar contaminado por cuestiones circunstanciales". EUROPA PRESS	Pág 13
Nueva batalla del Constitucional con el Govern por el castellano. LA VANGUARDIA	Pág 14
Los niños no comen bien en el colegio: faltan frutas, huevos y legumbres en los menús escolares. ABC	Pág 14
"El actual sistema de oposiciones permite sacar un 7 ó un 4,9 con el mismo examen". MAGISTERO	Pág 15
El 25% de los alumnos no elige ramas STEM por falta de orientación. MAGISTERIO	Pág 16
Cómo elegir los indicadores más adecuados para tu proyecto educativo de centro. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 17
Bruselas afea a España, ¿y la reforma pa' cuando?. ESCUELA	Pág 19
El 80% de la población, a favor de prohibir los móviles en las aulas. ESCUELA	Pág 19
1 de cada 4 alumnos de Secundaria no escoge una carrera técnica por falta de orientación. ESCUELA	Pág 21
El drama del bullying. ESCUELA	Pág 21
La Inteligencia Artificial y sus aplicaciones en el campo de la Educación. ESCUELA	Pág 23

Las mujeres sacan mejor nota en la universidad, pero cobran un 9,5% menos que los hombres, según Fundación BBVA e Ivie

MADRID, 26 Sep. (EUROPA PRESS) -

Las mujeres obtienen mejores resultados en la universidad, pero acceden a puestos de trabajo menos estables y un 9,5 por ciento peor remunerados que los hombres, según el último 'Esenciales', de la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie).

El informe, publicado este jueves 26 de septiembre, apunta que en el curso 2018-2019 cerca de 1,3 millones de estudiantes cursaron un grado en las universidades españolas y el 55 por ciento eran mujeres, como también lo es el 60 por ciento de los nuevos titulados.

En este sentido, los autores del estudio destacan que las mujeres acceden a la universidad "mejor preparadas" ya que su nota media de admisión es de 8,89 frente al 8,57 de los hombres. Además, el 33 por ciento tiene una nota por encima del 10 (sobre 14), frente al 27 por ciento de los hombres.

La investigación revela que estos mejores resultados continúan durante la etapa universitaria. Las universitarias presentan una tasa de rendimiento (porcentaje de créditos superados sobre los evaluados) casi 10 puntos superior a la de los hombres (81,8% frente a 72,5%), abandonan en menor medida los estudios elegidos (19% frente a 25%) y se gradúan con mejor expediente (7,34 frente a 7,05 sobre 10).

Asimismo, la tasa de idoneidad (porcentaje de estudiantes que finaliza la titulación en el tiempo teórico previsto o antes) en las mujeres es del 43 por ciento, casi el doble que en el caso de los hombres (24%).

Por otro lado, el informe recoge datos de afiliación a la Seguridad Social de los egresados en títulos de grado y ciclo (licenciaturas y diplomaturas) en el curso 2013-2014 publicados por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y que analiza su inserción laboral en los 4 años siguientes a la graduación, desde 2015 a 2018.

Respecto al mercado laboral, las mujeres presentan una tasa de afiliación --medida como el porcentaje de graduados universitarios que están dados de alta en la Seguridad Social respecto al total de titulados en 2013-2014-- del 45,5 por ciento un año después de egresar que aumenta hasta el 71,9 por ciento transcurridos cuatro años. Estas tasas son ligeramente inferiores a la de los hombres (49% y 72,8%), si bien a los cuatro años apenas alcanza el punto de diferencia.

MENOS CONTRATOS INDEFINIDOS

En este contexto, las mujeres tienen menor estabilidad en el empleo, ya que el 48,8 por ciento de las universitarias contratadas por cuenta ajena cuentan con un contrato indefinido al año de graduarse, 8 puntos menos que los hombres. Cuatro años después, el porcentaje de contrataciones indefinidas se reduce al 46,1 por ciento, mientras que crece en el caso de los hombres en 2,9 puntos, hasta el 59,6 por ciento.

En tipo de jornada laboral, los autores del informe aprecian diferencias. A los cuatro años de graduarse, el 85,8 por ciento de los universitarios aliados a la Seguridad Social por cuenta ajena trabaja a tiempo completo, frente al 74,3 por ciento de las mujeres. La brecha entre ambos sexos también se amplía con el tiempo en esta dimensión, desde los 4,5 puntos porcentuales en el primer año hasta los 11,5 en el último registrado.

Además, el estudio indica que el porcentaje de universitarias en régimen de autónomos se sitúa en el 7,4 por ciento frente al 11,1 por ciento entre los hombres; y, tras graduarse, el 50,2 por ciento de los hombres tiene una ocupación acorde con su titulación universitaria, frente al 46,7 por ciento de las mujeres, pero a los cuatro años este gap se reduce hasta situarse en el 61,3 por ciento y 60,3 por ciento, respectivamente.

REMUNERACIÓN Y BRECHA ENTRE HOMBRES Y MUJERES

En materia de sueldo, el estudio señala que nada más graduarse las mujeres asalariadas con jornada a tiempo completo tienen una base de cotización media anual de 20.538 euros, 2.078 euros menos que la base media de los hombres (22.616 euros). Tras cuatro años, los ingresos de los y las universitarias crecen un 22% cada uno, y la brecha salarial entre ambos sexos se eleva a 2.624 euros, lo que supone un 9,5% menos de ingresos respecto de los hombres.

De esta forma, la distribución por sexos de los tramos de cotización revela que el porcentaje de universitarios que tiene una remuneración superior a los 36.000 euros al año de graduarse (tramo superior) (14,8%) duplica al de las universitarias (6,9%) un año después de graduarse.

Por el contrario, el 24,3 por ciento de mujeres tiene una base media de cotización menor a los 12.000 euros anuales frente al 20,7 por ciento de ellos. A los cuatro años de la graduación, el porcentaje de titulados universitarios en el tramo superior aumenta, pero, para los autores, "el gap entre sexos sigue siendo relevante" (10 puntos porcentuales, 21% de hombres frente a 11,1% de mujeres).

Según los investigadores, estas diferencias globales en la base de cotización podrían deberse a la elección de los estudios, pues las titulaciones que gozan de mejor empleabilidad, como son informática, ingeniería aeronáutica, telecomunicaciones u organización industrial apenas cuentan con un 25 por ciento de mujeres, en el mejor de los casos.

Sin embargo, alertan de que "esta situación menos favorable para las universitarias sobre la remuneración se mantiene con independencia del ámbito de estudio que hayan cursado, con la única excepción de matemáticas

y estadística". Finalmente, la desigualdad se amplía hasta el 15 por ciento en las titulaciones relacionadas con la industria manufacturera y producción --que agrupa titulaciones como ingeniería alimentaria, enología o ingeniería textil-- o el 13 por ciento con las ciencias sociales y del comportamiento -- ciencias políticas, sociología, criminología, etc.--.



Escuelas para pobres, escuelas para ricos

El 38 % de los estudiantes deberían cambiarse de centro educativo para que no hubiera segregación

FRANCISCO JAVIER MURILLO. 27/09/2019

La grave situación de segregación escolar por nivel económico que vive el sistema educativo español se ha puesto de manifiesto gracias a investigaciones recientes.

Los últimos datos han mostrado la existencia de escuelas para pobres y escuelas para ricos, es decir, centros educativos donde asisten mayoritariamente estudiantes de familias con menos nivel socioeconómico y cultural y otros con estudiantes de familias con recursos.

Este hecho tiene una enorme trascendencia, ya que atenta directamente contra el principio de igualdad de oportunidades y condena a una sociedad segregada e inequitativa. Pero, antes de desgranar esta idea, empecemos por el principio.

¿Qué es la segregación escolar?

Entendemos por segregación escolar la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características sociales o personales, o sus condiciones.

De esta manera, es posible hablar de segregación por origen nacional si hay mayor concentración de estudiantes de origen extranjero en unas escuelas que en otras, o segregación por capacidad si hay más estudiantes con necesidades educativas especiales en unos centros u otros, o segregación por origen étnico, o por género o por rendimiento previo o, como es nuestro caso, segregación en función del nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes.

Que el sistema educativo español está segregado no es ninguna sorpresa. La novedad es que distintas investigaciones han puesto números a esa segregación. Concretamente, se ha encontrado que el índice promedio de segregación escolar por nivel socioeconómico (medido a través del índice de Gorard) es de 0,38. Ello significa que el 38 % de los estudiantes deberían cambiarse de centro educativo para que no hubiera segregación. Esta cifra, sin embargo, es difícil de valorar ¿Es alta o es baja? La comparación con los países de la Unión Europea nos da una imagen más clara.

Atendiendo al nivel socioeconómico

En el gráfico 1 se ha representado la segregación escolar por nivel socioeconómico de los 27 países de la Unión Europea (todos menos Malta, ya que no hay datos). Y en él se observa con absoluta nitidez que España se sitúa como el quinto país más segregado de la Unión Europea, solo por debajo de países del Este tales como Hungría, Rumania, Eslovaquia, República Checa y Bulgaria, y muy alejado de países de su contexto más cercano como Italia, Portugal o Francia, cuya segregación está en torno a 0,36. Además, parece que esta segregación ha aumentado en los últimos años.

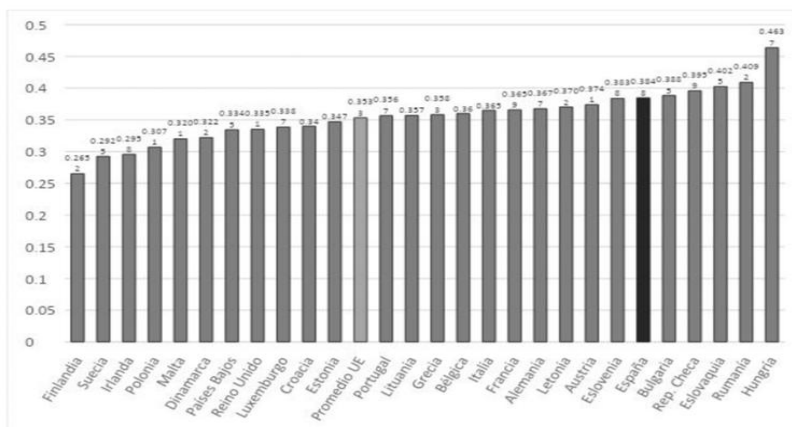


Gráfico 1. Segregación escolar por nivel socioeconómico en países de la Unión Europea. Índice de Gorard promedio

La investigación ha seguido profundizando en estos datos y ha estimado la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en cada una de las 17 comunidades autónomas de España. Y los resultados, de nuevo, han sido muy reveladores, como se verá en el gráfico 2.

Lo más interesante es verificar las grandes diferencias en la segregación escolar entre las distintas comunidades autónomas. Así, nos encontramos que las Islas Baleares, Galicia y Aragón tienen índices de 0,27, cifras muy

parecidas a países como Finlandia o Suecia –los menos segregados de Europa–, frente a la Comunidad de Madrid que, con su 0,41 de segregación, se sitúa en la segunda posición de Europa, solo por detrás de Hungría. Datos, sin duda, más que preocupantes.

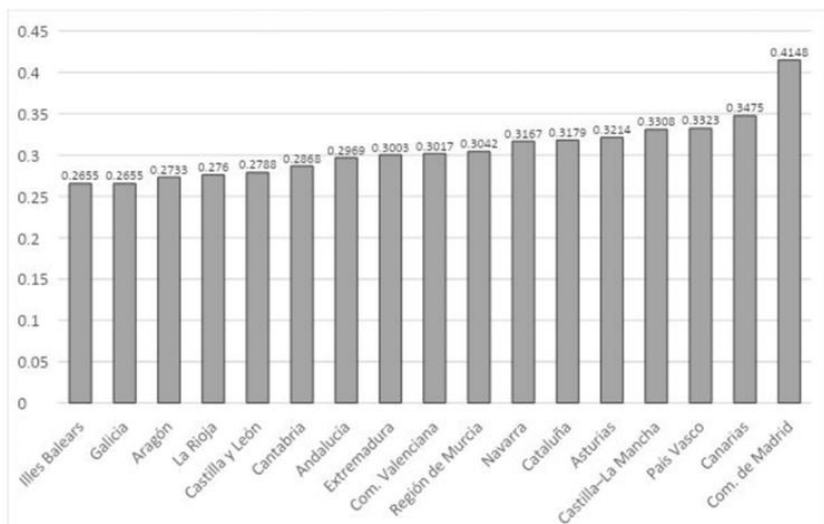


Gráfico 2. Segregación escolar por nivel socioeconómico en las Comunidades Autónomas de España. Índice de Gorard promedio

Saber que hay una alta segregación está muy bien, pero si queremos atajarla hay que conocer sus causas.

Las causas de la segregación

La investigación también ha indagado en ese tema y ha determinado que son muchas las causas y muy complejas, dado que interactúan entre sí. Sin embargo, se puede afirmar que las más importantes son tres.

1. Segregación residencial:

Significa la existencia de barrios de diferentes niveles socioeconómicos. Efectivamente, las escuelas ubicadas en barrios más humildes tendrán estudiantes con familias de diferente nivel socioeconómico que las que están situadas en zonas más acomodadas, lo que genera segregación escolar.

2. Libre elección de centro:

Otra causa son las políticas educativas de libre elección y fomento de competencia entre centros educativos, lo que se denomina políticas de cuasi-mercado escolar, dado que la elección de centro se rige por las leyes del mercado.

Está demostrado que esta libre elección favorece a las familias con mayores niveles culturales y socioeconómicos, que son los que realmente pueden elegir, lo que genera más segregación.

3. Enseñanza privada/concertada:

El papel que desempeña la enseñanza privada (concertada o no) es la tercera gran causa de segregación. Sobre esto, es interesante saber qué es lo que ocurre en España, dado que es, tras Reino Unido, Bélgica y Malta, el país con más estudiantes escolarizados en centros privados de Europa.

Así, se ha indagado el papel de la educación pública y privada-concertada en la segregación escolar, en el conjunto de España y en cada comunidad. Los resultados (gráfico 3) son claros.

En primer lugar, las escuelas privadas (en este caso, privadas concertadas) segregan mucho más que las escuelas públicas. Para el conjunto de España y en todas y cada una de las comunidades. Pero quizá más llamativo es que lo hacen de forma diferente.

Así, la segregación de las escuelas privadas es especialmente alta en Andalucía, mientras que en la Comunidad de Madrid, con mucha claridad, la escuela pública contribuye a la segregación más que ninguna otra comunidad. Sin duda, las decisiones de políticas educativas están detrás de esta realidad.

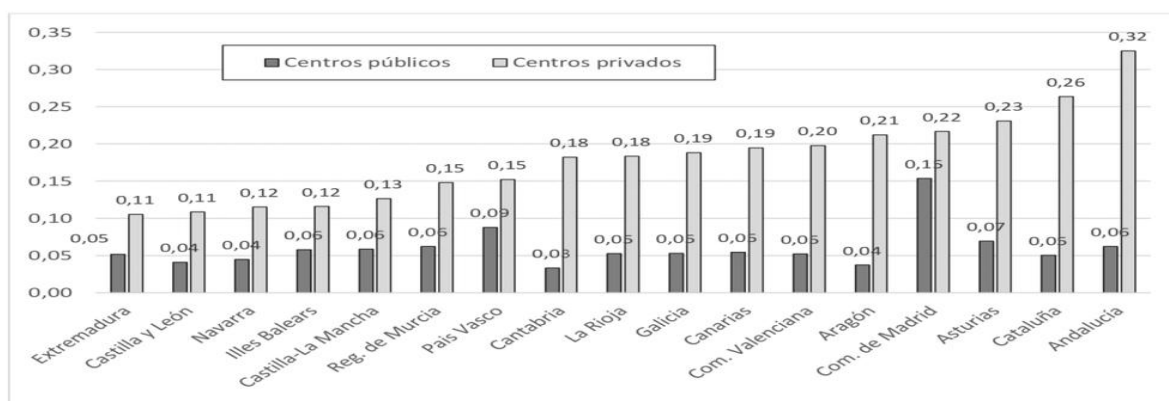


Gráfico 3. Segregación escolar por nivel socioeconómico de centros educativos públicos y privados en las Comunidades Autónomas de España. Índice de Raíz Cuadrada

F. Javier Murillo, profesor en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación y director de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social, *Universidad Autónoma de Madrid*
Este artículo fue publicado originalmente en [The Conversation](#).

LA VANGUARDIA

Sí, es cierto que España va con retraso en el estudio de lenguas extranjeras dentro de la UE

La cifra de estudiantes que aprenden dos idiomas foráneos se quedó por debajo del 50%

ESTHER HERRERA | DANI ROVIROSA, BRUSELAS 29/09/2019

El pasado 26 de septiembre fue el Día Europeo de las Lenguas. Con motivo de ello, la Oficina Europea de Estadística (Eurostat) publicó un informe sobre cuáles son las lenguas más estudiadas en la UE.

Los alumnos españoles están lejos de otros estudiantes europeos en el estudio de lenguas extranjeras. El 46% de los alumnos de entre 12 y 15 años estudiaron dos o más idiomas. Y de esos, un 99,5% inglés, un 41,9% francés y un 4,6% aprende alemán.

El porcentaje español es inferior al 50%, algo que contrasta con otros países, como Luxemburgo, que encabeza la lista, con un 100% del alumnado. Aunque hay también una explicación. El Gran Ducado tiene tres lenguas oficiales: el luxemburgués, el francés y el alemán, pero estas dos últimas se consideran "extranjeras" para las estadísticas. Además, se estudia también inglés. Le siguen en el ranking Finlandia con un 99% de alumnos que estudian dos lenguas o más; Italia (97%), Grecia (96%), Rumanía, Malta y Estonia (95%).

El inglés suele ser la lengua preferida de estudio en las escuelas. Casi el 98% de los estudiantes de entre 12 a los 15 años lo estudiaron en 2017. Le sigue el francés, con el 33,4% del alumnado; el alemán (23,3%) y el español (16,9%). No obstante, el inglés no fue la única lengua mayoritaria en todos los países. Por ejemplo, más del 50% de los estudiantes también reciben clases de francés en países como Irlanda, Italia, Chipre, Países Bajos, Portugal y Rumanía. También el alemán lo estudiaron más de la mitad de los estudiantes de Dinamarca y Polonia, mientras que el español también es popular en los colegios de Francia, con un 54,1, en los suecos (con un 42,6% del alumnado). En menor grado se aprendió en Italia (23,1%) y Portugal (19,5%).

La Unión Europea tiene 24 lenguas oficiales, aunque los idiomas de trabajo en las instituciones comunitarias son el inglés, el francés y el alemán (utilizado este último con mucha menos frecuencia). El número de lenguas oficiales se mantendrá también en caso de que se produzca la salida de la UE de Reino Unido, ya que el inglés también se utiliza en Malta e Irlanda (aunque esta mantenga el irlandés). En el Parlamento Europeo, los eurodiputados pueden intervenir en cualquiera de estos idiomas. Al mismo tiempo, todas las leyes que se aprueban deben ser traducidas a todas ellas.

ENLACE: [informe EUROSTAR](#)

europapress.es

CCOO denuncia a HazteOir ante la Fiscalía por difundir materiales en los colegios que "fomentan el odio"

MADRID, 30 Sep. (EUROPA PRESS) –

La Federación de Enseñanza del sindicato Comisiones Obreras (CCOO) ha denunciado a la organización HazteOir ante la Fiscalía General del Estado al considerar que su última campaña en centros educativos, a los que ha mandado por carta formularios para que los padres soliciten consentimiento expreso ante contenidos sobre diversidad afectivo sexual, "fomentan el odio" y pueden constituir un delito. Las cartas de HazteOir han llegado a 23.000 colegios españoles durante el mes de septiembre, dirigidas a los directores de los centros y a las asociaciones de madres y padres, acompañadas de un ejemplar de un libro contra "el adoctrinamiento de género". Con esta campaña, la organización pretende promover el 'PIN parental' en centros e institutos. Esto es, que las familias puedan reclamar "información previa y consentimiento expreso" para la asistencia de sus hijos a clases en las que se imparta "contenido afectivo sexual".

Para el secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Francisco García, la campaña de HazteOir está fuera de "la legalidad, de la sensibilidad social mayoritaria y del tiempo", por lo que solicita a la Fiscalía a que impida su reparto en centros escolares.

"Es como si unos padres que creyeran en el creacionismo pidieran el 'PIN parental' cuando se va a explicar a Darwin en Ciencias Naturales, o que los que creen que la tierra es plana pidieran al profesor de Geografía", ha expuesto García este lunes en declaraciones ante la sede de la Fiscalía General del Estado en Madrid.

El responsable de Educación de CCOO ha señalado que la ley educativa vigente "permite e incentiva" que se impartan contenidos de diversidad afectivo sexual tanto en los currículos escolares, es decir, en horario lectivo, como en actividades extraescolares. "Todas las actividades de este tipo se hacen al amparo de la ley, están

recogidas en la programación general anual que aprueba el claustro de profesores y se da a conocer al Consejo Escolar, y se revisan por la administración educativa", ha apostillado.

"MIEDO" EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La responsable del gabinete jurídico de la Federación de Enseñanza de CCOO, Carmen Perona, ha denunciado que los formularios distribuidos por HazteOir han provocado "tensión" y "miedo" entre algunos directores de centros que han solicitado información sobre cómo actuar en el caso que de que alguna familia solicite el 'PIN parental'.

Por ello, el sindicato ha anunciado que solicitará a todas las consejerías de Educación de las comunidades autónomas para que "no faciliten ni permitan" que los "materiales antieducativos" de HazteOir se distribuyan en los centros escolares. Además, el sindicato ha recordado que la mayoría de las comunidades tienen leyes LGTBI autonómicas contra la que colisiona, según CCOO, la campaña de HazteOir.

"Lo que tienen que hacer con las cartas de HazteOir es tirarlas a la papelera", ha sido la recomendación de Carmen Perona para los directores de los centros educativos, recordando que la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia anima a los estados a desarrollar legislación que proteja a los colectivos LGTBI, y ha instado al Gobierno español a que desarrolle una ley de ámbito nacional.

el Periódico de Catalunya

Once condados de Florida permitirán a los maestros ir armados

El programa "Guardian" fue creado tras el tiroteo en la secundaria Marjory Stoneman Douglas High School, en Parkland, ocurrido en febrero de 2018, en el que murieron 17 personas

Efe. Miami - Lunes, 30/09/2019

Un polémico programa que permite incluso que maestros vayan armados a las escuelas para responder a posibles tiroteos entrará en vigor este martes 1 de octubre en Florida, donde 11 de los 67 condados han mostrado interés de ponerlo en práctica en su totalidad.

El programa "Guardian" fue creado tras el tiroteo en la secundaria Marjory Stoneman Douglas High School, en Parkland, ocurrido en febrero de 2018, en el que murieron 17 personas, entre estudiantes y maestros.

La ley que lo establece permitía en principio armar solo a personal académico especializado o contratar guardias, pero el Legislativo estatal amplió este año esa posibilidad a los profesores, con el respaldo del gobernador de Florida, Ron DeSantis.

Además de los 11 condados que buscan armar maestros bajo el entrenamiento de los alguaciles, otros 25 están interesados en poner en marcha el programa "Guardian" para personal distinto a los maestros. Estos guardianes deben aprobar pruebas de drogas, exámenes psicológicos y completar 144 horas de entrenamiento.

Recomendaciones de seguridad

El programa hace parte de unas recomendaciones de seguridad para las escuelas diseñado a partir de los fallos detectados en la secundaria de Parkland, al norte de Miami, durante el tiroteo perpetrado por Nikolas Cruz con un fusil de asalto.

Además de guardianes armados, una ley aprobada en 2018 a raíz del tiroteo de Parkland incrementa la edad mínima para adquirir un arma de los 18 hasta los 21 e impone un período de espera de tres días para la mayoría de las compras de armas de largo alcance.

Florida ha sido en los últimos años escenario de varios tiroteos masivos: en el bar Pulse (Orlando), en el que murieron 49 personas, en el aeropuerto de Fort Lauderdale, en un centro de convenciones en Jacksonville, e incluso en un salón de yoga y un banco.

EL PAÍS EDITORIAL

Déficit educativo

Bruselas alerta sobre el impacto del bloqueo político en la enseñanza

EL PAÍS. 1 OCT 2019

El bloqueo político en el que se ha instalado España retrasa inaplazables reformas, también en el ámbito educativo, lastrado desde el inicio de la crisis económica por una insuficiente inversión pública. Este déficit presupuestario se traduce inmediatamente en un déficit académico, dominado por el sempiterno abandono escolar y un anquilosamiento de los sistemas de Primaria y Secundaria. El deterioro de algunos de los principales indicadores educativos ha alcanzado tal punto que la Comisión Europea ha dado un serio toque de atención a España. Y lo hace precisamente en un momento en el que el Gobierno está en funciones y a las puertas de unas nuevas elecciones generales, factores que en nada ayudan a enderezar el rumbo. Solo si tras los comicios de noviembre se configurase un Ejecutivo fuerte y con una mayoría parlamentaria sólida se podrán revertir las deficiencias señaladas por Bruselas.

Entre los importantes proyectos varados, la Comisión Europea destaca de manera muy señalada las elevadas tasas de fracaso escolar. Los jóvenes de entre 18 y 24 años que han dejado los estudios una vez obtenido el título de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) —que determina la enseñanza obligatoria— representan el 17,9%, mientras que la media de la UE se sitúa en el 10,6%. España ha mejorado en los últimos años si se tiene en cuenta que en 2009 el porcentaje rozaba el 31%, cuando el mercado laboral representaba un gran atractivo para los jóvenes, pero Bruselas pone de relieve la ralentización de esta progresión y el estancamiento de los avances durante la última década.

La incertidumbre política ha dejado también en dique seco la tramitación de una nueva ley educativa que aspiraba a dinamizar y modernizar los ciclos de Primaria, Secundaria y Universidad. La ministra de Educación, Isabel Celaá, llevó *in extremis* al Consejo de Ministros el proyecto de ley orgánica el pasado febrero, el mismo día en el que Pedro Sánchez se disponía a anunciar la fecha de las elecciones legislativas del 28 de abril. La parálisis parlamentaria ha dejado congeladas igualmente las reformas previstas por Pedro Duque, titular de Ciencia, Innovación y Universidades, pese a los esfuerzos realizados durante las mesas de negociación con los rectores y los sindicatos.

Entre las reformas inconclusas, Bruselas se hace eco del modelo de becas, el acceso universal a la educación infantil o la regulación de las prácticas universitarias. Y es muy crítica respecto a la inestabilidad de las plantillas de profesores. El hecho de que el 25% de los docentes sean interinos complica seriamente la construcción de equipos estables y cohesionados en las escuelas. Es sintomático que el curso que acaba de empezar cuente con 1.780 funcionarios docentes menos de los previstos por la Administración debido a los abultados suspensos registrados en la reciente convocatoria de oposiciones.

Para superar este rosario de asignaturas pendientes, gestionar las transformaciones tecnológicas y adaptarse a las necesidades del mercado laboral, España debería, en primer lugar, alcanzar acuerdos parlamentarios en materia educativa y, en segundo, incrementar la inversión pública, que sigue estando muy por debajo de la media comunitaria.

europapress.es

Celaá defiende los móviles como "soporte de ayuda" y "no para distraerse" en el aula

MADRID, 1 (EUROPA PRESS)

La ministra de Educación y Formación Profesional (FP) en funciones, Isabel Celaá, ha afirmado este martes 1 de octubre que los móviles deben servir como "soporte de ayuda" en los centros educativos, pero "no para distraerse en el aula". "Los móviles no se pueden utilizar en el aula como meros distractores de los alumnos en su capacidad adquisitiva de conocimientos. Han de ser auxiliares en un momento determinado para poder acudir a un contenido digital", ha defendido Celaá en su intervención en el marco de la presentación de la aplicación multiplataforma MAN Aula Virtual, que permite recorrer las salas de forma remota, organizada por Samsung y el Museo Arqueológico Nacional.

La ministra y portavoz del Gobierno en funciones ha explicado que los centros educativos disponen, "por mandato legal", de autonomía y deben "saber administrar la utilización de los móviles" en clase. "Cada escuela, cada equipo docente, desde su autonomía, ha de decidir si conviene o no hacer uso de las pantallas en las aulas para cada necesidad curricular", ha manifestado la titular de la cartera de Educación en funciones.

En este contexto, el consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, Enrique Ossorio, dio a conocer en una entrevista con Europa Press los planes del Gobierno regional de prohibir el uso de teléfonos móviles en los centros educativos sostenidos con fondos públicos "siempre que no se utilicen con fines educativos". Ossorio explicó que la prohibición de los teléfonos móviles en los centros es una de las 155 medidas del acuerdo entre PP y Ciudadanos, pero aclaró que "esa prohibición debe ser siempre que no se utilice con fines educativos".

"El buen uso didáctico de las tablets, las pantallas o los móviles en la escuela es una responsabilidad que nos concierne a todos, sobre todo, esta última, la de los móviles", ha apuntado la ministra de Educación en funciones, que ha añadido después que el uso de los móviles en las escuelas "se hace, se puede hacer, se debe hacer productivo y necesario siempre y cuando ofrezcan oportunidades didácticas y tengan finalidad educadora".

Respecto a herramientas como la aplicación MAN Aula Virtual, Isabel Celaá considera "no hay ni debe haber lugar para la polémica" y ha apuntado que las pantallas son "un soporte más para los textos culturales que aportan conocimiento y exigen esfuerzo de aprendizaje".

Durante su intervención, el director del Museo Arqueológico Nacional (MAN), Andrés Carretero, ha señalado que no temen que si la gente visita el museo virtual pueda dejar de acercarse físicamente a ver las

exposiciones. "A nosotros eso no nos da miedo", ha apuntado, al tiempo que ha defendido que son "cosas paralelas".

FOMENTO DE LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN

Asimismo, Carretero ha indicado que la meta del Museo Arqueológico Nacional tampoco es incrementar el número de visitantes sino "participar en el fomento de la cultura y en la educación de los ciudadanos", independientemente de si se produce en el propio Museo o a través de una visita virtual". Partiendo de la base de la app MAN Virtual puesta en marcha en 2017, se ha realizado la adaptación curricular de los contenidos del museo para ponerlos a disposición de la comunidad educativa. Se trata de una herramienta pedagógica para profesores y alumnos, que este martes han probado en el Museo un grupo de alumnos de un colegio de Segovia.

MAN Aula Virtual cuenta con dos modos de uso distintos para el alumno, de modo que pueden acceder a itinerarios preparados por el museo, así como recorrer el Museo Arqueológico Nacional siguiendo uno específico preparado por el profesor en función de las 14 áreas expositivas del museo, asignaturas y nivel académico. El museo ha preparado 20 recorridos didácticos para Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, adaptando el contenido de 550 puntos de información a los distintos niveles educativos. Los estudiantes pueden conocer más de 3.000 ilustraciones y 2.000 objetos arqueológicos. Además, dispone de 45 vídeos, materiales didácticos complementarios y propuestas de actividades en el museo y en el aula.

En la presentación, junto a la ministra de Educación y Formación Profesional (FP) en funciones y el director de la institución cultural, han participado el director general de Bellas Artes, Román Fernández-Baca, y el director de relaciones institucionales de Samsung Iberia, Alfonso Fernández.

El museo ha preparado 20 recorridos didácticos para Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, adaptando el contenido de 550 puntos de información a los distintos niveles educativos. Los estudiantes pueden conocer más de 3.000 ilustraciones y 2.000 objetos arqueológicos. Además, dispone de 45 vídeos, materiales didácticos complementarios y propuestas de actividades en el museo y en el aula.

En la presentación, junto a la ministra de Educación y Formación Profesional (FP) en funciones y el director de la institución cultural, han participado el director general de Bellas Artes, Román Fernández-Baca, y el director de relaciones institucionales de Samsung Iberia, Alfonso Fernández.

EL MUNDO

José Ignacio Wert: "Si no pudimos parar el 1-O, ¿cómo íbamos a frenar la manipulación de los libros de texto?"

El ex ministro reivindica la ley educativa más criticada de la Historia y recuerda las negociaciones para garantizar más castellano en Cataluña.

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid, martes 1 de octubre de 2019

Cuando el Pleno del Congreso aprobó la Lomce el 10 de octubre de 2013, la oposición aventuró entonces que iba a ser la ley "más efímera de la historia". Seis años después, se encuentra en una situación insólita: continúa en vigor pero con sus principales medidas desactivadas por el mismo partido que las promovió, el PP, en aras de lograr un pacto de Estado que ya ni se negocia. Mientras este limbo se prolonga por la falta de acuerdo y el bloqueo institucional, el padre de la norma, el ex ministro José Ignacio Wert, ha escrito un libro para reivindicarla, contar los obstáculos con los que se encontró y confesar sus errores al frente del Ministerio de Educación (2011-2015). ***La educación en España. Asignatura pendiente*** (Almuzara) se presenta el jueves.

"La Lomce fue una reforma difícil en unas condiciones imposibles", ha escrito. ¿Por qué?

Se generó una oposición radical que llevó a que erróneamente se pensara -y se sigue pensando- que los recortes y la ley eran lo mismo. Y se achacaron a la reforma unos males imaginarios que no se han producido: los datos revelan que consiguió una mayor atracción hacia la FP, redujo el abandono temprano, aumentó la permanencia en el Bachillerato y mejoró los resultados académicos, a juzgar por los informes PISA, TIMSS o PIRLS.

¿Qué errores cometió como ministro?

No supimos -sobre todo yo- explicar bien la ley y la lógica de los recortes, a los que teníamos prohibido llamar así, porque había que negar que se estaban haciendo. Admito mi incapacidad de establecer una relación más empática con la comunidad educativa, que estaba de uñas por la situación económica. El PSOE nos dijo que no nos daría ni agua si tocábamos su LOE y no supimos convencer ni siquiera al amigo. Con todo, mi error fundamental fue pensar que, como teníamos mayoría absoluta, podíamos tirar para adelante. Pero la mayoría absoluta te lleva al engaño: en el Parlamento se aprueban las leyes pero luego se aplican en los colegios.

¿Usted era consciente de lo mal que caía?

Sí, era plenamente consciente. Tenía todas las papeletas: era un **outsider**, llevaba fuera de la política 25 años y, al final, resulta más cómodo concentrar la energía negativa en un objeto fóbico que distribuirla entre todos. Doy una imagen de arrogancia que es muy contraproducente, aunque en parte es timidez. Y creo que tengo un punto pedante, pues siempre tiendo a hacer ver que sé más del tema que mi interlocutor, y eso cae muy mal.

En el libro revela que, desde la primera vez que el Consejo de Ministros examinó la Lomce, en junio de 2012, comprendió que "se percibía como una distracción que entrañaba riesgos más que otra cosa" y que sacarla adelante iba a ser más el resultado de su "empeño" personal "que el de un compromiso colectivo del Gobierno".

A la llegada de Rajoy al Gobierno, por las circunstancias en las que se encontró, estaba claro que las urgencias mayores iban por otro lado: la economía y la fiscalidad. Una cosa es lo que desde el programa electoral se destacan como prioridades y otra las prioridades que una realidad tan convulsa y exigente acabó imponiendo. Y en esa realidad, la reforma educativa no se percibía como una prioridad tan clara como atender el día a día del empleo, la prima de riesgo, la salud del sistema financiero o el déficit fiscal, ni desde luego se percibía como algo tan urgente de acometer.

¿Cómo le sentó que su sucesor, Íñigo Méndez de Vigo, dejara en suspenso la ley, en diciembre de 2016?

La situación de precariedad política en la que se vio el Gobierno tras las elecciones de 2016 dio lugar a que algunas medidas legislativas tomadas con mayoría se sometieran a estas contrariedades. A veces me hace vacilar la amargura de haber asistido impotente al modo gratuito en que se entregó incondicionalmente, y a las primeras de cambio, un elemento esencial de la reforma, las evaluaciones externas, a modo de prenda sacrificial en el altar del fallido consenso del pomposamente denominado Gran Pacto Social y Político por la Educación, que consumió inútilmente muchas energías durante mucho tiempo para acabar disuelto sin producir resultado alguno. La idea de paralizar el contenido de una ley supeditándolo a un pacto que en aquel momento no tenía cara ni ojos fue disfuncional, porque malbarató todo el mecanismo y ha supuesto una dificultad para el funcionamiento del sistema: desde la congelación, el progreso se ha ralentizado enormemente. Faltó astucia.

¿Por qué atribuye a la Lomce recientes mejoras en el sistema educativo si sus principales medidas no se aplicaron nunca?

La Lomce tuvo una virtud casi al margen de su aplicación: generó en los centros y en la sociedad la idea de que el sistema iba a ser más riguroso y exigente, y eso provocó una mejora -la gente entendió que había que ponerse las pilas- que desfalleció cuando se suspendió. También se lo tomaron más en serio en la universidad, donde la subida del precio de las segundas matrículas o el cambio en los requisitos para las becas influyeron positivamente en el rendimiento.

Declarada inconstitucional la parte de la Lomce que contemplaba la escolarización en castellano en escuelas privadas, ¿cómo se quedan legalmente las familias que quieren que sus hijos aprendan también en esta lengua?

Muy desamparadas. La exclusión del castellano en la educación es el mecanismo más importante del intento de borrar lo español del mapa identitario de los niños y los jóvenes catalanes. Cuando yo dije aquello de españolizar a los niños catalanes, que se entendió como una blasfemia, me refería precisamente a fomentar una vivencia equilibrada de la doble identidad catalana y española. Ahora no hay nada en vigor desde el punto de vista normativo que obligue a corregir la inmersión lingüística, que da al castellano el mismo tratamiento que una lengua extranjera. La decisión del Gobierno socialista de suprimir en la norma estatal cualquier indicación acerca del uso de las lenguas vehiculares, que quedarían completamente al albur de las decisiones de las autonomías, es una medida no sólo gravemente irresponsable, sino sumamente peligrosa desde la perspectiva de las obligaciones que cualquier gobierno tiene de proteger el orden constitucional y garantizar el cumplimiento de la Constitución.

¿Por qué diseñaron un mecanismo tan extravagante? ¿No pensaron en la posibilidad de que el Tribunal Constitucional pudiera tumbarlo?

La disposición adicional 38ª era un parche muy limitado. Le dimos cien millones de vueltas y no se nos ocurrió nada mejor. Estuvimos muy cerca de resolverlo de manera razonable: de común acuerdo con la Generalitat, diseñamos un planteamiento para que, cuando hubiera demanda, se diera una asignatura más en castellano, además de la Lengua, lo que, en la práctica venía a implicar que sería vehicular en torno al 25% de las enseñanzas. En diciembre de 2012, cuando la redacción de la Lomce estaba casi lista, la secretaria de Estado recibió una llamada de la **consellera** Irene Rigau volviéndose atrás porque, según dijo literalmente, acababan de cerrar el acuerdo con ERC que les permitía la investidura de Artur Mas y, en consecuencia, no podían llegar a transacción alguna con el PP.

Con la inmersión lingüística, ¿los niños que estudian en Cataluña acaban sabiendo igual de bien castellano que en otras comunidades autónomas?

Es imposible que el dominio sea igual. Cuando estaba en el Ministerio, me llamaba la atención que la mayor parte de las preguntas parlamentarias e interpellaciones que recibía de los grupos catalanes normalmente tenía como mínimo cuatro o cinco faltas de ortografía.

Dice que "la manipulación de la Historia en los libros de texto usados en Cataluña ha sido abundante".

Es un problema que hay que resolver. No es tolerable que el sistema educativo, en algunos casos, presente la Historia con notables desfiguraciones, ni que se presente una Historia de la relación del Estado español con

Cataluña que no tenga nada que ver con la verdad histórica. Ninguno estamos libres de culpa. Es un tema que se ha desatendido.

¿Por qué usted no hizo nada para combatir el adoctrinamiento?

En sacar la ley se nos fue buena parte de la energía y después no hubo interlocución con la Generalitat. Si no pudimos parar un referéndum, ¿cómo íbamos a conseguir frenar la manipulación de los libros de texto? Una vía para combatirlo eran las evaluaciones externas.

¿Qué es lo que está fallando en la educación española?

Cuando asistimos al inaudito espectáculo de asociaciones de padres y madres de alumnos impulsando huelgas de deberes, cuando vemos que prospera el argumento de que las evaluaciones provocan estrés y angustia que se deben evitar a los estudiantes, cuando un 5,5 para obtener una beca se antoja una barrera inadmisibles, algo está fallando en la base. En nombre de la equidad, cada vez hay menos exigencia, menos rendición de cuentas y más laxismo. Es importante que los estudiantes mantengan un grado razonable de felicidad, pero lo que no puede ser es que el único objetivo sea la felicidad, y se confunda con la facilidad. Debe existir un compromiso social que entienda que esto no es bueno para la sociedad.

¿Le parecen acertadas las propuestas educativas del nuevo PP?

Algunas cosas propuestas por Pablo Casado, y también por Ciudadanos, son muy razonables y están en sintonía con la Lomce. Me parece que la idea de devolver competencias educativas al Estado no es congruente con nuestro sistema constitucional. Es imprescindible garantizar unos mínimos de homogeneidad para que no haya 17 sistemas educativos distintos, pero las comunidades deben tener capacidad para desarrollar sus políticas educativas, porque las diferencias permiten que se emulen unas a otras, y eso es positivo.

¿Cómo lo está haciendo la ministra Isabel Celaá?

Tras criticar de una forma particularmente dura la Lomce por haberse negociado poco, el Gobierno de Pedro Sánchez preparó sin hablarlo con nadie una reforma que supone literalmente deshacer todo lo que se había hecho y volver a la redacción original de la LOE. Es una iniciativa, en el sentido etimológico de la palabra, puramente reaccionaria por parte de un Gobierno retroprogresista que trata de volver a la casilla de salida. No es razonable deshacer una ley basada en la evidencia que ha demostrado que ha funcionado. Convocan a la ideología como si fuera evidencia.

En el libro dice que no llevó a término su reforma universitaria porque fue «total» el «nivel de resistencia a cualquier cambio» y el «inmovilismo» de los rectores.

Hubo una fiera oposición al cambio en las becas, las tasas y los grados de tres años. Encargamos un informe a una comisión de expertos que se hizo público en pleno debate sobre la Lomce, y los rectores nos dijeron que no era momento para plantear reformas. Fue frustrante que el informe se quedara en un cajón.

¿Cuáles son los cambios más urgentes que tiene que acometer la universidad?

El sistema de gobernanza, donde el rector se debe al cuerpo electoral que lo ha elegido y eso limita su capacidad de acción, es dudosamente compatible con el tipo de reforma que hay que realizar. También tiene que mejorar la financiación, que haya una mayor porosidad entre la universidad y la FP y en el **longlife learning** o aprendizaje permanente.

Los profesores son la base de la calidad educativa, pero cuando era ministro no hizo nada en relación a la profesión docente.

Es que no teníamos espacio alguno. En una situación fiscal normal, se tendría que haber plasmado en una serie de dotaciones para acciones de calidad. En mi libro hablo de mejorar los mecanismos de selección inicial, la formación antes de empezar y la actualización profesional porque el sistema no favorece la iniciativa y la autonomía y no crea incentivos. Sería interesante también crear vías de acceso complementarias a la condición funcionarial. Pero se requieren recursos y mucho consenso. Es indiscutible que no puede haber un buen sistema educativo sin buenos profesores, pero también hace falta un compromiso social.

¿Es posible el pacto?

¿Cómo no va a ser posible si lo ha sido en otros países? Quizá el lugar en que deba tramarse no sea necesariamente el Parlamento, sino que hace falta un acuerdo social más ancho basado en la evidencia que luego se plasme en un pacto político y en una ley que no cambie cuando cambia el gobierno. Lo que no puede hacerse es encastillarse en soluciones que no llevan a la mejora.

LA VANGUARDIA

Catalunya: 400 escuelas entre paredes de metal

La escasez de recursos en la educación se visibiliza en las aulas prefabricadas repartidas por el territorio

ESTEVE GIRALT, CUBELLES. CARINA FARRERAS, BARCELONA. 01/10/2019

Las comunidades autónomas van sustituyendo los módulos prefabricados por construcciones de ladrillo (Madrid retiró el último el pasado enero). Catalunya es la comunidad autónoma con más instalaciones de carpintería de aluminio, 1.013 este año. 418 centros escolares de los que 96 sólo tienen módulos. La problemática de los barracones, que se arrastra desde hace dos décadas, se disparó entre el 2000 y el 2008 por el incremento del número de estudiantes, debido al repunte demográfico y al emigratorio. El sistema

educativo público pasó en ese periodo de los cerca de 500 barracones a los casi 1.060, máximo registrado. Este año se han retirado 57 y se han instalado 53. El plan del Departament es eliminar 700 módulos en siete años y dejar, por cuestiones coyunturales, unos 300 en total.

El conseller de Educació, Josep Bargalló, afirma estar determinado a eliminarlos pero con un presupuesto prorrogado desde hace dos años no se puede acometer este plan. Excepcionalmente, este año se ha aprobado destinar 104 millones de euros a la construcción de 27 escuelas antes del 2023. La inestabilidad política afecta así a unos 20.000 alumnos que están repartidos de forma distinta en el territorio. En este sentido, en Barcelona ciudad la incidencia es menor respecto a Girona que concentra el 30% del total. Aquí presentamos dos institutos. No necesariamente los que están en peores condiciones, pero sí representan localidades con problemáticas distintas. Ambos, Cubelles y el distrito de Sant Andreu, simbolizan con su ejemplo la precariedad en la inversión educativa en Catalunya.

Ejercicios de resistencia y lucha entre barracones

El IES Les Vinyes de Cubelles (Garraf), inaugurado en el 2008, ha estado siempre entre módulos prefabricados que ni siquiera estrenaron sus alumnos y profesores; una parte fue herencia de la escuela que hay justo al lado (CEIP Mar i Cel), que también sufrió la provisionalidad. El otro insti de Cubelles, a dos minutos de Les Vinyes, también tiene parte de sus clases en barracones. Por si todo esto fuera poco, una valla separa los terrenos del vertedero municipal. Para nota.

Pese a la evidente precariedad, el proyecto educativo está bien valorado por las familias, que siguen matriculando a sus hijos en este instituto a pesar de saber que sus hijos se educarán, seguro, entre módulos. No hay espacios comunes básicos como una sala de actos, vestuarios para cambiarse cuando hacen educación física o un laboratorio, y no hay posibilidad de hacer extraescolares por falta de espacio y porque el patio no tiene iluminación artificial.

Son ya once años haciendo clases de forma ininterrumpida en estos barracones. La provisionalidad tiene sus efectos también en el profesorado: la mitad se marcha cada año. Dos generaciones y media de alumnos de la ESO de Cubelles que se han pasado cuatro cursos enteros (no hay sitio para el bachillerato) en habitáculos dignos pero estrechos, salubres pero incómodos y mal climatizados.

“Cuando hace calor, se cuecen; y cuando hace frío van en chaquetón y bufanda dentro de la clase; si llueve mucho hay goteras. Y si están así de bien conservados (señala uno de los barracones con un pequeño huerto) es gracias al profesorado”, explica Celia García (ampa), con su hija en 3.º de ESO.

Mientras dura el calor las clases se hacen con puertas y ventanas abiertas. Los aires acondicionados van a toda máquina, pero no dan abasto. “Las aulas son pequeñas para 30 o más alumnos por clase; empezaron hace once años siendo veinte; hay muchas deficiencias”, dice Montse Calvo, presidenta del ampa en funciones.

“Hay algunos de los módulos que tienen 15 años. Cada vez hay más alumnos. En junio nos sentamos con la Generalitat para explicar las deficiencias que hay y nos dijeron que sería prioritaria la ayuda para mejorar la calefacción, el aire acondicionado o los aislamientos; es muy importante”, constata Esther Soler (ERC), concejal de Ensenyament en Cubelles.

El vertedero municipal es un vecino incómodo que en julio vertió restos de asfalto justo en los terrenos más cercanos a los módulos de 3.º y 4.º de ESO. El olor a alquitrán era evidente y molesto durante la visita de este diario. El asfalto será sólo un fastidio provisional, ya que el ayuntamiento ha empezado a retirarlo.

Otra historia distinta es el calendario de la construcción del nuevo insti (en lista de espera desde el 2011). No se ha aprobado ni la recalificación urbanística de los terrenos rústicos, en otra zona de Cubelles, que el Consistorio ha elegido. “En dos años hemos avanzado más que en ocho. Si espabilamos, la construcción podría estar lista en cuatro años”, dice Soler. Una década de provisionalidad da para mucho. La actual concejal fue la anterior presidenta del ampa de Les Vinyes. “Lo he vivido como madre. No dejaremos de luchar”, promete.

El otro instituto público, que hay justo al lado, ha tenido que ubicar parte de sus clases en barracones, hace un año. Ellos sí tienen extraescolares, con más espacio, pero ambos centros no comparten servicios ni equipamientos pese a la cercanía. Cubelles no ha parado de crecer desde que la crisis ha ido expulsando del área de Barcelona a muchas familias.

“Si el instituto funciona es porque hay un equipo humano increíble; cuando una familia matricula a su hijo sabiendo que hay módulos, está todo dicho. Queremos un instituto y más grande”, subraya Soler.

Tanta precariedad ha unido a las familias. Los hijos de Gema Durante ya van a la universidad, pero ella sigue vinculada al ampa, ayudando en la difusión de las reivindicaciones en las redes sociales. La última, los vertidos de asfalto junto a las clases. “¿¡No hueles el alquitrán!? Yo sí. No pararemos”, asegura. Pese al sinfín de

dificultades y obstáculos, la capacidad de resistencia y de lucha de profesores, alumnos, madres y padres que han pasado por Les Vinyes es enorme.

La carpintería de aluminio se hereda en Sant Andreu

Cuando el equipo directivo recibió el encargo de diseñar un nuevo centro de secundaria para el distrito de Sant Andreu que diera continuidad a las escuelas innovadoras como Congrés-Indians, La Maquinista o Can Fabra, los profesionales designados se entusiasmaron y diseñaron un proyecto pedagógico singular basado en la atención personalizada, el respeto al ritmo de aprendizaje de cada alumno, en el desdoblamiento de grupos o el fomento de la autoevaluación. Concibieron una forma de educar partiendo del ejemplo de escuelas transformadoras. Entonces, cuando se encontraban en la cima del entusiasmo, les enseñaron los módulos de carpintería de aluminio prefabricados y el alma se les cayó a los pies.

Los barracones estaban constituidos por módulos de metal homogéneos con la disposición de puertas y ventanas igual. Se veían deteriorados por el paso del tiempo. Fueron construidos de forma provisional, para dos años. Los estrenó la escuela de primaria Can Fabra, ahora vecina, que los usó durante siete años. Después, fueron ocupados por los alumnos del instituto Martí Pous, ahora instalados en la antigua fábrica, también en el recinto de la Fabra i Coats.

“Nuestra decepción duró poco. Pasaron dos cosas importantes”, explica el secretario del nuevo equipo directivo de La Sagrera-Sant Andreu. El Consorci d’Educació envió un equipo de operarios que los reformó, cambió los cierres de las ventanas, colocó aire acondicionado, repintó, construyó una escalera y tiró un tabique para que quedara un espacio suficiente para dos clases. “Llovió y cruzamos los dedos, todo salió bien”, añade. Así restaurados servirían para los dos cursos en que el instituto estará alojado. Después, ya no caben. El aforo da para los 180 alumnos de los dos primeros cursos de ESO. Según el Consorci, el Departament d’Educació aprobó en abril la dotación económica para construir el edificio pero el terreno está pendiente de que el distrito de San Andreu “formalice la cesión del solar”. La ubicación, según la previsión, estaría en el Triangle ferroviario, tocando Bon Pastor.

La segunda cosa que sorprendió al equipo directivo fue la reacción de los padres. En cuanto constituyeron la asociación de familias, ofrecieron su disponibilidad a la dirección. “Estamos acostumbrados a tunear módulos porque la mayoría venimos de escuelas con barracones así que sabemos cómo hacerlos nuestros”, les dijeron. Se pusieron manos a la obra y pintaron la escalera de un color vistoso. Eligieron el anaranjado. Buscaron plantas, como la que aparece en la fotografía, que corresponde al vestíbulo del colegio. También ayudaron a montar el taller...

¿Cómo será el futuro? Todo son especulaciones y miradas a otras escuelas que sufrieron pacientemente los retrasos en el cumplimiento de la Administración. Los padres temen que el Consorci vaya por detrás del crecimiento de la población, como lleva sucediendo desde hace años. De hecho, este curso se ha inaugurado con tres grupos adicionales en 1.º de la ESO, de los cuatro de Barcelona (el otro está en Sant Martí, distrito vecino). Si un colegio tiene dos líneas, la Administración coloca tres en un determinado curso. Se llaman “bolets”. Eso significa que deben sacrificar el laboratorio, el comedor, el gimnasio o los despachos de los profesores. Y aunque amplían el profesorado, no lo hacen con los especialistas.

Si en dos años no está el nuevo edificio, podrían realojarse entonces en los barracones de la escuela La Maquinista que el próximo año sí tendrá, por fin, su edificio de ladrillo. La Maquinista lleva 10 años en barracones. Este año han estrenado unos nuevos módulos, más sofisticados que los anteriores y que los de La Sagrera-Sant Andreu. Están construidos a modo de espacio único por lo que se puede circular sin necesidad de salir. Cuentan con mucha luz, parquet y gimnasio. No obstante, el Consorci responde que no ha previsto aún el destino de estos módulos.

En Sagrera-Sant Andreu, los módulos no tienen comedor pero reconvierten las aulas al medio día y los pupitres hacen de mesas para comer. Han llegado a un acuerdo con la escuela Can Fabra, con cocina, y les provee un catering cada día. También el patio es compartido con el IES Martí Pous, que carece de pistas deportivas.

Los barracones son la parte visible de la necesidad de ubicar a toda la población infantil y adolescente. En Sant Andreu, tienen aprobada la dotación presupuestaria los centros Tres centros con barracones 30 Passos, La Maquinista y La Sagrera-Sant Andreu. De alguna forma son “privilegiados” pues otros centros de la ciudad no tienen adjudicado un solar o un presupuesto.

No obstante, la presión en el distrito es tal que revienta por las costuras. Ratios al límite con máximos excepcionales (más de 25 alumnos por clase en primaria y 30 en secundaria), ampliación de líneas (casi todas los centros cuentan con “bolets”). Eso comporta que se desvirtúen los proyectos educativos iniciales y los padres compensen con cuotas económicas la falta de recursos, propiciándose un efecto perverso pues esas cuotas a las ampas pueden terminar siendo un elemento disuasorio para familias que no pueden pagarlas y, por tanto, se convierten, como las concertadas, en un elemento de segregación.

La demografía indica que esta presión no irá a menos sino a más, a tenor del crecimiento del distrito con nuevas construcciones que compran o alquilan familias de fuera del barrio, muchas atraídas por la calidad de vida y unos precios más asequibles que los de otras zonas de Barcelona.

“En Sant Andreu se están construyendo miles de viviendas nuevas. ¿Dónde se supone que recibirán la educación todos los niños nuevos?”, se preguntan en la coordinadora de familias de centros públicos. “Hasta este mes no tendremos datos del padrón y en eso nos basamos para perfilar la oferta del curso siguiente en

P3. El reto es mantener la oferta actual, y, si es posible, crecer con pública”, explican fuentes del Consorci. En cuanto a 1.º de ESO, admiten que en el curso pasado hubo un repunte de familias que optó por la pública en el paso de primaria a secundaria. “No podemos adelantar nada pero nuestra voluntad es fidelizar a las familias que han iniciado la escolarización en centros públicos en primaria y la quieren mantener en secundaria”, añaden.

europapress.es

Celaá reclama un pacto por la educación sin "estar contaminado por cuestiones circunstanciales"

MADRID, 2 Oct. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá, ha abogado este miércoles por "combinar todos los esfuerzos" y alcanzar un pacto por la educación sin "estar contaminado por cuestiones circunstanciales".

"Necesitamos llegar a un pacto, que no puede estar contaminado por cuestiones circunstanciales", ha reclamado durante su intervención en la inauguración de la conferencia 'EnlightED 2019' sobre la educación en la época digital, organizada por la Fundación Telefónica, el IE University y SouthSummit en Madrid.

Celaá, subrayando su condición de ministra en funciones, ha lanzado su alegato por un pacto educativo que recoja lo "esencial" e "importante". "España tiene muchas fortalezas, necesitamos que todas esas fortalezas se combinen", ha armado después.

"Vamos a combinar todos los esfuerzos porque necesitamos que la educación española tenga la posición que se merece", ha dicho la también portavoz del Gobierno de Pedro Sánchez, que ya manifestó su intención de promover una reforma que derogue la vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013 por el Partido Popular, si se constituye un nuevo ejecutivo socialista.

En su discurso, Celaá también ha dedicado tiempo a la Formación Profesional, que en su opinión "está despegando" en España. "La FP tiene mucho que crecer", ha señalado, recordando que a pesar del incremento de estudiantes en estas enseñanzas, las cifras de España siguen por debajo de Europa.

LA VANGUARDIA

Nueva batalla del Constitucional con el Govern por el castellano

La 'reválida' de 6º prevista en la Lomce no podrá ser sólo en catalán, dice el fallo

CARINA FARRERAS, BARCELONA. 03/10/2019

El Tribunal Constitucional (TC) vuelve a la carga con las lenguas en que se educan a los alumnos en Catalunya, aunque, como en esta ocasión, su fallo sea estéril porque el hecho juzgado no se aplica ni nunca se aplicó y, muy probablemente, nunca llegue a aplicarse. Se trata de las pruebas finales de primaria, las famosas "reválidas" que la Lomce introdujo para el curso 2016-2017 pero que quedaron paralizadas en diciembre de 2016 ante la oposición de la comunidad educativa, las comunidades autónomas y de la mayoría de grupos políticos.

El fallo del TC, conocido ayer, avala el derecho de los padres (o tutores legales) a optar entre castellano o catalán en estas pruebas finales de primaria. El fallo se basa en el real decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que "se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de educación primaria", una evaluación que tenía carácter individual y diagnóstico y cuyo objetivo era conocer el progreso individual del alumno así como el de los centros educativos. El TC recuerda el artículo 7.3 de la norma: "La evaluación de las competencias en relación con las asignaturas distintas de lengua castellana y literatura, primera y segunda lengua extranjera y lengua cooficial y literatura se podrá realizar en lengua castellana o en la lengua cooficial correspondiente, a elección de los padres, madres o tutores legales".

Este fallo da respuesta a un recurso de la Generalitat contra ese decreto al considerar que vulneraba las competencias autonómicas en materia educativa y de lengua propia y, además, suponía una vulneración del régimen lingüístico establecido en el Estatut sobre la enseñanza en Catalunya.

Las pruebas de la Lomce fueron paralizadas en diciembre de 2016 por el propio Gobierno del PP, cuando ya había cesado el ministro José Ignacio Wert, autor de la controvertida ley educativa, y le había sucedido Íñigo Méndez de Vigo al frente del Ministerio de Educación. El ministro explicó que se paralizaban las pruebas para poder desencallar un pacto educativo nacional y en vistas a las protestas generales por la posibilidad de que

los centros educativos hicieran listas con los resultados y compitieran en la matrícula de alumnos. Los profesores estaban en contra de la segregación de centros que hubiera provocado esta medida.

Además de primaria, la Lomce establecía evaluaciones en secundaria y bachillerato y en estos casos tenían “efectos académicos”, es decir, los alumnos debían superarlas para pasar de etapa. Las famosas reválidas sublevaron a la comunidad educativa y Méndez de Vigo las echó atrás.

Aunque estas evaluaciones no son efectivas, mantienen su vigencia legal. Según el Ministerio de Educación, “no están derogadas sino paralizadas”. De hecho, las sustituye una evaluación de diagnóstico de tipo muestral para comprobar el nivel del sistema educativo. En Catalunya esta prueba es obligada en todos los centros. “Aquí se hacen unas pruebas propias, las pruebas de competencias básicas, que son evaluadoras del sistema y no de los conocimientos individuales de los alumnos”, afirmaron fuentes del Departament d’Educació. Estas pruebas se realizan sólo en lengua catalana, excepto los exámenes de castellano y de lengua extranjera.

El fallo, avala, por otra parte, la vulneración del Estado de competencias autonómicas en dos puntos. Deja nulo el informe especial sobre las aptitudes de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que se tiene en cuenta a la hora de establecer las adaptaciones curriculares. Y considera que los informes de contexto socioeconómico de los centros educativos, que deben acompañar a los exámenes de los alumnos para comprender el entorno en el que estudia, debe realizarlos la comunidad autónoma y no el Ministerio de Educación.



Los niños no comen bien en el colegio: faltan frutas, huevos y legumbres en los menús escolares

Un estudio de la OCU indica que los centros sirven demasiados hidratos de carbono (arroz, pasta, patatas) a los menores, así como un exceso de carnes y embutidos

EP. MADRID. 03/10/2019

La mayoría de los menús que se ofrecen en los colegios no respeta las cantidades recomendadas de los distintos grupos de alimentos, ya que más de la mitad de los colegios sirven demasiados hidratos de carbono y carne, mientras que escasean las legumbres, los huevos, el pescado azul y la fruta, según ha comprobado la Organización de Consumidores (OCU).

La OCU ha obtenido estos datos mediante una encuesta entre padres de alumnos que comen en el colegio para conocer cómo son los menús escolares. Para valorarlo, han tomado como referencia las recomendaciones de la estrategia NAOS (Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad) emitidas por el Sistema Nacional de Salud en cuanto a número de raciones semanales de cada tipo de alimento.

Según ha podido comprobar OCU a través de este estudio, actualmente más de la mitad de los colegios sirven demasiados hidratos de carbono (arroz, pasta, patatas). Los centros privados son los únicos que presentan unas medias acordes con las recomendaciones, mientras los concertados son los que más se exceden, especialmente con la pasta y las patatas.

Sin embargo, las legumbres escasean en todos los casos, y el pan integral está ausente en el 70 por ciento de los centros. Por su parte, la media de raciones de verdura (2,79 a la semana) se ajusta a lo recomendado. No obstante, esta se presenta en el 30 por ciento de los casos en puré y en el 50 por ciento como ensaladas de guarnición.

Si se tienen en cuenta de forma conjunta la carne y los embutidos, dos terceras partes de los colegios sirven a los niños un exceso de carne. Según OCU, los huevos, que deberían de servirse al menos una vez por semana, son escasos y parecen haber sido sustituidos por los embutidos en muchos casos.

El consumo de pescado, en cambio, es adecuado en la mayoría de los centros, sobre todo en los públicos (72% cumple la recomendación), aunque predomina el blanco sobre el azul, que supone únicamente un 18 por ciento.

Los platos precocinados (croquetas, flamenquines y empanadillas), por su parte, deben estar presentes en los menús de forma ocasional, como máximo dos veces al mes. Así, se ha comprobado que un 59 por ciento de los colegios se ajustan a estas cantidades (el 70% en el caso de los privados). También las frituras, que pueden servirse una vez a la semana, están en la media en este estudio.

¿Dónde está la fruta?

Además, a pesar de que lo ideal es que se ofrezca fruta como postre a los niños al menos cinco veces por semana, dos de cada tres colegios se quedan por debajo de esta cantidad, con 3,5 raciones de media. Según la OCU, la fruta en almíbar es infrecuente y los postres lácteos (a menudo yogures azucarados) se toman dos veces en más de la mitad de los colegios, cuando lo recomendable es que se sirvan solo una vez.

A pesar de esto, el estudio refleja que los menús escolares han mejorado con respecto a 2006, cuando la OCU realizó otro análisis similar, ya que ahora se incluye más pescado, huevos y fruta y menos fritura y postres lácteos azucarados que entonces.

Además, los padres que han participado en el análisis afirman que tienen una opinión favorable de la calidad y el equilibrio de los menús. El 37 por ciento opina que la variedad de alimentos que se les sirve a sus hijos es adecuada y solo el 12 por ciento de ellos les da mala nota.

MAGISTERIO

“El actual sistema de oposiciones permite sacar un 7 ó un 4,9 con el mismo examen”

JOSÉ M^a DE MOYA Martes, 1 de octubre de 2019

Se ha abierto el grifo y de qué manera. Con convocatorias anuales de más de 30.000 plazas, opositar a Primaria o Secundaria –la de este curso– es una de la opciones más interesantes para quien quiera garantizarse un puesto de por vida en la función pública. Está claro. Sin embargo, desde el otro ángulo y por lo que nos conviene a todos, urge implantar un sistema que posibilite aquello de que a la enseñanza lleguen los mejores. O al menos, si no queremos ser pretenciosos, que lleguen personas bien preparadas para tarea de tal alta responsabilidad. Sabíamos que el sindicato ANPE, en este conflicto de intereses, tiene una posición digamos menos “sindical” que el resto. ¿Más equilibrada, tal vez? Abogan por un sistema de oposición más justo en el que se vean reconocidos los méritos de los interinos pero también una fase de oposición con garantías. Desde este sindicato nos recomiendan charlar sobre el sistema de oposiciones con Ramón Izquierdo, su responsable de Acción Sindical. Es evidente que domina el tema.

Pregunta. ¿Qué le parece que se estén realizando convocatorias masivas de oposiciones docentes?
Respuesta. —Me parece muy positivo. Nosotros insistimos al Gobierno para que abordara con las comunidades autónomas un acuerdo a nivel global para reducir la tasa de interinos al 8%, que es el objetivo: tener un número suficiente de interinos para cubrir las necesidades coyunturales del sistema que vayan surgiendo. No lo que ocurre ahora.

Porque, ¿cuál es la tasa de interinos actual?

—La media es más de un 20% aunque hay comunidades por debajo del 8%. Todavía nos queda una convocatoria más y el objetivo es que todas terminen por debajo de ese porcentaje.

El plan era convocar 100.000 plazas en cinco años, ¿no es así?

—Sí, en esos cinco años habría que sacar plazas nuevas, convertir plazas de interinos en definitivas y seguir cumpliendo con las tasas de reposición, tantos se jubilan, tantos entran al sistema. Ahora es necesario un nuevo acuerdo para definir el acceso docente.

Con el actual modelo de acceso lo que está ocurriendo es que el 80% de las plazas se la llevan los interinos. ¿Qué le parece?

—Me parece bien que haya un equilibrio, que una persona que saca una buena calificación en la fase de oposición tenga posibilidad de trabajar al igual que un interino.

¿Y el sistema actual es equilibrado?

—Lo que nosotros criticamos es la subjetividad del propio sistema, que permite que haciendo el mismo examen unos sacan un 7 y otros un 4,9. Lo que dificulta la corrección es tener temas tan abiertos, que no haya un temario oficial y ahí es donde tendríamos que atacar. Por un lado, habría que cambiar el examen para facilitar la corrección y por otro, no rebajar la nota de aprobado. Eso es una barbaridad.

¿De modo que hasta 2022 conseguirán plaza 80.000 interinos aproximadamente?

—Veremos. Puede que no lleguemos a esa cifra porque no hay tantos con experiencia suficiente. El problema que hemos tenido es que incluso hay algunos que no pueden entrar porque no se convocan bolsas.

Por otro lado, si modifican el sistema de acceso, en la segunda fase de convocatorias a partir de 2022, los interinos no lo tendrán tan fácil...

—Ya veremos si es más fácil o no, pero lo que sí será es más justo. Ha habido demasiadas fluctuaciones del sistema, gente que no entiende cómo ha podido fallar o, incluso, sacar nota inferior que la vez anterior... Los correctores somos personas, por eso tenemos que eliminar esa parte subjetiva de la corrección. En 2022 habrá programas oficiales, contenido más claro, más objetivo.

En efecto, llama la atención que las oposiciones a la enseñanza son las únicas que no tienen temarios oficiales, solo epígrafes. ¿Cuál es el motivo?

—Es una cuestión que nunca se llega a abordar pero que se puede hacer a medio y largo plazo. Tenemos expertos en todas estas materias. El problema es que los gobiernos, tanto regionales como nacionales, no suelen planificar más allá de los cuatro años que tienen de mandato. Cosas de la política. Por otra parte, en Educación cualquier cambio provoca una revolución porque tendemos a acomodarnos. Cuando hemos hecho cambios, casi siempre ha habido problemas.

Y en cuanto al baremo 60% oposición y 40% méritos, ¿le parece lo adecuado?

—La clave no es ya 60-40. Insisto, lo relevante es qué evaluamos y qué méritos se pueden computar. Ya estamos en un límite máximo de valoración de la experiencia.

“Hay que cambiar el tipo de examen y no rebajar la nota para aprobarlo. Eso es una barbaridad”

¿La experiencia sin el conocimiento demostrado en una oposición no podría llegar a ser un demérito en vez de un mérito?

—El problema es que la fase de oposición también está en cuestión. Ya no es un mérito superar la oposición porque, como digo, hay una parte subjetiva importante y depende del tribunal. Tenemos hasta 2022 para llegar a un acuerdo y revisar ese sistema de acceso y mejorarlo.

Esta posición vuestra, diferente de la del resto de organizaciones sindicales, no os hará muy simpáticos ante los interinos...

—Los interinos son conscientes de que hay que aprobar las dos partes y que lo que nosotros pedimos son pruebas objetivas, con las que es más fácil reclamar, entonces sí están de acuerdo. Pero bueno, también valoramos la experiencia.

Me viene a la cabeza ahora aquello de Esperanza Aguirre de publicar los errores llamativos de algunas respuestas de exámenes de oposición para hacer ver lo bajo que está el nivel...

—Lo que hicieron es coger tres o cuatro exámenes de entre miles en los que podía haber algún error ortográfico con el objetivo de censurar el sistema y de paso dañar a los docentes. A pesar de que, como vengo diciendo, el sistema debe mejorarse, actualmente contamos con la garantía de que son cinco compañeros los que están examinando y de que los exámenes se revisan a conciencia, y también las reclamaciones.

El 25% de los alumnos no elige ramas STEM por falta de orientación

Solo el 38% de los alumnos de Secundaria, Bachillerato y FP tiene claro lo que quiere estudiar y mantiene el itinerario escogido al principio.

ADRIÁN MARCOS. 1 de octubre de 2019

La falta de orientación está impactando fuertemente en la elección de carreras tecnológicas por parte de los alumnos. El 25% de los estudiantes de Secundaria, Bachillerato y FP asegura que no escogería formarse en ramas STEM como Ingeniería y Arquitectura debido a que desconoce las oportunidades laborales que ofrecen estos itinerarios, según revela el [estudio](#) realizado por la patronal de empresas tecnológicas [DigitalES](#).

Este motivo choca con el *VIII Informe Adecco sobre titulaciones con más salidas profesionales*, que sitúa las ramas de Ingeniería y Arquitectura entre las siete titulaciones con más demanda de empleo.

El estudio realizado por DigitalES también nos ofrece el punto de vista de los directores de colegio. En las encuestas realizadas, los directores aseguran que solo el 38% de los alumnos de Secundaria, Bachillerato y FP tienen claro lo que quieren estudiar y mantienen el itinerario inicialmente elegido.

Un 38% asegura que los alumnos cambian el itinerario inicialmente escogido por cambios de vocación, mientras que un 24% atribuyen ese cambio a la influencia o presión familiar, la falta de información por parte de los centros y que la orientación académico-profesional es escasa, o la falta de madurez ya que la toma de decisiones es demasiado prematura.

También en este ámbito concreto de la orientación entra en juego la formación docente. El 59% de los directores de colegio encuestados, considera que los profesores de sus centros no reciben formación para ser capaces de orientar a los alumnos a la hora de escoger itinerario.

En este sentido, algunos directores sugieren diversas iniciativas para la correcta formación del profesorado en estas capacidades, sin descartar la posibilidad de destinar estas funciones a un departamento específico que pueda dedicarse a tiempo completo al asesoramiento y orientación de los alumnos.

Entre esas iniciativas propuestas destacan las reuniones semanales, cursos y talleres de formación, cursos ofertados por las respectivas autonomías o la visita de expertos.

Es importante señalar también que los directores han identificado la frecuencia de los cambios en los planes de estudio como un factor que afecta negativamente tanto al rendimiento de los alumnos como al de los docentes, ya que encuentran dificultades para adaptarse a los constantes cambios. Esta situación también afectaría a las capacidades de los docentes para adaptarse y de esa forma orientar y asesorar bien a sus alumnos.

Como ya sabemos, esta situación afecta de forma más acentuada a las chicas. En los últimos años, los datos relativos a la matriculación en Ingeniería y Arquitectura han reflejado una caída considerable, y aunque esta bajada también se ha producido en el caso de los chicos, ha sido más pronunciada en las chicas.

Según los datos del Ministerio de Educación, desde el curso 2010-11 hasta el 2016-17 se ha producido una caída del 33%, la mayor de todas si se compara con el resto de las ramas de estudio.

Aunque son más las chicas matriculadas en las universidades españolas, cuando se trata de carreras técnicas estas representan la minoría, como por ejemplo ocurre en la rama de Ingeniería y Arquitectura, donde tienen una representación del 25%.

Aunque no se conocen con exactitud las razones por las que se producen estas diferencias entre chicos y chicas a la hora de escoger su carrera, estudios como *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence* presentado por la OCDE, hacen referencia a diversos motivos.

Por un lado, las chicas presentan menor confianza en sus cualidades o aptitudes en matemáticas y ciencias a la hora de realizar determinados cálculos, mayor tensión, nerviosismo e impotencia ante la resolución de problemas y peor percepción propia.

Estos datos ponen de manifiesto que la motivación y la confianza en uno mismo son importantes para enfrentarse a materias como las Matemáticas, que generalmente presentan retos a los alumnos.

Otra de las potenciales causas que resalta del estudio de la OCDE tiene que ver con la preferencia de las chicas por las carreras con mayor orientación social. Por ello, desde DigitalES consideran necesario en cuestiones de orientación, "mostrar una visión más completa del mundo de la ingeniería reflejando el enfoque social que ofrecen tanto los estudios técnicos como las salidas laborales alcanzables con los mismos".

Por último, según ese informe *The ABC of Gender Equality*, el porcentaje medio en Europa de padres que esperan que sus hijos estudien carreras técnicas es un 27,4% mayor cuando son chicos que cuando son chicas. Esto lleva a pensar que, si las estudiantes no se ven respaldadas por sus padres, podrían verse influenciadas a escoger carreras que identifican más adecuadas para ellas porque así lo opinan o les han transmitido.

Por otro lado, el estudio *Girls in STEM: the importance of role models*, elaborado por Microsoft, revela que las chicas con modelos femeninos en el campo científico-tecnológico muestran un índice de interés en materias STEM superior al de aquellas que no tienen ninguno (41% frente a un 26%).

Además, según el mismo estudio, tener este modelo femenino en el que inspirarse se refleja también en otros aspectos: se crea un interés general por el resto de asignaturas durante los estudios, aumenta la motivación y la visión de futuro trabajando en el área STEM y disminuye la preocupación de ser comparadas con los chicos en estas materias.

el diario de la educación

Cómo elegir los indicadores más adecuados para tu proyecto educativo de centro

Los inspectores Xavier Chavarría y Elvira Borrell publican un libro en el que reivindican la necesidad de que cada servicio educativo disponga de indicadores 'ad hoc'. La clave: que sean pocos, que respondan al objetivo de qué se quiere medir y que permitan disponibilidad inmediata. Advierten, eso sí, que todos tienen limitaciones.

Víctor Saura. 1/10/2019

Las escuelas e institutos pueden saber, gracias a los datos que se extraen de las pruebas externas (6º de primaria y 4º de ESO), cómo evolucionan sus centros (es decir, las notas de sus alumnos) en relación con ellos mismos, con los centros educativos de su zona, con los de su ciudad, con los de todo el país, y con los de su tipología de centro. Pero ¿basta con ello para identificar si se están cumpliendo los objetivos de su proyecto educativo? Para Xavier Chavarría, inspector jefe de Barcelona, la respuesta es que no. Se necesitan otros indicadores, más específicos, que cada centro debería poder hacerse a medida. Junto con la también inspectora Elvira Borrell, Chavarría acaba de publicar el libro *La magia de los indicadores en educación* (Horsori. Edición en catalán), donde aporta algunos consejos sobre cómo hacerlo.

Si el claustro se ha propuesto que el centro mejore en aspectos como la inclusión o la convivencia, los datos de las pruebas de evaluación externa no sirven. O, incluso, si se ha propuesto que se reduzca el absentismo de

los alumnos o que se recorte la distancia que separa a los que sacan mejores resultados de los que peor, tampoco. Pero ¿estas cosas se pueden medir? «Al final todo se puede convertir en una cifra, pero un indicador no es el oráculo de Delfos, la mejor manera de valorarlos es conocer sus limitaciones», contesta Chavarría, que piensa también en servicios educativos como los CRP o los EAP.

«Lo mejor es que cada centro y cada servicio se cree los suyos-aconseja-, pero que sean pocos, que respondan a ese objetivo que se quiere medir y que permitan una disponibilidad inmediata, de tal manera que si hay que tomar decisiones no se tenga que esperar a finales de curso». En la elección sobre qué indicadores decidimos implementar entran en juego dos conceptos más: el balance («¿Vale la pena el esfuerzo por el resultado que obtendré?») y lo que los autores llaman el *principio de parsimonia*, que Chavarría explica diciendo que «aquello que puedas hacer fácil no lo compliques, y si con una simple tasa tienes suficiente, no quieras hacer más virguerías».

El profe de mates, un buen recurso

El libro comienza clarificando conceptos (indicador, índice, tasa, rúbrica, *output*, *outcome*...), pero, sobre todo, aporta fórmulas matemáticas y ejemplos de indicadores existentes, «que cada uno puede adaptar a su realidad o hacer otros nuevos». «Puede asustar, pero es más sencillo de lo que parece si se tiene claro a dónde se quiere ir», asegura el inspector jefe, que recomienda a los equipos directivos que, si no lo consiguen, pidan la colaboración del profesorado de matemáticas (de los propios o los institutos agregados en el caso de los centros de primaria).

Y ¿cómo se puede medir, por ejemplo, la evolución de una escuela en cuanto a la inclusión? «Se podrían definir una serie de buenas prácticas inclusivas y en la medida en que se van dando lo puedes transformar en un número, y aún más si tienes una comparativa con otros centros -comenta Chavarría-. La limitación sería que tal vez no se están aplicando estas prácticas que tú has definido pero se están haciendo otras. O también se podría elaborar un indicador de similitud: ¿tengo el mismo porcentaje de alumnos con dificultades respecto de los que hay en los centros de mi contexto? Cuanto más similar sea tu resultado al de tu contexto, mejor vas. Si te pasas muy por encima, de tan inclusivo como eres, dejas de serlo, y si estás muy por debajo, es evidente que no vas bien».

Más ejemplos: «Imaginemos que nuestro objetivo es que nuestros alumnos mejoren su competencia lectora. Yo puedo decidir que para conseguirlo promoveré el uso de la biblioteca entre el profesorado y el alumnado, y entonces puedo establecer un indicador que sea *cantidad de alumnos que usan la biblioteca cada semana*, o *cantidad de préstamo de libros*, y mirar la evolución de este indicador semana a semana. Lo puedo complicar, y subdividir el indicador según el curso de los alumnos, o según si los libros son en catalán o en castellano, etc. En todo caso, al final tendré un indicador, y quizás vea que la respuesta es positiva y que muchos más alumnos están yendo a la biblioteca. Pero ¿habrá servido esto para incrementar la competencia lectora? Tendré que cruzar mi indicador con el resultado de la evaluación externa para ver si realmente la acción que decidimos sacar adelante era la adecuada para el objetivo que me había propuesto».

Los proyectos educativos de centro elaborados en los últimos años ya contemplan algunos indicadores, pero la mayor parte siguen sin hacerlo. «No hay que revisarlos para poner indicadores, pero en la medida en que se van revisando deberían ir incorporando -opina Chavarría-. Este año puede ser una buena oportunidad ya que, por norma, se debe terminar de integrar el proyecto de convivencia en el proyecto educativo; aprovecha, pues, para poner algunos indicadores, aunque no sea a todo». «Con los planes anuales de los centros vemos demasiados indicadores y la mayoría son poco consistentes, en cambio los proyectos de dirección suelen ser bastante mejores, porque la mirada es a cuatro años vista», añade.

Buenos y malos indicadores

Para que un indicador realmente nos dé una buena medida, advierte el inspector jefe, no puede ser una magnitud única, sino que debe poder relacionarse con otras magnitudes. Por ejemplo, comenta, «el número de reuniones realizadas en relación con las previstas es un mal indicador, porque no sabemos si nos indica que habíamos previsto demasiadas reuniones y por eso hemos resuelto el tema antes, o si hemos trabajado muy bien y por eso no han hecho falta más reuniones». Los indicadores también pueden tener interpretaciones muy sesgadas. Pone otro ejemplo: «Con el clásico cuestionario de satisfacción, imagina que el 90% de las familias que contestan te dicen que están muy contentos, pero resulta que sólo ha contestado el 10%, que son las implicadas; ¿dónde está el otro 90%? ¿Realmente podemos decir que las familias nos dan un 9?».

Relacionando dos o más magnitudes puedes llegar a tener un indicador mucho más preciso. La Inspección del Consorcio, por ejemplo, elabora una recta de regresión de todos los centros, en la que cruzan los resultados de las pruebas externas con la tipología del centro. De este modo, el centro ve dónde está situado en su contexto, pero no puede identificar el resto ni el resto le puede identificar a él. «Cuando hemos hecho auditorías pedagógicas -explica Chavarría-, hemos visto que hay centros que en conjunto sacan malos resultados pero son los máximos que pueden obtener, o sea, que no están haciendo nada mal, sino que más bien hay que felicitarles, y en cambio puede haber centros en la banda alta que obtienen peores resultados de los que les correspondería, y también se les debe decir». Este año, además, la inspección también ha elaborado el coeficiente de Gini de cada centro, que en este caso mide la desigualdad en los resultados de los alumnos, es decir, en qué centros la distancia entre los mejores y los peores alumnos es más o menos pronunciada.

Con todo, Chavarría echa de menos algunos datos que no serían difíciles de conseguir y que permitirían tener más información sobre el sistema y los centros. En Holanda, explica, «el contexto de cada centro lo elaboran a partir de dos datos: el porcentaje de becas de comedor que tiene ese centro y el nivel de estudios de las

madres, ya que está bastante estudiado que es una de las cosas que más condiciona el éxito escolar». Según sea el nivel de estudios (de analfabeta a doctorada o similar) recibe un número del 0 al 8, según el estándar CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación), y con el valor medio de todas las madres de un centro se tiene una fotografía bastante precisa del tramo donde se sitúa aquella escuela o instituto en cuanto a su complejidad. «Este es un ejemplo de indicador que el Departamento no tiene en cuenta, pero que no costaría mucho elaborar para que los centros dispongan de esta información, y que se podría cruzar con otros datos que sí son considerados interesantes».

ESCUELA

Bruselas afea a España, ¿y la reforma pa' cuando? EDITORIAL

El curso escolar comenzó sin una ley educativa en firme, con un gobierno en funciones y sin una estabilidad para la comunidad educativa. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) tuvo muchos baches, decretos que la modificaron y paralización de algunas disposiciones. Hoy, sigue en las aulas pese a que el 11 de julio de 2018, la ministra de Educación, Isabel Celaá anunció que el Gobierno socialista derogaría de forma «urgente» este texto legislativo. Seis años más tarde, la LOMCE es la ley que tienen los alumnos este curso escolar y el proyecto socialista se quedó en papel mojado al disolverse las Cortes y convocar elecciones generales.

Ahora, Bruselas ha reñido al ejecutivo en funciones por los retrasos en la reforma educativa y por el estancamiento del gasto público para Educación, que se mantuvo en el 4% en 2018, muy por debajo de la media europea. A pesar de los feos de la Comisión, los ministros del rango españoles, Duque y Celaá han contestado sin sentir mucha culpa que las reformas están preparadas y han achacado al «bloqueo» político su retraso, al tiempo que han subrayado la importancia de subir el gasto público para Educación al 5% del PIB.

Otra de las reformas paralizadas es la de las becas de estudios y para pagar y reconocer los derechos sociales de los universitarios que realizan prácticas, en parte porque «el Gobierno y las universidades no llegaron a un acuerdo sobre quién debía sufragar los costes».

España lleva siete leyes educativas caracterizadas por la falta de consenso y la incapacidad de convertir a España en una potencia a niveles de los líderes europeos. Además, el Pacto de Estado Social y Político por la Educación se dio por muerto y las discrepancias por la financiación y las líneas rojas obligó a todos los actores a abandonar las negociaciones. A la espera de las nuevas elecciones, no parece que las cosas vayan a cambiar.

El 80% de la población, a favor de prohibir los móviles en las aulas

Jose M. López Serrano

España ha llegado a plantearse vetar el teléfono en las escuelas como ya hizo Francia hace un año, pero son las comunidades autónomas quienes tienen la competencia atribuida. Desde que fue nombrada ministra de Educación, Isabel Celaá ha recalado en multitud de ocasiones su gran preocupación por esta cuestión, aunque, hoy por hoy, rechaza públicamente establecer un veto general al uso de los **smartphones** en los colegios, como han propuesto el Partido Popular y Ciudadanos en la Comunidad de Madrid. Para la titular de Educación, el uso de dispositivos en los colegios «se hace, se puede hacer y se debe hacer» siempre y cuando ofrezca «oportunidades didácticas y tenga una finalidad educativa». Celaá también da importancia al poder que tienen los colegios e institutos para que apliquen las medidas necesarias ya que en ellos reside la autonomía para tomar medidas en esta cuestión. «Cada centro educativo, cada equipo docente, desde su autonomía, ha de decidir si conviene o no hacer uso de las pantallas en las aulas», asegura.

Los expertos señalan que otorgar estas competencias solo a los colegios es algo bastante complicado y poco funcional. Pilar Rodríguez, psicóloga, especializada en intervención y prevención en riesgos de Internet y redes sociales, destaca que «en España no existe una legislación que regule el uso del móvil, sino que cada centro gestiona sus normas. Rodríguez no critica el uso de tecnologías en los colegios puesto que ayuda y facilita el acceso a contenidos a los que no se podría llegar de otra manera, pero esto no tiene nada que ver, dice, con llevar un teléfono inteligente al colegio y advierte de que "los chicos los están utilizando para otras cosas".

Actualmente, Castilla-La Mancha y Galicia, son las dos únicas comunidades que prohíben a nivel global los móviles en clase. El resto de las autonomías deja la decisión a los consejos escolares de los centros, aunque existen matices entre unas y otras. Por ejemplo, en Extremadura la Consejería de Educación aconseja que se prohíba el uso del móvil; en la Región de Murcia el teléfono se puede llevar al colegio, pero no dejan usarlo ni que moleste, salvo que dé permiso el profesor; y en Cataluña se acepta que cada centro decida su política en

este asunto. No obstante, el Consell Escolar catalán realizó un informe en 2018 en el que se recomendaba que los estudiantes usasen los móviles de una forma "moderada, crítica y constructiva". Por otro lado, Enrique Ossorio, consejero de Educación de Madrid, ha declarado que la Comunidad prohibirá el uso de dispositivos en las aulas, exceptuando, eso sí, los casos en que los profesores quieran darle una aplicación didáctica.

Según el INE, el 25% de los niños españoles menores de diez años tiene ya su propio móvil. A los 15, la cifra sube al 94%. O sea, casi todos. Por otro lado, cada vez hay más niños y adolescentes que abusan de Internet. "Un 21,3 % de adolescentes españoles es adicto a la Red, por encima del 12,7% de la media europea. Lo que nos posiciona como uno de los países más adictos a Internet de toda Europa". En el caso de los menores, el móvil es su principal vía de acceso a Internet. El 14,6% del alumnado español admite estar constantemente pendiente de él en clase, como indica un estudio conjunto de BBVA, Google y la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

La OCDE está empezando a incluir en sus nuevos cuestionarios preguntas acerca de la regulación del uso de los móviles dentro de la escuela, pero todavía no cuenta con resultados. Por su parte, Andreas Schleicher, responsable del famoso informe PISA, se mostró comprensivo con la decisión de Francia de prohibir los teléfonos móviles en los colegios. El director de educación de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) cree que, de momento, no estamos preparados para el uso de estas tecnologías en las aulas, ya que no existe una pedagogía que nos ayude a usar tabletas y teléfonos de forma que aumenten el rendimiento de los alumnos. "Según los análisis de la OCDE la tecnología está transformando la enseñanza, pero a día de hoy todavía de una forma más negativa que positiva. Si lo pensamos los alumnos simplemente se dedican a copiar y pegar de Google cuando tienen que aprender algo. Por eso la iniciativa de Francia yo creo que puede ser buena porque la tecnología, a día de hoy, sirve como distracción", afirma.

Por otro lado, la UNESCO defiende un "uso apropiado de los móviles" en las aulas. En 2013, este organismo publicó el documento titulado "Directrices para políticas de aprendizaje móvil", en el que se marcaban algunas líneas generales para la adaptación del espacio escolar a las ventajas y desventajas del uso de dispositivos digitales para el aprendizaje.

Beneficios y problemas del uso del móvil

Los expertos destacan que los smartphones son una gran herramienta de trabajo para buscar datos, tomar notas, consultar significados de palabras, contrastar información o incluso jugar con aplicaciones educativas. Además, para muchos profesores el uso de aparatos supone una nueva competencia para las aulas, ya que consideran que los dispositivos son una herramienta de trabajo con múltiples posibilidades. Otra ventaja que tiene el uso de teléfonos en clase es que aporta un total acceso a la información que pueden necesitar los jóvenes en un solo dispositivo. Esta información puede ser compartida dentro y fuera de la clase, y puede suponer una reducción del gasto de papel. Lidia Cobo, profesora de inglés en un centro de Secundaria, está entre los docentes que defienden su uso: "en mi clase se trabaja con el móvil puesto que abre las puertas a la realidad a los niños. Las tecnologías digitales forman parte de su vida cotidiana. En mi caso, utilizamos el teléfono para buscar textos en inglés, letras de canciones e incluso diferentes diccionarios para que elaboren sus textos".

Entre otros beneficios, el uso de dispositivos ayuda a hacer tareas conectados y desconectados con otros compañeros. Es el llamado aprendizaje asíncrono que da la posibilidad de organizarse mejor, comunicarse y trabajar en colaboración entre compañeros; esto ayuda al aumento de la motivación y la participación, dentro de un escenario en el que los jóvenes perciben el aprendizaje a través del juego.

Pero no faltan argumentos en contra. La **London School of Economics** realizó en 2015 un estudio que asegura que el uso de dispositivos electrónicos en clase solo genera aspectos negativos en el alumnado: "los centros educativos que vetan el uso de teléfonos consiguen que el rendimiento escolar aumente en un 6,4% hasta un 14%, en el caso de los estudiantes con las notas más bajas". Este beneficio para el alumno ha sido corroborado por otro informe publicado en el año 2018 por la revista **Educational Psychology** que llegó a la misma conclusión: "el uso de teléfonos divide la atención del alumnado y aumenta las distracciones, lo que hace que disminuya la retención de datos a largo plazo".

La población se ha posicionado en líneas generales con las tesis más críticas. Una reciente encuesta del GESOP (Gabinet d'Estudis Socials i Opinió Pública) revela que existe un claro apoyo social a la prohibición del uso de dispositivos electrónicos en clase. Más de un 80% de los encuestados directamente los prohibiría. La mayoría aduce que una menor exposición tecnológica mejoraría las relaciones entre los alumnos en el aula.

Otra de las principales críticas que se hace al uso del móvil en las clases, tiene que ver con la mala **praxis** que se hace los mismos por parte de los jóvenes. El teléfono móvil puede convertirse en una fuente inagotable de conflictos entre alumnos. Incluso puede llegar a convertirse en una plataforma ideal para el acoso escolar, que se inicia dentro del centro educativo y sigue después en redes sociales. De hecho, uno de cada tres casos de acoso, se debe al ciberacoso según el Instituto Nacional de Estadística. Clemente Gallardo, director de un instituto de Secundaria de Toledo nos habla de su total rechazo al uso de teléfonos en el aula: "los estudiantes utilizan en muchas ocasiones los móviles para reírse de sus compañeros, acosarlos, grabarles sin su consentimiento, incluso amenazarles. Mi experiencia de más de 15 años me dice que el uso de móviles en las aulas solo causa problemas, y fomenta la violencia. Sin duda, la parte más negativa y que más nos preocupa a los docentes es el ciberacoso".

Por otro lado, el uso de teléfonos favorece el aislamiento y el sedentarismo. Rafael Llano profesor de Periodismo Educativo en la UCM, y experto en materia de educación expone que "cuando el estudiante usa su

móvil, se aísla del resto de sus compañeros. Además, mientras ve el móvil no realiza ejercicio físico, lo que deriva en sedentarismo. Debería legislarse más en esta cuestión, las relaciones interpersonales mejorarían significativamente. En el patio, los jóvenes hablarían más entre ellos, aumentaría su capacidad para ver, tocar, empatizar, entender el mundo en directo y no tendrían que hacerlo a través de una pantalla". Asimismo, Llano advierte sobre la alarmante expansión de la pornografía gracias a los móviles, y de cómo el alumnado envía a diferentes grupos de WhatsApp fotografías de contenido sexual. "Una de las cosas que más me aterra, es que jóvenes se envían demasiado contenido sexual los unos a los otros. Además, cometen ilegalidades de forma constante, como enviar fotos a sus colegas, fotos de sus parejas o de sus compañeras de clase que han recibido de forma de exclusiva, y que además, no pueden compartir sin el consentimiento de la persona que ha realizado la foto".

1 de cada 4 alumnos de Secundaria no escoge una carrera técnica por falta de orientación

Redacción

Algo está fallando en el sistema educativo. Un informe de la Asociación Española para la Digitalización, DigitalEs, revela que el 25% de alumnos de ESO y Bachillerato no se decide a estudiar una carrera del ámbito de la ingeniería y la ciencia porque desconoce las oportunidades profesionales que ofrecen. Todo ello, a pesar de que la demanda de profesionales STEM no para de crecer en España, según apunta la patronal de empresas tecnológicas que cifra en al menos 10.000 el número de vacantes en el sector.

El estudio, que lleva por nombre «**El desafío de las vocaciones STEM**», se basa en el análisis de la situación actual, un estudio a nivel cuantitativo de distintas bases de datos de fuentes públicas y un estudio a nivel cualitativo basado en más de 2.000 encuestas a los colectivos afectados: alumnos de secundaria, FP y universitarios, además de profesores y directores de colegios y Universidad.

A lo largo del dossier se pone de manifiesto la dificultad que los alumnos identifican en materias como las Matemáticas, la poca oferta de asignaturas relacionadas con la tecnología, y la escasa formación con la que cuentan sus profesores en estas materias. De esta manera, el 40% de los alumnos encuestados relaciona la falta de vocación para cursar carreras STEM a la dificultad académica. Despunta especialmente el caso de las Matemáticas en Secundaria. A pesar de que la percepción de esta asignatura en Primaria en general es positiva, el 73% de los alumnos de ESO y Bachiller reconoce tener dificultades para entenderlas y solo un 27% de los encuestados se siente confiado para resolver problemas.

Otro de los rasgos más llamativos del informe es el relativo a los docentes. Más de la mitad de los directores encuestados (59%) considera que los profesores de sus centros no reciben formación para poder orientar a los alumnos a la hora de escoger sus estudios. Igualmente, el 72% de los directores valora que las asignaturas tecnológicas deberían tener un mayor peso y un carácter obligatorio en los planes de estudio. En cuanto a los profesores, solo el 3% de los encuestados está especializado en matemáticas y tecnología y un 72% considera que no aprendió cómo enseñar matemáticas a los alumnos; además, el 85% señala que necesita más formación TIC.

El informe también confirma la brecha de género en lo relativo a las materias STEM. Las alumnas (67%) muestran menor confianza en sí mismas que los alumnos (78%), al reconocer que tienen más dificultades para entender las matemáticas y resolver problemas. Por otro lado, el 66% de los hombres considera que domina bastante o mucho la tecnología frente al 54% de las mujeres.

La digitalización creará más de 1.250.000 puestos de trabajo en España en 5 años

La ministra de Educación Isabel Celaá, que acudió a la presentación del estudio, destacó la importancia de desarrollar las competencias STEM en la actualidad para cualquier trabajo y animó a elegir las tanto a las chicas como a los chicos. Asimismo, puntualizó que «el desafío de la escuela de hoy no es solo saber leer y escribir, sino que hay que unirle el desarrollo de las destrezas de la revolución digital, y no podemos demorarnos». En esa línea, Celaá anunció una estrategia de educación digital con 236 millones de inversión, conectada con las CCAA y «con otras experiencias de éxito».

La Comisión Europea llamó la atención en el pasado mes de junio a España sobre las limitadas competencias digitales de los españoles, en la que España ocupa la alarmante posición 18 dentro de la UE. El informe de DigitalES estima la creación de 1.250.000 empleos en nuestro país, de aquí a cinco años, relacionados con la digitalización, y advierte de que si no se toman medidas para formar al alumnado en materias tecnológicas nuestro país sufrirá un gran estancamiento económico.

El drama del bullying

Jose M. López Serrano

Hace unos días se difundía en diferentes redes sociales la agresión a una menor de 14 años en un instituto de San Blas, Madrid. La joven fue víctima de varias compañeras que terminaron rompiéndole la nariz. La polémica

ha vuelto a traer al primer plano la problemática del bullying en las aulas. El Ministerio de Educación señala la existencia de más de 5.500 posibles casos de acoso escolar en un año, de los que siete de cada diez llevaban produciéndose varios meses o incluso años, prácticamente a diario. Así lo reflejan los datos del Teléfono contra el Acoso Escolar del Ministerio de Educación y Formación Profesional, según los cuales este servicio atendió a un total de 12.799 jóvenes a lo largo de 2018. Pero ¿existe una solución para este problema?

Adrián Sánchez Sibony, pedagogo experto en educación, recalca la importancia del trabajo del conjunto de todos los miembros de la comunidad educativa: «Para solucionar la lacra del bullying ordinario en las aulas, se deberían habilitar canales de comunicación por ejemplo buzones, notas, además de establecer un protocolo de alerta en el que esté muy clara la sucesión de pasos que hay que seguir cuando nos encontramos ante un caso de acoso escolar. No existe una fórmula como tal para solventar esta lacra, todo depende del contexto educativo y de las circunstancias de cada centro. También se debería empezar a crear un sentimiento de comunidad educativa para que se pueda asegurar la protección del alumnado». La Plataforma Acoso Escolar señala que, para hablar de bullying en nuestro país, primero debe visibilizarse. «Actualmente en España miles de casos de acoso escolar permanecen ocultos. Esto se produce a consecuencia de una mala **praxis** en la recogida de datos por parte de la Administración o los propios centros educativos o incluso porque el profesorado y padres y madres no saben cómo identificarlo y cómo actuar».

Las redes sociales parecen haber dado alas al fenómeno. Según un estudio realizado por UNICEF en 2019, al menos dos estudiantes de cada aula sufren ciberacoso y uno de cada cinco niños y una de cada siete niñas de entre 12 y 16 años son partícipes en algún caso de ciberacoso. «Para erradicar esta situación debemos buscar responsabilidades. Según nuestra experiencia, la gran mayoría de los centros educativos eluden responsabilidades. Tanto es así, que en muchos de los casos no se llegan a aplicar protocolos para la corrección y sanción de las situaciones de acoso escolar en los centros públicos y concertados, y si se implanta no se hace un buen trabajo de intervención con las partes. Por ello, debemos comenzar por esta base, enseñar a los centros a cómo se debe actuar ante una situación de estas características», advierte la Plataforma Acoso Escolar.

Los datos del Ministerio de Educación son alarmantes: el 80% de los casos de acoso registrados fueron comunicados por los progenitores de las víctimas; solo un 4% de los menores agredidos se atrevieron a denunciarlo por sí mismos; el 46% de los alumnos acosados, tenía entre diez y trece años, mientras que el 17% eran más pequeños, de entre ocho y nueve. Otro dato a tener en cuenta es que es el Bullying no es una cuestión de sexo. Apenas hay diferencias entre los datos de ambos géneros: el 49% de las posibles víctimas eran chicas frente al 48% de los chicos. Aunque las niñas son las únicas que reciben acoso sexual dentro del ámbito educativo; la mitad de las víctimas fue degradada con insultos o comentarios obscenos, y cuatro de cada diez padeció acoso o intimidación, además, una de cada diez denunció abusos sexuales.

Para Sánchez Sybony, se debería poner el foco en los estudiantes que tienen diferencias respecto a la cuestión afectivo sexual, puesto que aparte de ser victimizados, sufren peores consecuencias a nivel psicológico, emocional y físico, incluso terminadas todas las etapas educativas. Esto se debe a la situación de injusticia social que existe fuera del contexto educativo. Según él existe una mala representación política, y una mala asignación de recursos para esta cuestión. Es reseñable, que dentro del acoso escolar existen diferentes categorías que abarcan desde la raza, la etnia, la religión, hasta el mero acoso por el físico de otros estudiantes.

Una de las mayores dificultades a las que se enfrentan tanto el profesorado como las madres y padres de alumnos, es cómo identificar que los estudiantes están siendo acosados. Existen unos elementos generales que dan la voz de alarma, y además, se dan en diferentes etapas educativas. Sánchez Sibony apunta que en la etapa de Primaria es fácil identificar si un pequeño es acosado. «Normalmente los alumnos de esta etapa tienen más rabietas, contestaciones y salidas de tono injustificadas, aunque existe un gran vacío comunicativo, y los datos no son comparables con los que se dan en la etapa de Secundaria», afirma. A diferencia que en Primaria identificar que un alumno es acosado en Secundaria resulta muy complicado. Existen diversos factores externos que obstaculizan saber si un joven es acosado. «Resulta casi imposible conocer si un estudiante es acosado, es muy difícil que todos los miembros de la comunidad educativa puedan controlar elementos como las tecnologías.

Actualmente la mayoría de los estudiantes acosados, no solo sufren un acoso físico, también sufren un acoso continuado a través de redes, dentro y fuera de las aulas» apunta Adrián. Para la Plataforma Acoso Escolar, «Las edades más frecuentes en las que se da el acoso escolar, de 9 a 13 años, destacando los 12 años. La edad de casos que conocemos se da, desde los tres años, hasta los centros de Formación profesional, 18 y 20 años. Y en numerosas ocasiones los menores fueron amigos íntimos, o parte del mismo grupo de amigos». En un amplísimo porcentaje, el acoso escolar se inicia en el centro escolar, y se traslada a otros entornos sociales, parques, redes sociales... «Aproximadamente la mitad del acoso ejercido es psicológico: insultos, motes, bulos... con la dificultad añadida de su detección, y la importancia del observador pasivo, que escucha y no actúa. Otro amplio porcentaje es el aislamiento social, que entiende no dejar participar en actividades, no incluirle en grupos de trabajo, e ignorar y hacer el vacío en general. El acoso físico tiene otro importante porcentaje. Más allá de las agresiones físicas graves, existen zancadillas menos visibles, robo de pertenencias e incluso rotura de material escolar». Todos estos acosos, se dan, también, agravado por las redes sociales. En menor porcentaje se exponen, por miedo añadido de las víctimas, a la pérdida de su intimidad y retirada de dispositivos digitales.

Ante este tipo de situaciones, la sociedad se pregunta qué medidas se deben tomar desde los centros educativos para que esto no ocurra, y bajo qué marco legal pueden actuar los colegios e institutos ante esta problemática tan generalizada. Actualmente el marco legislativo que regula el acoso escolar a nivel estatal lo encontramos en la Convención de Derechos del Niño (CDN), en la que está presente la necesidad de protección del menor frente a toda clase de maltrato. Además encontramos referencias legales en la Constitución, en la legislación educativa y en la LORPM. Según la Ley Orgánica de Educación, todos los centros educativos deben incluir en su proyecto educativo un Plan de Convivencia, así como establecer las normas que garanticen su cumplimiento. No obstante, son las CCAA las que, mediante Decreto, establecen el marco regulador que permite a los centros escolares, en virtud de la autonomía que la Ley Orgánica de Educación les confiere, elaborar su propio Plan de Convivencia.

Un ejemplo de ello, lo encontramos en el presente curso 2019/2020 en la Comunidad de Madrid. Por primera vez ha entrado en vigor un decreto de Convivencia, aprobado por el Gobierno de la capital, por el cual, se otorga a los centros educativos la potestad para poder valorar y actuar según la gravedad de cada problemática que ocurra dentro y fuera de los centros según su grado de complicación. Estos grados de complicación se clasifican en tres tipos: muy grave, grave o leve. Además, los colegios contarán con un plazo máximo de 18 días para que un profesor, designado por el centro, recopile toda la información, se la traslade a los padres y adopte una resolución.

Propuestas de mejora

Según la Plataforma Acoso Escolar, en «términos generales se debe contar con una base de prevención y una posterior intervención que consta de diferentes fases. En primer lugar es necesario llevar a cabo una fase de observación real y una recogida exhaustiva de datos; después se debe crear un ambiente de involucración entre los menores; seguidamente se debe detectar a los alumnos pasivos u observadores y trabajar con ellos el cambio de roles para conseguir un futuro alumno activo. Además, deben crearse talleres que promuevan la tolerancia y el respeto entre compañeros, talleres de formación a padres, madres y al profesorado, y hay que trabajar y canalizar la agresividad individual y grupal de los presuntos agresores».

Por último, la Plataforma Acoso Escolar ha detectado la falta de formación en acoso escolar entre nuestros docentes y responsables del centro educativo y en consecuencia una mala **praxis** en una situación de acoso escolar. Por ello, consideran estrictamente necesario formar al profesorado en estos términos, haciendo un buen desarrollo del Protocolo de Acoso Escolar que esté marcado por la Comunidad Autónoma correspondiente, así como, una formación especializada en la legislación vigente que enmarque esta problemática.

La Inteligencia Artificial y sus aplicaciones en el campo de la Educación

Lola Martínez Juan. Fundación Trilema

Stephen Hawking advertía de los peligros que podrían suponer imitaciones del comportamiento humano por parte de las máquinas, pero: ¿y si estas máquinas se convirtiesen en nuestras aliadas dejándonos más tiempo para lo que realmente importa?, ¿qué es inteligencia artificial? Se trata aún de un concepto para algunos difuso. Se acuñó en 1956, cuando John McCarthy la definió como «la ciencia e ingenio de hacer máquinas inteligentes, especialmente programas de cómputo inteligentes».

Estamos justo en un momento en que se debate la excesiva exposición y uso de pantallas por parte de niños y adolescentes, quizá esta alarma social está ignorando las cosas que la inteligencia artificial puede hacer por profesores y alumnos en los ámbitos de la personalización educativa, la inclusión y la tutoría y el apoyo fuera del aula.

Se espera que la inteligencia artificial en la educación de los EE. UU. crezca un 47,5% a partir de 2017-2021, de acuerdo con el Informe sobre el mercado de la inteligencia artificial en el sector educativo de los EE.UU.⁽¹⁾ Aunque la mayoría de los expertos cree que la presencia crítica de los maestros es insustituible, habrá muchos cambios en el trabajo del maestro y en las mejores prácticas educativas. Según el informe, existen ciertas áreas en las que la inteligencia artificial podría suponer una ayuda en el campo educativo:

Profesor y colaboración: eficiencia

La IA ya se ha aplicado a la educación principalmente con algunas herramientas que ayudan a desarrollar habilidades y sistemas de prueba. A medida que las soluciones educativas de la IA continúan madurando, la esperanza es que esta pueda ayudar a llenar las necesidades de aprendizaje y enseñanza y permitir que las escuelas y los maestros hagan más que nunca. Puede impulsar la eficiencia, la personalización y agilizar las tareas de administración para permitir a los maestros el tiempo y la libertad para proporcionar comprensión y adaptabilidad, capacidades exclusivamente humanas, en las que las máquinas tendrían dificultades.

Al aprovechar los mejores atributos de las máquinas y los maestros, la visión de la inteligencia artificial en la educación es aquella en la que trabajan juntos para lograr el mejor resultado para los estudiantes. Dado que

los estudiantes de hoy deberán trabajar en un futuro en el que la IA sea la realidad, es importante que nuestras instituciones educativas expongan a los estudiantes a la tecnología y la usen de manera correcta.

Aprendizaje diferenciado e individualizado: personalización

Ajustar el aprendizaje basado en las necesidades particulares de cada estudiante ha sido una prioridad para los educadores durante años, pero la IA permitirá un nivel de diferenciación que actualmente es imposible para los maestros que tienen que manejar a 30 estudiantes en cada clase. Hay varias compañías como Content Technologies y Carnegie Learning que actualmente desarrollan el diseño inteligente de instrucción y las plataformas digitales que utilizan AI para proporcionar aprendizaje, pruebas y retroalimentación a los estudiantes desde preescolar hasta el nivel universitario que les ofrece los desafíos para los que están preparados, identifica las brechas en el conocimiento y redirige a nuevos temas cuando es apropiado.

A medida que la inteligencia artificial se vuelve más sofisticada, es posible que una máquina lea la expresión que pasa por la cara de un estudiante que indica que está teniendo dificultades para comprender un tema y modificará una lección para responder a eso. La idea de personalizar el plan de estudios para las necesidades de cada uno de los estudiantes no es viable en la actualidad, pero lo será para las máquinas con tecnología de inteligencia artificial. La inteligencia artificial nos ayudará pues a «confeccionar trajes educativos a medida», ideales para cada caso particular, para cada estudiante.

Acceso universal para todos los alumnos, incluso con discapacidades: herramientas.

Las herramientas de inteligencia artificial pueden ayudar a que las aulas globales estén disponibles para todos, incluidos aquellos que hablan diferentes idiomas o que pueden tener discapacidades visuales o auditivas. **Presentation Translator** es un complemento gratuito para PowerPoint que crea subtítulos en tiempo real para lo que dice el profesor. Esto también abre posibilidades para los estudiantes que no puedan asistir a la escuela debido a una enfermedad o que requieran aprender a un nivel diferente o sobre una materia en particular que no esté disponible en su propia escuela. La inteligencia artificial puede, en estos casos, ayudar a romper las distancias entre las escuelas y entre los niveles de grado tradicionales.

Automatizar tareas de administración: ahorro de tiempo

Un educador pasa una gran cantidad de tiempo calificando tareas y exámenes. La inteligencia artificial puede intervenir y hacer un trabajo rápido enfocado a agilizar estas tareas al mismo tiempo que ofrece recomendaciones sobre cómo cerrar las brechas en el aprendizaje. Aunque las máquinas ya pueden calificar las pruebas de opción múltiple, están muy cerca también de poder evaluar las respuestas escritas también.

A medida que la IA interviene para automatizar las tareas de administración, esto hace que el profesorado tenga más tiempo para dedicar a cada uno de sus alumnos. Existe un gran potencial para que la IA cree procesos de inscripción y admisión más eficientes.

Tutoría y apoyo fuera del aula

Pregúntele a cualquier padre que haya tenido dificultades para ayudar a su hijo adolescente con el álgebra, y comprobará su entusiasmo con el potencial de la IA para ayudar a sus hijos cuando están luchando en casa con la tarea o los exámenes. La tutoría y los programas de estudio son cada vez más avanzados gracias a la inteligencia artificial, y pronto estarán más disponibles y podrán responder a una variedad de estilos de aprendizaje.

Aplicaciones en desarrollo

Se están desarrollando muchas más aplicaciones de IA para educación que incluyen mentores para aprendices, un mayor desarrollo de contenido inteligente y un nuevo método de desarrollo personal para educadores a través de conferencias globales virtuales. La educación puede ser un poco más lenta para la adopción de inteligencia artificial y aprendizaje automático, pero los cambios están comenzando y continuarán, es la educación que viene, y debemos conocerla y aprovechar todo su potencial.

En qué punto estamos

A nivel nacional, contamos con empresas de relieve como Quasar Dynamics, que nos exponen a continuación sus impresiones y conclusiones sobre lo que la inteligencia artificial podría llegar a hacer por los alumnos y profesores en un futuro cercano. Hablamos con Javier Ortizá, CEO de Quasar Dynamics, observatorio tecnológico que se ocupa de conocer, investigar y aplicar la tecnología más vanguardista pero que a su vez cumple el requisito de ser un valor para la sociedad y las empresas.

Los usos y aplicación de la Inteligencia Artificial, en realidad, son ilimitados. Esta frase es tan cierta como ambigua y no exime de responsabilidad a empresas como Quasar Dynamics que, precisamente, buscan servir de canalizadores de innovación a sus **partners**, clientes e instituciones.

«Pensar en qué usos puede tener una innovación tecnológica tan disruptiva como es la IA sólo es alcanzable si desde las empresas o profesionales que disponemos de los conocimientos necesarios básicos e investigamos sobre estas tecnologías en cada uno de los proyectos, nos brindamos a divulgar sobre ello y a `evangelizar´ a los profesionales de un sector concreto (el sector de la educación en este caso) para que ellos, con su experiencia y conocedores de sus limitaciones y su potencial educativos, sean los que guíen a las personas que estamos empujando hacia el uso y desarrollo de estas tecnologías por un camino que sea útil para la sociedad y aporte valor en el campo de la educación. Sólo los profesionales educativos, en estrecha colaboración con los desarrolladores, podrán hacer que realmente la Inteligencia Artificial tenga valor».

Hoy en día no se concibe la educación sin la combinación efectiva de teoría y práctica. Y es sobre todo aquí, en la parte práctica donde comienzan a surgir de manera natural: aulas de simulación, plataformas Moodle y un sinnúmero de herramientas digitales que nos permiten compartir conocimiento, pero siempre de una manera compartimentada, parcial y sin relacionar con otros conocimientos de alto valor. Este camino ha desembocado en una formación multidimensional donde las máquinas pasan a pensar como los humanos (enseñadas previamente por nosotros mismos) permitiendo el empleo de mecánicas educacionales nuevas que ayudan a potenciar la motivación, la concentración. A esta capacidad de las máquinas de recibir datos y aprender por sí mismas es lo que denominamos 'Machine Learning' que es un subconjunto de la Inteligencia Artificial.

Un ejemplo práctico

Pero toda esta teoría y como decíamos previamente, sin práctica, carece de sentido. Veamos un caso de estudio que nos parece relevante. Quill.org es una plataforma web que provee de manera totalmente gratuita herramientas para que los profesores ayuden a sus alumnos a ser mejores redactores y desarrollar su capacidad crítica. El ML tiene un gran componente de documentación e investigación previa para que luego se pueda programar la inteligencia artificial que tomará sus decisiones siempre basándose en los parámetros que los profesionales hayamos asignado previamente. Así que investigaron cientos de estudios sobre educación de la escritura encontrado un patrón común: a los estudiantes les costaba entender la diferencia entre una oración en ejecución y un fragmento. Así que el equipo de Quill desarrolló una herramienta para ayudar a los estudiantes a identificar las diferentes partes de una oración, con un enfoque en la retroalimentación en tiempo real.

De esta manera cada uno de los estudiantes, de manera individualizada, realizan una gran variedad de ejercicios que giran en torno a la gramática, la redacción y la comprensión lectora y donde la herramienta va realizando consultas a una gran base de datos donde se encuentra una incontable cantidad de ejemplos y usos gramaticales y, a medida que el alumno va avanzando, mejorando o el propio sistema detecta en qué error incide de manera más continua, la aplicación se adapta para conseguir el objetivo que previamente el responsable haya asignado.

Otro punto interesante es que a medida que el alumno va terminando una lección, la herramienta le da una explicación personalizada de las respuestas incorrectas sobre el bloque concreto que haya estado trabajando el alumno pudiendo también, crear una planificación de refuerzo y consejos para que el profesorado pueda trabajar con este alumno (una especie de diagnóstico sobre el alumno) así como generar sistemas de evaluación individualizados donde se ponga a prueba la mejora del alumno en sus puntos más débiles y no una evaluación única para todo el alumnado independientemente de sus capacidades, limitación o progreso de conocimiento.

Los maestros, por otro lado, disponen de un acceso personalizado a un **backoffice** donde pueden ver el progreso de cada uno de sus alumnos. A parte de esto, los profesores han ahorrado muchas horas preparando las pruebas de evaluación, así como los ejercicios para sus alumnos dado que la IA crea de manera automática y ajustada a las necesidades de cada alumno y enfocadas a su progreso, los ejercicios que corresponden.

España destaca en Inteligencia Artificial

El panorama español tiene un futuro halagüeño. Como explica Álvaro Celorio desde Nueva York para EFE en un artículo para La Razón, recogiendo declaraciones de Chetan Dube, uno de los gigantes mundiales en inteligencia artificial IA IP Soft: Estamos viviendo unos tiempos de "Darwin digitales". Diferentes países están decidiendo dónde van a estar en esta revolución tecnológica. Algunos se están informando, otros experimentan... Y España es uno de los países más impresionantes de Europa. Para Dube, «no hay tiempo para una siesta española ahora mismo en cuanto a la IA» y se deshizo en halagos con los impulsos que han dado a esta tecnología firmas españolas tan relevantes como Santander, Telefónica o Bankia.

Esta empresa es la creadora de Amelia, un **software** conversacional con «capacidades similares a las de los humanos» que funciona como un agente de enlace entre las empresas y el cliente final, generalmente para la resolución de dudas. Sin embargo, a diferencia de los «chatbots» habituales, Amelia cuenta con una mayor capacitación contextual y flexibilidad que le permiten conversar con fluidez con los consumidores sin que sean conscientes de que la joven que responde sus dudas es un programa informático.

Conclusión

La inteligencia artificial y el aprendizaje automático es una realidad en el contexto académico que poco a poco va rompiendo barreras cognitivas e introduciéndose en las aulas, aunque, como toda tecnología nueva, tiene su propio proceso de penetración. La digitalización de manera general y las tecnologías de las que hemos hablado en particular, permiten a las instituciones educativas una asignación más eficiente de los recursos humanos disponibles y materiales, así como la correcta administración del rendimiento de los estudiantes y mejorar el proceso de mejora y aprendizaje de éstos.

A medida que este escenario sea más común como una realidad en las aulas, la evolución de estas tecnologías puede ir dirigida, por ejemplo, a crear métodos automatizados que permitan identificar las habilidades de los estudiantes, mejorar la toma de decisiones de los profesores con más y mejor información sobre sus alumnos, la asignación de tutores (incluso de profesores y alumnos) usando unos criterios previos y definidos por el centro académico e incluso mejorar el proceso de selección de los temas a estudiar así como la recomendación de materiales de estudio.

(1) Revista Forbes «How Is AI Used In Education —Real World Examples Of Today And A Peek Into The Future» de Bernard Marr.