ÍNDICE

CCOO reclama mantener el próximo curso el profesorado contratado excepcionalmente por la pandemia. **EUROPA PRESS**

Uno de cada cuatro profesores de secundaria no utiliza nunca herramientas digitales en el aula. **ABC**

La Giner de los Ríos y CC OO critican la entrega de un "diploma electoral" de Ayuso a los niños. **EL PAÍS**

Así será la educación: híbrida, personalizada y continua. **LA RAZÓN**

Educación eliminó el servicio telefónico contra el acoso escolar en la Región hace más de un año. **LA OPINIÓN de MURCIA**

Educación estudia si el próximo curso la jornada continua en los centros volverá a ser obligatoria o no. **DIARIO DE NAVARRA**

¿Qué pasa si un estudiante que se examina de la EBAU tiene COVID, síntomas o está en cuarentena?. **EUROPA PRESS**

'Bullying': una pandemia que machaca al 22% de los estudiantes. **EL PERIÓDICO de Catalunya**

Educación crea un grupo de trabajo para elaborar un plan de apoyo escolar. **EL CORREO GALLEGO**

Madrid invierte hoy en Educación un 18% menos que en 2009 pese a que su PIB ha subido un 16%. **ELDIARIO.es**

Los alumnos confinados contarán con un plazo excepcional para examinarse de la EBAU. **EL PERIÓDICO de Extremadura**

¿Son el acoso y violencia escolar cosa de niños?. **ABC**

Así es la educación en Madrid: resultados mejor que la media, señales preocupantes y desigualdad en aumento. **EL PAÍS**

Las enseñanzas de adultos en Navarra caen un 25% por la pandemia y ronda los 4.000 inscritos. **NOTICIAS DE NAVARRA**

La 'buena batalla' contra la segregación escolar**. ELDIARIO.es**

El ciberbullying, que aumentó durante el confinamiento, sigue en auge con la vuelta a las clases, según Fundación Anar. **EUROPA PRESS**

Formación contra el consumo de alcohol en Enseñanza Secundaria. **EL CORREO GALLEGO**

¿Se puede desarrollar realmente ansiedad a las matemáticas?.**EL CONFIDENCIAL**

La Junta concederá cada año 5.000 certificados de profesionalidad. **EL PERIÓDICO de Extremadura**

"Un 30% de los universitarios retoma estudios vía FP para encontrar empleo"**. 20minutos.es**

¿Serán los exámenes gallegos en julio, como en la Comunidad Valenciana?.**LA VOZ DE GALICIA**

Los matemáticos se rebelan contra el plan de fusionar su asignatura con otras. **EL PAÍS**

ANPE denuncia la continuidad de los docentes Covid. **EL DÍA de Tenerife**

La mayoría de estudiantes españoles no sabe cómo detectar información sesgada. **EUROPA PRESS**

Salud y Educación recomiendan posponer las graduaciones por la covid-19. **NOTICIAS DE NAVARA**

Los alumnos españoles, peor preparados para detectar textos sesgados y valorar las fuentes que la media de la OCDE. **EL PAÍS**

El Gobierno prevé invertir más de 670 millones para la creación de 65.382 plazas públicas de 0 a 3 años hasta 2024. **EUROPA PRESS**

La imposición de la mezcla de asignaturas en el nuevo currículo. **EL PAÍS**

Medidas inadecuadas de control en el colegio aumenta el riesgo de Covid en los miembros del hogar. **ABC**

CSIF pide que los fondos europeos sirvan para aumentar las plantillas docentes y reducir las ratios en las aulas. **EUROPA PRESS**

La pandemia estanca la función de ascensor social de la educación. **EL DÍA de Tenerife**

Educación califica la FP Dual como "una ventana de oportunidades". **EL CORREO GALLEGO**

La Fundación Bofill alerta que el sistema educativo se ha estancado en los últimos tres años. **EL PAÍS Cataluña**

Más de 38.000 alumnos están escolarizados en centros de educación especial, un 17% de los estudiantes con discapacidad. **EUROPA PRESS**

¿Es posible un gran pacto educativo?. **THE CONVERSATION**

CSIF rechaza la propuesta de Celaá de cambiar el acceso a la función docente. **MAGISTERIO**

Obsesión por el inglés. **MAGISTERIO**

La Educación en Madrid, un sistema potente pero desigual. **MAGISTERIO**

Los colegios gueto. **MAGISTERIO**

Profesorado técnico de FP: la huida hacia adelante del Ministerio. **MAGISTERIO**

Cara a cara con los gigantes tecnológicos. **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Racismo en las aulas: una realidad incómoda. **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Dos clases de clases magistrales. **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Violencia en las aulas, ¿un problema de percepción?. **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA/ESCUELA**

Miles de profesores siguen sin vacuna. **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA/ESCUELA**

---

europapress.es

CCOO reclama mantener el próximo curso el profesorado contratado excepcionalmente por la pandemia

MADRID, 30 Abr. (EUROPA PRESS) -

La Federación de Enseñanza de CCOO considera imprescindible mantener durante el próximo curso la contratación del profesorado que se ha incorporado en septiembre a consecuencia de las medidas de atención educativa para hacer frente al impacto del Covid-19. El sindicato, en el informe 'Prórroga de las contrataciones originadas por la pandemia de COVI19 y reducción de ratios', considera que las necesidades en la educación no han desaparecido ni se prevé que lo hagan a corto plazo.

Según CCOO, desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional se tiene que acordar con las comunidades autónomas, en el marco de la Conferencia Sectorial, el mantenimiento de estas contrataciones, evitando así que haya territorios de primera y de segunda.

El sindicato se ha dirigido por carta a la ministra de Educación y FP, Isabel Celaá, para solicitarle que se apruebe una prórroga de las contrataciones en la Conferencia Sectorial de Educación y ha solicitado a los grupos parlamentarios reuniones para hacerles llegar sus propuestas al respecto.

La Federación de Enseñanza de CCOO propuso en las enmiendas a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMLOE) la reducción de las ratios en la Ley, fijándolas en 15 estudiantes por unidad en Infantil, 20 en Primaria y Secundaria, y 25 en Bachillerato. Según los cálculos del sindicato, con el volumen de contratación destinado a rebajar las ratios a 20, se podrían alcanzar las ratios propuestas en la enmienda de la Lomloe.

Por ello reclaman que se establezca un plan de inversión plurianual de 2.654.470.608,75 euros para la reducción de las ratios de manera generalizada en el Estado, lo que llevaría a aumentar la plantilla en 63.886 docentes más respecto al curso 2019-2020.

Este incremento permitiría alcanzar la composición óptima de las plantillas en cuanto a edad que establece la OCDE, ya que previsiblemente se incorporarían mayoritariamente docentes menores de 30 años a las aulas".

CCOO también plantea la necesidad de rejuvenecer plantillas y apunta la conveniencia de contar con un docente menor de 30 años por cada dos mayores de 50. En el caso de España, esa ratio es de 0,15, es decir, uno de cada siete, por lo que el "envejecimiento de las plantillas es evidente".

Desde 2009 este cociente ha ido disminuyendo progresivamente desde el 0,31 hasta el 0,15 del curso 2018-2019, es decir, en 2009 había 3 docentes menores de 30 por cada 10 mayores de 50 años, mientras que en 2018 había 1, muy lejos de los 5 de cada 10 que tendría que haber de manera óptima.

Si bien la ratio es signicativa, para CCOO resulta más "impactante" si se traduce en el número de plazas que deberían ser ocupadas por menores de 30 años. En 2009 tendría que haber habido 67.117 docentes menores de 30. En ese año, en el Estado ejercían 42.099, es decir, 25.018 menos. En 2018, tras el desplome del profesorado por debajo de 30 años y el envejecimiento de las plantillas, el número de docentes que tendría que haber es de 92.074, es decir, 63.738 docentes menores de 30 años más de los que hay en la práctica (28.336).

ABC.es

Uno de cada cuatro profesores de secundaria no utiliza nunca herramientas digitales en el aula

El estudio analiza el grado de satisfacción y de formación del profesorado de educación secundaria en nuestro país

La investigación, que ha procesado cerca de millón y medio de datos, urge reformar el modelo de acceso a la profesión docente «con rasgos comunes a los modelos adoptados por los sistemas educativos de alto rendimiento o a los del sector sanitario»

ABC. Madrid 30/04/2021

La Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela, dirigida por Francisco López Rupérez, ha dado a conocer las conclusiones del estudio 'El profesorado a la luz de PISA 2018'. Algunas implicaciones para la política educativa española que aborda el alcance de las políticas centradas en el profesorado, y analiza sobre una base empírica aspectos tales como la formación, las competencias docentes o el grado de satisfacción con su puesto de trabajo.

El estudio concluye que los profesores de secundaria, según sus propias opiniones, cuentan una formación inicial y permanente insuficientes, que además no están bien alineadas con factores críticos del rendimiento de los alumnos, tales como su comportamiento y gestión del aula, enfoques de aprendizaje individualizado o utilización de los resultados de la evaluación; ni con competencias para el siglo XXI, como destrezas TIC aplicadas a la enseñanza, enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe, o enseñanza de destrezas transversales, por ejemplo.

«Los profesores son quienes suelen elegir los contenidos (de la formación permanente) en los que quieren formarse, por lo que esta falta de alineación entre las necesidades reconocidas y la formación recibida no es atribuible solo a las administraciones educativas» ha apuntado el investigador principal, López Rupérez.

En términos generales, uno de cada cuatro profesores no utiliza nunca herramientas digitales, y este porcentaje se incrementa en función de la complejidad de la herramienta hasta superar el 40% para las más difíciles.

También se observa que los centros escolares que no tienen políticas para el empleo de tecnología en la enseñanza tienden a adolecer de un uso deficiente de herramientas digitales de los profesores con sus estudiantes. El estudio destaca en sus conclusiones que no existen políticas para promover un mayor y mejor uso de herramientas digitales en el aula de los centros que escolarizan alumnos en desventaja social.

Por otra parte, los profesores de educación secundaria en nuestro país tienen un grado de satisfacción con su trabajo y con su profesión muy alto.

Recomendaciones

La investigación urge a reformar el modelo de acceso a la profesión docente «con los rasgos comunes a los modelos adoptados por los sistemas educativos de alto rendimiento o a los del sector sanitario». Además, anima a alinear la formación del profesorado con las competencias para el siglo XXI, de forma que se mejore el aprendizaje de los alumnos en el uso de herramientas digitales.

Otro punto que el informe recomienda es el desarrollo de un modelo de carrera profesional que sea complementario y coherente con respecto al sistema de acceso. «De esta forma se haría más atractiva la profesión docente para personas con talento y se aprovecharía su conocimiento y experiencia docente para fortalecer la profesión», ha subrayado López Rupérez.

En cuanto a las comunidades autónomas, el estudio aconseja efectuar un diagnóstico preciso de las necesidades de formación, con una oferta de formación permanente alineada con las necesidades del profesorado y del sistema educativo, y prestar una atención especial a aquellos profesores que enseñan en centros socialmente desventajados. Además, anima a estimular y apoyar a los centros docentes para que definan políticas de uso de los dispositivos digitales en la enseñanza.

El director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC ha recordado en su presentación que la OCDE advierte que «los sistemas de alto rendimiento no disfrutan de un privilegio natural simplemente debido a su tradicional respeto por los profesores, sino que han sido capaces de construir un cuerpo docente de elevada

calidad como resultado de elegir deliberadamente políticas que han implementado cuidadosamente a lo largo del tiempo».

ENLACE A LA PRESENTACIÓN: https://www.ucjc.edu/2021/04/uno-de-cada-cuatro-profesores-no-utiliza-nunca-herramientas-digitales-en-el-aula/

EL PAIS C. de MADRID

La Giner de los Ríos y CC OO critican la entrega de un "diploma electoral" de Ayuso a los niños

El sindicato considera "indigno" que se "instrumentalice a los niños" a dos días de las elecciones, mientras la FAPA reclama "inversión, previsión y planificación" en la escuela en lugar de la Gran Cruz del Dos de Mayo

VICTORIA TORRES BENAYAS. MADRID - 30 ABR 2021

"Pero mamá, ¿la presidenta también está en campaña con los niños?", preguntó atónito Íñigo, de 13 años, a su madre, Ana Santos, al recibir el jueves por la tarde en su correo electrónico el diploma personalizado de haber recibido la concesión de la Gran Cruz de la Orden del Dos de Mayo por parte del Gobierno regional junto a otros 650.000 escolares de seis a 13 años. En el mensaje, el alumno, que acude a un instituto público de Moratalaz, leyó que a los niños se les "había quitado la libertad durante el confinamiento" y lo asoció al lema de campaña de Isabel Díaz Ayuso. "Cuando no tuvimos francés en todo el primer trimestre porque no había profesor no se acordó de nosotros", se quejó el niño a su madre, orgullosa de que "tenga sentido crítico y sepa leer la letra pequeña". Igual que Íñigo opinan el sindicato con mayor representación del sector, CC OO, y la Federación de Asociaciones de Padres del Alumnado de la Comunidad de Madrid (FAPA) Francisco Giner de los Ríos, mayoritaria en la enseñanza pública madrileña, que este viernes han censurado la iniciativa.

Estos días, elogios como "qué bonito", "es precioso", "se lo merecen, son los mejores" han recorrido los grupos de WhatsApp de padres y madres madrileños ante la concesión de este reconocimiento "por su conducta ejemplar al servicio de la sociedad durante la pandemia" y del que se hará entrega simbólica el día de la fiesta de Madrid. Ese día, se difundirá un vídeo con niños de varios colegios y para el cual algunos padres denegaron el permiso de grabación solicitado por el Gobierno regional.

La FAPA considera que los niños "por supuesto que se merecen este homenaje", pero lo considera del todo "insuficiente". Reclaman para ellos "inversión, previsión y planificación responsable y que se protejan sus derechos". "En un momento tan delicado como son unos comicios, no nos parece de recibo que se esté utilizando a la infancia con fines electoralistas y propagandísticos", afirma Carmen Morillas, presidenta de la FAPA, que asegura que esta es "la interpretación y el sentir mayoritario" de las 900 asociaciones de padres a las que representan, a las que han ido tomando el pulso al respecto.

Por su parte, Isabel Galvín, responsable de Educación de CC OO Madrid, considera "indigna" esta "instrumentación de la infancia y de la adolescencia" y considera que la concesión de la Gran Cruz es "un hito más en la campaña de Isabel Díaz Ayuso". Galvín critica, además, el envío por parte de la Consejería de Educación de una carta firmada por la presidenta y candidata del PP, que se ha pedido que los profesores lean a los niños y que las remitan a los padres. La comunicación se hizo el jueves por la tarde a los centros concertados y el sindicato que no tiene constancia de que haya llegado a los centros públicos. "En la época más dura de vuestra historia reciente, los niños fuisteis la energía que necesitábamos para salir adelante", les dice Ayuso a los niños en una sentimental misiva en la que explica por qué se les concede el honor.

"Nos sentimos impotentes al ver cómo se ha estado dejando de lado a la infancia sistemáticamente a lo largo de más de 20 años de gobiernos del PP tanto en educación como en políticas sociales y ahora les dan una medalla", añade Morillas, que recuerda que los sucesivos recortes en la escuela los llevan los niños sobre sus hombros. "Sufren las listas de espera para ser atendidos por los equipos de orientación, la falta de recursos, la construcción de colegios en fases interminables mientras conviven con las obras... ¡si hasta les han dado de comer pizzas, hamburguesas y sandwiches a los más vulnerables durante dos meses!", subraya la presidenta de la FAPA, que afirma que ahora se pretende "maquillar estas situaciones con la entrega de un diploma", cuando lo que se necesita son políticas que garanticen "el bien superior de menor". A su juicio, los niños en la pandemia "han sido auténticos campeones que han sobrevivido a las carencias y la desidia de la Administración". "Fueron la última prioridad en la gestión de la pandemia", asegura Morillas.

En el comunicado, la FAPA recuerda que "más de 1.700 niños y niñas siguen en la Cañada Real sin luz, pasando penurias y viviendo en unas condiciones infrahumanas" y que si quisieran quieren acceder al diploma "tendrán que descargarlo en su centro educativo, si tiene recursos para imprimirlo, porque en sus hogares no hay conectividad ni ordenador". También incide en la situación de los 3.709 menores tutelados, de los que "269 son menores no acompañados, sometidos injustamente al discurso del odio sin una Administración que salga en su defensa. Para ellos no hay diploma ni mención", critica la FAPA, para mencionar directamente a la presidenta, Isabel Díaz Ayuso, cuya "gestión no ha estado a la altura".

"En diciembre decidieron no renovar los refuerzos covid porque consideraban que no era necesario. Los resultados académicos han empeorado", asegura la FAPA, que pone el acento en la situación especialmente sangrante del alumnado a partir de 3º de la ESO, que "ha tenido que soportar una semipresencialidad que ha

causado auténticos estragos en su vida". A estos niños no se les entregará diploma alguno. "Hay que garantizar la equidad, la inclusión y la igualdad de oportunidades, defender al más vulnerable y no dejar a nadie atrás, porque ahí radica la verdadera libertad, en garantizar unos servicios públicos de calidad, garantizar los derechos de toda la ciudadanía y no solo los privilegios de unos pocos", defiende la FAPA, para concluir que si no hay un cambio de rumbo en la política educativa "la gran cruz para la infancia y adolescencia madrileña seguirán siendo los gobernantes de la Comunidad de Madrid".

"Los niños, adolescentes y jóvenes necesitan que se mantenga la bajada de ratio y que se amplíe a los cursos en los que no ha habido bajada, necesitan profesores suficientes y profesionales para detectar y atender tempranamente sus dificultades, que se acaben las listas de espera para ser atendidos por los equipos de atención temprana o de orientación, becas y ayudas al estudio, centros educativos con todas las instalaciones necesarias, que se les tienda una mano cuando sus familias no pueden pagar tasas administrativas o académicas y necesitan plazas públicas suficientes", agrega CC OO.

LA RAZÓN.es

Así será la educación: híbrida, personalizada y continua

La pandemia ha acelerado la digitalización y la internacionalización de la formación

EVA MARTÍNEZ RULL. 30-04-2021

La pandemia ha repercutido en todos lo sectores, pero qué duda cabe que el de la Educación fue uno de los que notó antes el impacto y el cambio. Nadie pensaba a principios de marzo de hace un año que en unos días los centros y las universidades cerrarían y pasarían en pocas horas de una formación presencial a una cien por cien online. Pasaron los meses y tampoco estaba claro que los centros pudiesen abrir o cómo se volvería a dar formación en este segundo curso marcado por la pandemia. De esto se habló durante la mesa de debate organizada por La Razón, «La Educación post Covid». Un acto al que asistieron destacadas personalidades del sector como Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación, Rosa Visiedo, directora de Universidades CEU y rectora de USP CEU, Luis Miguel Olivas, director de Empleabilidad e Innovación Educativa de la Fundación Telefónica, Matías Rodríguez Inciarte, presidente de Santander Universidades y Segundo Píriz, director académico de Planeta Formación y Universidades.

Durante la mesa redonda, moderara por la periodista Rocío Ruiz, se habló del papel clave que ha tenido la digitalización durante este tiempo y los cambios que ha producido en el sistema educativo y se analizaron las tendencias y el futuro de Universidades y Centros de formación. Todos los asistentes iniciaron su intervención con un agradecimiento y reconocimiento a la labor de los docentes por asegurar la formación durante estos tiempos difíciles y el compromiso de los alumnos por seguir formándose a pesar de las circunstancias. «No sé si la población se da cuenta de la dificultad que ha supuesto tener las escuelas abiertas este año. Hemos hecho una tarea colectiva, tanto las administraciones, como el profesorado, como los equipos directivos. Estábamos en el proceso de digitalización, contábamos con equipos, etc., pero no estaba sistematizado. Además nos faltaba equipamiento», decía Alejandro Tiana durante su turno de intervención. Para el secretario de Estado la pandemia ha puesto de manifiesto una serie de brechas digitales, como el acceso a las herramientas tecnológicas de los que no tienen recursos, «no solo por la falta de medios técnicos sino también por la falta de formación», decía. Rosa Visiedo por su parte, recordó los diferentes retos que ha habido a lo largo de este año: «Sobre todo en las primeras horas cuando tuvimos que pasar de todo presencial a todo digital… El segundo reto ha sido garantizar La docencia durante este curso. Además teniendo en cuenta todos los escenarios posibles porque la incertidumbre era alta, podía haber confinamiento o volver a la presencialidad».

Los ponentes también hablaron de efectos positivos como acercar el sistema educativo a las familias (recordaba Tiana) o la posibilidad de repensar en el futuro de la formación. «El aprendizaje hay que mejorarlo en competencias digitales además de las propias de cada titulación. Hay demanda de las empresas por este tipo de perfiles», decía Visiedo.

Luis Miguel Olivas aportó la visión y experiencia de la Fundación Tecnológica y en la dotación de herramientas digitales a la educación. «La digitalización esta no consiste en llenar de tablets y ordenadores las aulas. En la Fundación sabemos que si no hay metodología esto no funciona. Nuestros estudiantes empiezan a convivir en un entorno híbrido», decía. También afirmó que en su opinión, «los docentes se están convirtiendo en facilitadores del aprendizaje de nuestros hijos. La tecnología permite el acceso a mucho contenido, pero eso mismo hace necesario desarrollar otros conocimientos como el de ciberseguridad. También hay que integrar a las familias como motor del cambio, para que no se produzca una brecha digital».

Matías Rodríguez explicó las tendencias que Santander Universidades está viendo en el sistema educativo. Tendencias que reconocen gracias a sus más de 1.000 convenios con universidades de todo el mundo. «La

universidad está en un proceso de cambio hacia más colaboración internacional. Otra tendencia es la formación a lo largo de la vida. El acceso al trabajo ya nos obliga a formarnos de forma permanente. También va a favorecer la colaboración público privada», dijo. También Rodríguez puso encima de la mesa algunos de los temas clave del futuro de la educación como la financiación. «Ya en la anterior crisis se perdieron entre el 16 y 18% de la financiación para la universidad. Hay que evitar entre todos que esto vuelva a suceder. También que trabajar en la regulación de las universidades y dejarlas más libertad de gestión».

Varios de los asistentes mencionaron los fondos Next Generation de la Unión Europea como un buen punto de partida para apoyar ese proceso de transformación digital educativa. Segundo Píriz recordó que la digitalización ya estaba en marcha. «La educación presencial cien por cien pura ya era una especie de Ítaca, puesto que el 95% de profesores y alumnos ya accedía y compartían parte del contenido y las tareas a través de los campus online». Todo este proceso solo se ha acelerado, «las herramientas digitales son magníficas, pero no hay que perder de vista que el objetivo de la formación es formar a ciudadanos libres, cultos… La forma de transmitir los conocimientos en el siglo XXI no puede ser la misma que hace 800 años cuando se fundó la Universidad de Salamanca».

El sistema educativo ha hecho un gran esfuerzo este año y está mejor preparado que otros para afrontar el reto digital, al menos a nivel técnico. Como recordaba Olivas, «España es el país de Europa con más fibra óptica por delante de Italia o Reino Unido. No debemos olvidar que en otros lugares del mundo han tenido los colegios cerrados un año».

La clave, la metodología

Durante el debate también se habló de cómo será la educación a partir de ahora. En este sentido se abordó el tema de la calidad educativa y de cómo asegura la en este nuevo ambiente híbrido medio digital, medio presencial. Rodríguez recordó que las universidades españolas tiene una posición buena en los ranking mundiales sobre todo teniendo en cuenta que su financiación no es tan alta como las de grandes centros que siempre figuran en los primeros puestos de la tabla. «Se ve que los presupuestos de las cien mejores universidades son el doble que el de las cien siguientes, etc. Y afirmó que para él la calidad tiene que ver con la financiación y con un sistema organizativo mas libre». Por su parte, Visiedo comentó que «la forma de garantizar la educación es a través de la formación de los profesores. Donde ponemos el foco es en el metodología, porque la digitalización es una herramienta. La pandemia nos ha obligado a pensar como enseñamos y como aprenden los estudiantes de ahora (ahora tienen mucho acceso a información, reciben muchos más imputs por diferentes canales y no mantienen la atención tanto rato. Hay muchos motivos para plantearse lo que estábamos haciendo, porque una de las patas de la calidad es la eficacia».

Otra de las tendencias de futuro tiene que ver con la personalización, dibujar caminos diferentes en función de las capacidades y aptitudes de cada estudiante. Aquí Píriz habló del potencial de herramientas como la Inteligencia Artificial para «personalizar los estudios al perfil de cada estudiantes, para acompañarlos en su propio proceso de aprendizaje. También para evitar que haya fracaso escolar y que las personas tengan un mejor acceso al mercado laboral».

La internacionalización de los planes de estudio cada vez tendrá más cabida en este nuevo sistema educativo (incluida la movilidad online como la definió la periodista Rocío Ruiz), como también tendrá protagonismo la colaboración entre universidades. Y es que como decía Píriz: «Hoy más del 15% de los estudiantes se mueve por todo el mundo y habla de forma fluida al menos otro idioma. En la anterior crisis las empresas salieron gracias a las exportaciones y eso lo hizo una generación de universitarios que había estudiado fuera».

Más colaboración

Los ponentes hablaron en este punto de paradojas como que España es el país que más estudiantes de Erasmus recibe y el segundo hasta hace dos años que mandaba estudiantes y, sin embargo, «solo un 10% de los estudiantes viene a hacer un grado según los datos», decía Rodríguez.

Tiana comentó que repensar la internacionalización pasa por contar con los nuevos formatos híbridos y buscar alianzas entre universidades para crear sinergias y «no que cada universidad haga su programa de estudios cerrado». Desde la Fundación Telefónica, Olivas matizó que las herramientas digitales tienen capacidad para ofrecer cursos potentes pero recordó que «hace falta experiencia vivencial». En este sentido Visiedo comentó al necesidad de seguir trabajando en titulaciones y programas que atraigan a los estudiantes extranjeros y ayudarles más allá de las necesidades formativos para que se sientan integrados.

Visiedo introdujo también un tema importante que está definiendo los planes de estudio y es el contacto con las empresas: «Hay que escuchar al entorno de la empresa. Según estudios del Foro Económico Mundial hay unas 15 competencias que son las más demandadas, además de las propias de cada profesión. Un primer grupo tiene que ver con las humanidades y en él se valoran cosas como el razonamiento analítico, el pensamiento crítico. Además de las clásicas de liderazgo, trabajo en grupo, comunicación, colaboración, se ha sumado el grupo de las competencias digitales».

Amor por aprender a cualquier edad

El contacto con un mundo laboral cada vez más cambiante y la necesidad de reducir las altas tasas de paro producen otra consecuencia cada vez más palpable. La necesidad de una formación a lo largo de la vida, un concepto recordó Tiana que acuñó la Unesco en los 70. «Estamos en un momento en el que hay que preparar a la gente con una formación competa para adaptarse a los cambios permanentes, a la incertidumbre. La

tecnología genera grandes oportunidades para ello. Por otro lado, es una necesidad del mercado laboral que contemos con estos perfiles digitales», decía Olivas. «Una de las aptitudes que debemos trasladar a nuestros estudiantes es el amor a aprender», dijo Visiedo.

La Opinión de Murcia www.laopiniondemurcia.es

Educación eliminó el servicio telefónico contra el acoso escolar en la Región hace más de un año

Los cuatro profesionales contratados para atender las llamadas derivan ahora las consultas de los menores y padres por no estar autorizados a atenderles

Alberto Sánchez. 30·04·21

La Consejería de Educación extinguió el contrato que ofrecía el servicio telefónico contra el acoso escolar en la Región de Murcia cuando los colegios e institutos cerraron por el confinamiento de la población a raíz de la pandemia por el coronavirus. La línea 900 10 22 50, creada en marzo de 2018 y que a día de hoy sigue activa, era atendida por cuatro profesionales en atención psicosocial y pedagógica, tres de ellos profesores de la Universidad de Murcia. A día de hoy, al quedar extinguido el contrato por el que se ofrecía este servicio, estos profesionales tienen que derivar las llamadas al Observatorio para la Convivencia Escolar de la Región de Murcia sin estar autorizados a atender las consultas de los padres y escolares que continúan llamando.

Los expertos atendían problemas relacionados con el acoso escolar, la xenofobia, violencia de género, radicalismo o los generados por la identidad de género, entre otros. Al mismo tiempo, atendían los casos de ciberacoso a través de móvil y redes sociales, una problemática que ha ido en aumento con las clases online durante el confinamiento y este curso con la semipresencialidad en los centros escolares. La Comunidad Autónoma puso en marcha este teléfono gratuito para denunciar casos de 'bullying' o de problemas de convivencia en los centros educativos de la Región, que estuvo operativo dos años, y al que se podía llamar las 24 horas del día y durante los 365 días del año.

El servicio estaba contratado a través de una cooperativa en la que intervenían estos cuatro profesionales, que atendían a los menores y padres para valorar en una primera instancia qué situación se estaba dando y cuál era la mejor intervención posible. A continuación derivaban la llamada al Observatorio para la Convivencia Escolar, desde donde comenzaba una investigación de los casos de acoso escolar en las aulas o fuera de los centros educativos y se intervenía, aunque en los casos más graves se daba parte al servicio de emergencia 112 o a los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado.

José Antonio Rabadán, profesor del grado de Pedagogía de la Universidad de Murcia, confirma que este servicio está extinguido desde marzo del pasado año, aunque en un principio se reformuló la atención que ofrecían a los escolares pasando consulta a aquellos con necesidades educativas especiales durante el confinamiento, ya que los servicios que se ofrecían desde los colegios e institutos a estos alumnos en concreto dejaron de darse al estar cerrados los centros. Rabadán considera que la decisión que se tomó al respecto "fue inoportuna" ya que los casos de acoso escolar se podían trasladar al ámbito de las nuevas tecnologías, como así lo han confirmado varios profesionales y estudios. "Era un servicio realmente útil, era un espacio para el desahogo emocional de muchas familias y alumnos que sufrían acoso. Tenemos que tener en cuenta que en la situación excepcional de la pandemia, parar en ese momento el servicio no fue lo más adecuado".

Entre los profesionales que atendían dichas llamadas estaban un pedagogo, un psicopedagogo y un psicólogo, los tres profesores de la UMU, más un docente en pedagogía terapéutica. El presidente de la Comunidad, Fernando López Miras, fue el encargado de presentar este servicio telefónico que además tenía una línea móvil paralela para atender consultar por WhatsApp: «Es un teléfono de atención inmediata, para casos tanto de dentro como de fuera de las aulas», destacó el presidente, subrayando que era un paso más «para favorecer una educación de calidad, y proteger a los escolares, que son los murcianos del presente, y los que tienen que construir la Región del mañana; y que sean felices».

Miras llegó a destacar en marzo de 2018 que "al Gobierno regional le preocupa que cada día se conozca algún caso de acoso entre los menores, y que tienen un altavoz especial con el uso de las nuevas tecnologías. Tenemos que poner medios para evitarlo y para atajarlo".

Cs exige retomar el servicio telefónico

Ciudadanos ha exigido a la consejera de Educación, María Isabel Campuzano, la "reanudación urgente" del teléfono contra el acoso escolar que "lleva más de un año sin funcionar". La formación naranja considera "injustificable" la falta de este servicio cuando "uno de cada cuatro alumnos de la Región sufre bullying y un 25% asegura que no ha recibido ayuda de su centro educativo". "El acoso escolar sigue siendo una de nuestras mayores lacras, por lo que desde Ciudadanos exigimos a la consejera de extrema derecha que

reanude y refuerce el teléfono contra el acoso escolar de forma urgente", ha manifestado la coordinadora de Ciudadanos en la Región de Murcia, Ana Martínez Vidal.

DIARIO DE NAVARRA

Educación estudia si el próximo curso la jornada continua en los centros volverá a ser obligatoria o no

El consejero Gimeno ha asegurado que "todas las incertidumbres respecto a la organización de la enseñanza y la jornada estarán resueltas para el día de inicio de la prematrícula"

EP. Pamplona. 30/04/2021

El consejero de Educación del Gobierno de Navarra, Carlos Gimeno, ha explicado que su Departamento está trabajando en la elaboración de un protocolo para el próximo curso escolar en el que **se** determinará si la jornada continua sigue siendo obligatoria en los colegios, como ha ocurrido este curso por el Covid-19, o si por el contrario se permite la vuelta a la jornada partida.

Gimeno ha afirmado, a preguntas de los periodistas al término de una rueda de prensa, que "el Departamento de Educación está trabajando intensamente para poder trasladar a todos los centros educativos el protocolo de prevención y organización de la modalidad educativa presencial para el próximo curso", pero no ha ofrecido detalles sobre cuál será la decisión final, que además seguirá las indicaciones del Instituto de Salud Pública y Laboral de Navarra.

El consejero ha explicado que el jueves se hizo una ronda de contactos "con todos los agentes más relevantes de la comunidad educativa, principales asociaciones de los directores de educación pública, patronal de centros concertados, mesa sectorial con los sindicatos y mesa de padres y madres, para recoger sugerencias que todos los agentes puedan trasladar".

Tras ello, ha señalado que el Departamento tiene "un fin de semana intenso para redactar un borrador que tendremos que trasladar al Instituto de Salud Pública y Laboral de Navarra con respecto a lo que hayamos testado y lo que nos hayan trasladado los agentes".

Gimeno ha asegurado que su idea es que **"**todas las incertidumbres respecto a la organización de la enseñanza y la jornada estén resueltas para el día de inicio de la prematrícula -17 de mayo-, para que las familias conozcan perfectamente cómo se va a trasladar la cuestión".

El consejero ha evitado pronunciarse sobre la posición que maneja el Departamento y ha pedido "esperar a que el protocolo esté elaborado". "Este fin de semana se va a trabajar en todas las sugerencias y hay que tener una última sesión de trabajo intensa con Salud para cotejar datos", ha dicho, señalando que "hay más variantes de Covid, hay nuevos brotes, la transmisión en las aulas en un principio prácticamente era de un positivo en cada grupo y con las nuevas variantes estamos viendo que aparecen más positivos". "Hay cuestiones sobre las que hay que tomar una decisión intentando conjugar la calidad educativa y la salud", ha señalado.

Tras este primer curso de experiencia de jornada continúa en los centros, el director general de Educación, Gil Sevillano, ha afirmado que "es difícil" comparar qué hubiera ocurrido con una jornada partida, puesto que se ha aplicado en todos los centros la misma jornada. "La decisión que se adopte para el curso que viene será siempre bajo los criterios, indicadores y recomendaciones que las autoridades sanitarias crean oportunas", ha señalado.

En todo caso, Gil Sevillano ha destacado que "somos de las pocas Comunidades en las que la apuesta por la actividad presencial con esta jornada intensiva se adoptó desde el primer minuto y creemos que la comunidad educativa en su conjunto está claramente satisfecha a pesar de los esfuerzos que a todos les ha supuesto, pero el objetivo de ofrecer el mejor servicio de atención educativa lo podemos dar por altamente conseguido con carácter general".

europapress.es

¿Qué pasa si un estudiante que se examina de la EBAU tiene COVID, síntomas o está en cuarentena?

MADRID, 30 Abr. (EUROPA PRESS) -

La Comisión de Salud Pública, en la que se encuentran representadas todas las comunidades autónomas y el Ministerio de Sanidad, aprobó este martes la actualización de las 'Medidas de prevención e higiene frente a COVID-19 para la realización de la evaluación del Bachillerato para el acceso a la Universidad (EBAU) 2021 y de otras pruebas de similares características convocadas en el ámbito de las enseñanzas no universitarias'.

En dicho documento, que recoge medidas generales de prevención de la transmisión, así como medidas específicas para la organización de la prueba y la protección de la salud del alumnado, profesorado y personal trabajador, se recomienda asegurar una distancia de 1,5 metros y ventilar 15 minutos antes las clases.

Pero también hace hincapié en que no podrán acceder al centro de examen aquellas personas con síntomas compatibles con la COVID, aquellas a las que se les haya diagnosticado la enfermedad (aunque no presenten síntomas) y aquellas que no hayan finalizado el periodo de aislamiento domiciliario requerido o se encuentren en periodo de cuarentena por haber tenido contacto estrecho con alguna persona diagnosticada de COVID.

El documento, sin embargo, no especifica cómo actuar con los estudiantes afetados por alguna de las circunstancias anteriores, debido a que la resolución de estas situaciones es competencia de las universidades y las comunidades autónomas.

Según explican a Europa Press fuentes de la Crue, la organización de la EBAU depende de las comisiones organizadoras de cada comunidad autónoma, que pueden estar formadas por miembros de las consejerías de Educación y las universidades.

Tras la aprobación, el pasado lunes, del protocolo para la EBAU de 2021 en la Comisión de Salud Pública, estas comisiones organizadoras están ahora trabajando en sus propios protocolos, que recogerán las posibles soluciones a estos casos.

No obstante, la Crue recuerda que la situación de los estudiantes con COVID, síntomas o en cuarentena, sería la misma, hasta la irrupción de la pandemia, que la de aquellos alumnos que no podían presentarse a los exámenes por motivos médicos debidamente justicados.

Entre las soluciones que podrían recoger los protocolos de cada comisión organizadora de cada territorio, están desde el cambio de fechas y la realización de las pruebas online a directamente tener que presentarse en convocatoria extraordinaria.

En cualquier caso, los protocolos de dichas comisiones tendrán que cumplir con las recomendaciones acordadas en la Comisión de Salud Pública, según indican a Europa Press fuentes del Ministerio de Universidades, que aseguran que las comisiones podrán arbitrar medidas alternativas de diversa índole para que los estudiantes no vean impedido su derecho a presentarse a la antigua Selectividad y puedan acceder a la Universidad en igualdad de condiciones.

UNA SELECTIVIDAD PRESENCIAL

Según recoge la orden por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la EBAU, así como las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calicaciones obtenidas, en el curso 2020-2021, la EBAU se celebrará finalmente este año de manera presencial, a pesar de las medidas extraordinarias que puedan tomarse en el contexto de la pandemia.

De hecho, la orden, publicada en el BOE en enero, señala que "teniendo en cuenta la situación de emergencia de salud pública ocasionada por la COVID19", las Administraciones educativas, en colaboración con las universidades, "velarán por que se arbitren los procedimientos necesarios para garantizar su normal celebración en las fechas previstas, con independencia de las medidas excepcionales que pudieran estar implantadas en ese momento en sus respectivos territorios".

La orden también establece la celebración de la EBAU para antes del 18 de junio en convocatoria ordinaria. Esto supone realizar los exámenes en las fechas habituales y no en fechas tan tardías como las del pasado año, ya que se retrasaron las pruebas hasta el verano por el Estado de Alarma, que decretó el cierre de todos los centros educativos el 16 de marzo. Así, la Selectividad de 2020 dio inicio el 23 de junio, alargándose en la mayoría de comunidades autónomas hasta las dos primeras semanas de julio.

Los exámenes de Selectividad, a los que se presentan cada año más de 200.000 estudiantes en toda España, se realizaron el año pasado con medidas excepcionales para evitar contagios, como el uso de mascarillas o la multiplicación de sedes, incluyendo pabellones deportivos o recintos feriales, que facilitaron la distancia de seguridad de dos metros de distancia entre estudiantes.

Las comunidades ya han anunciado las fechas de celebración de las pruebas en sus respectivos territorios. Según la recopilación de datos realizada por Europa Press, la comunidad que antes celebrará la EBAU en convocatoria ordinaria será Murcia, que lo hará entre el 1 y el 3 de junio. También bastante pronto se examinarán los estudiantes de Navarra y La Rioja (2, 3 y 4 de junio). Por el contrario, los alumnos andaluces, de Ceuta y de Melilla serán los que más tarde realizarán estos exámenes, en concreto, los días 15, 16 y 17 de junio.

elPeriódico de Catalunya

2 de mayo “Día internacional contra el acoso escolar”

'Bullying': una pandemia que machaca al 22% de los estudiantes

- *El regreso a las aulas tras el confinamiento y el cierre escolar ha hecho más vulnerables a las víctimas*

- *El 72% de los progenitores y el 53% de los docentes piensan que los centros educativos esconden los casos de maltrato para evitar la imagen negativa*

OLGA PEREDA. 30 abril 2021

Primer paso: definirlo. El 'bullying' no es una pelea puntual sino cualquier forma de maltrato psicológico, físico o verbal que se produce entre estudiantes de forma reiterada a lo largo de un tiempo tanto en las aulas como en las redes sociales. Segundo paso: contabilizarlo. En España, uno de cada cinco menores entre 5 y 18 años confiesa que ha sido víctima de acoso escolar. Tercer paso: visibilizarlo. El 72% de los progenitores y el 53% de los docentes piensan que los centros educativos esconden los casos de maltrato entre estudiantes para evitar la imagen negativa. Es más, el 10% de los padres y las madres que tienen constancia de episodios violentos se mantiene al margen. Cuarto paso: solucionarlo. La educación en la empatía, la formación y el empoderamiento de los docentes, y la colaboración de padres y madres son los antídotos para combatir esta lacra.

Estas son algunas de las conclusiones incluidas en el informe 'Dilo todo contra el bullying', elaborado por la plataforma *Educar es Todo*, que ha realizado una encuesta a padres, madres, docentes, niños, niñas y adolescentes en toda España en marzo de 2021, un año después del confinamiento en los hogares por la pandemia. A pesar de que el principal lugar del acoso sigue siendo el centro escolar (70%), las redes sociales y los móviles acaparan ya casi el 13% de los casos.

Presentado con motivo del día internacional contra el 'bullying', que se celebra el domingo, el estudio refleja que la mayoría de los encuestados consideran que el cierre escolar y el posterior encierro en casa vino bien a las víctimas, que así no tenían que ver cada día la cara de sus verdugos en colegios e institutos. Sin embargo, la percepción es que la pandemia no ha borrado el acoso sino que lo ha trasladado a la esfera 'online'. «El regreso a las aulas ha hecho todavía más vulnerables a los acosados», explica David Martín, uno de los autores del informe.

'Dilo todo contra el bullying' destaca que el acoso más frecuente es el psicológico, seguido del verbal (insultos continuados) y la exclusión y el aislamiento social. Dos datos especialmente preocupantes son que uno de cada diez menores encuestados confiesa que no le contaría a nadie su sufrimiento mientras que el 11% se mantendría al margen si fuera testigo de un caso de acoso.

Mirar hacia otro lado

«Los monstruos no son solo los verdugos sino también los que miran hacia otro lado», advierte Eloy Moreno, autor de literatura juvenil cuya última novela, 'Invisible' (Nube de Tinta), está arrasando en colegios e institutos. Basada en hechos reales, cuenta la historia de un chaval acosado que no entiende lo que le está pasando y se inventa una realidad paralela: ser invisible. El germen del libro fue el encuentro que tuvo Moreno con una amiga que había sido víctima. 20 años después seguía llorando cada vez que hablaba de ello. «El 'bullying' tiene que dejar de ser un tabú. Visibilizar el problema es parte de la solución», concluye el autor.

Los profesores son pieza fundamental de la lucha, pero la mayoría siente que no están preparados para combatir el acoso. El motivo principal es la falta de formación e información y también la ausencia de autoridad, algo a lo que contribuyen los propios padres y madres dado que el 77% suelen desprestigiar a los maestros.

Si el papel de los docentes es clave, no lo es menos el de los progenitores. El estudio de Educar es Todo revela que la sensación generalizada de los encuestados es que los acosadores provienen de familias donde se les deja hacer lo que quieran, bien por falta de tiempo de los padres o por la ausencia de límites.

Lo que tampoco ayuda es algo que vemos cada día en los telediarios y la prensa: el nefasto ejemplo de políticos que se dedican a la competición y la confrontación (cuando no el insulto) en lugar de dar ejemplo con la empatía. «Un cerebro empático es un cerebro menos violento. Deberíamos educar en la empatía desde el inicio de la etapa escolar, desde los tres años o antes», explica Luis Moya Albiol, catedrático de Psicobiología, que pide a los padres y las madres huir de la sobreprotección hacia sus hijos. «Lo único que consiguen es fomentar el egocentrismo y el narcisismo», advierte el experto, que hace hincapié en que el 'bullying' no desaparece cuando el verdugo abandona sus estudios sino que se puede trasladar al ámbito laboral en forma de mobbing. La grave consecuencia para la víctima es la misma: el vacío social.

Más empatía, más tiempo para estar y educar a los hijos, más respeto hacia los docentes, más implicación de los centros educativos, protocolos eficaces y fiscales concienciados. El acoso escolar no tiene una solución única sino más bien un conjunto. Además de definirlo, cuantificarlo y visibilizarlo, Carmen Cabestany, presidenta de NACE (No al Acoso Escolar) reclama a los progenitores que estén muy pendientes de sus hijos para comprobar que no son ni víctimas ni verdugos. «Jamás pensemos que nuestros niños no acosan. El 'bullying' es cosa de todos», repite Cabestany, que, en el caso de las víctimas, pide estar alerta de tres palabras que empiezan por c: «cuerpo del niño» (si va encorvado y tiene una mirada rara), «cambios» en las notas o en los hábitos alimentarios y «campanas» en clase (novillos).

El acoso escolar es todo menos cosas de niños. Es una lacra que puede acabar con la vida del menor. Ese fue el caso, por ejemplo, del chaval de 13 de años que se quitó la vida tirándose por el acantilado de La Galea (Getxo, Bizkaia) en 2019 tras soportar agresiones en clase durante años. Sus padres le

cambiaron de centro, pero el niño seguía roto emocionalmente. «Yo lo avisaba. Ellos (la dirección escolar) miraron para otro lado», criticó la madre.

«No hablamos lo suficiente de esta lacra», concluye el responsable de Educar es Todo, Leo Farache, que insiste en la necesidad de no meter el 'bullying' debajo de ninguna alfombra.

elCorreoGallego.es

Educación crea un grupo de trabajo para elaborar un plan de apoyo escolar

Se trata de reforzar a aquellos alumnos que se vieron afectados por la pandemia del COVID

RAMIRO PONTE. 01 MAY 2021

La Xunta de Galicia acaba de crear un grupo de trabajo en el seno del Comité Educativo que se encargará de desarrollar el Plan Recupera, la hoja de ruta de la Consellería de Cultura, Educación e Universidade para apoyar al alumnado que más lo necesite desde el punto de vista académico.

El titular de este departamento, Román Rodríguez, que este viernes presidió la reunión del órgano asesor, afirmó que el Plan Recupera es “uno de los proyectos estratégicos” de la Consellería, que está enfocado a “reforzar las competencias de aquellos alumnos que hayan visto afectado el avance de su proceso formativo a causa de la pandemia”.

Será un equipo multidisciplinar dentro del Comité Educativo el encargado, en colaboración con los técnicos de la Consellería, de definir las acciones y planificar las estrategias para la puesta en marcha de los refuerzos necesarios para el alumnado y, de esta forma, “mantener los estándares de calidad y de equidad que caracterizan al sistema educativo gallego”, subrayó el responsable educativo de la Xunta.

Por otra parte, el conselleiro también dio cuenta ante el Comité Educativo de sendas cartas enviadas a las ministras de Sanidad y de Educación para abordar “cuanto antes” la planificación del próximo curso.

En este sentido, solicita al Gobierno central la convocatoria del Consejo Interterritorial de Salud y de la Conferencia Nacional de Educación para definir, “de manera conjunta y dialogada” con las comunidades autónomas aspectos fundamentales para el curso 2021-22, en referencia a los protocolos sanitarios o la dotación de fondos para garantizar el cumplimiento de las medidas adoptadas.

“Creemos que es totalmente necesario conocer con certeza el marco de actuaciones que tendremos que afrontar las comunidades”, manifestó Román Rodríguez, quien reiteró “la colaboración leal” de Galicia con el Ejecutivo central a la hora de abordar este asunto.

Finalmente, en el Comité Educativo también se abordaron otras cuestiones, como el desarrollo –tanto desde el punto de vista organizativo como de seguridad– del proceso de Oferta Pública de Empleo (OPE) y de la realización de las pruebas de la ABAU (Avaliación do Bacherelato para o Acceso á Universidade), la antigua *selectividad*, que están previstas para los días 8, 9 y 10 de junio en convocatoria ordinaria y 13,14 y 15 de julio en convocatoria extraordinaria.

eldiario.es

Madrid invierte hoy en Educación un 18% menos que en 2009 pese a que su PIB ha subido un 16%

La comunidad dedica al sector educativo un 2,26% del PIB frente al 4,21% de media a nivel nacional; mientras el Gobierno regional es el que menos dinero público dedica a la Educación en términos relativos en toda España, las familias madrileñas son las que más gastan

Daniel Sánchez Caballero. 01 de mayo de 2021

Aunque para según qué siempre hay dinero, Madrid es la comunidad autónoma que menos invierte en Educación de toda España. La región presidida por Isabel Díaz Ayuso dedica al sector un 2,26% de su PIB, según el informe *10 años de degradación de la enseñanza pública en Madrid (2009-2018)*, presentado este jueves por CCOO, la cifra más baja no solo de este país, sino de toda la OCDE. La media nacional es del 4,21%. Está comúnmente aceptado que el 7% es la cifra ideal –que prácticamente ningún país alcanza–.

Además, en los últimos diez años este indicador –utilizado habitualmente para comparar la inversión en Educación entre diferentes territorios– ha caído un 18,1%. Este comportamiento descendente se asemeja al del resto de España, aunque la caída es algo mayor, de un 18,1% frente al 16,5% de media. Y contrasta con otro

dato: el PIB total madrileño ha subido en el mismo periodo un 16,3%. La riqueza global sube en Madrid, el dinero que proporcionalmente se dedica a Educación baja.

Hay más datos que dibujan un panorama "desolador" en la comunidad, en palabras de Jaime Cedrún, secretario general de CCOO Madrid. En 2009, la comunidad dedicaba el 28% de su gasto total a la Educación. Diez años después esta cifra es del 22,5%.

Pero no todas las partidas han sufrido una evolución similar en esta última década. Pese a que la inversión total es inferior hoy que hace diez años, el gasto en conciertos sí ha subido, pasando de 869 millones en 2009 a 1.018 millones de euros en 2018, un aumento del 17,1% que casi duplica al nacional. En el conjunto de España la evolución del gasto en conciertos ha seguido la misma línea, también ascendente, aunque en magnitudes inferiores (de 5.850 millones a 6.276 millones, un 7,1%).

CCOO denuncia los caminos contrarios que llevan una y otra partida. Según el sindicato, y pese a que en conjunto el gasto para enseñanzas no universitarias ha subido en 67,3 millones de euros en diez años –a diferencia de la media española, además–, cuando se desglosa se observa el comportamiento diferente de los presupuestos: el sistema público ha ganado 90.000 alumnos en una década pero perdido 81,7 millones; la escuela concertada ha ganado 64.000 alumnos y ganado 149 millones de euros.

Todos estos datos contrastan, sostiene Isabel Galvín, secretaria general de la sección educativa de CCOO en Madrid, con el hecho de que mientras las partidas de gasto público caen y dejan a la región a la cola de las diferentes tablas, la comunidad sí lidera la clasificación de gasto privado familiar. En el periodo analizado, este ha subido un 31,7% mientras que a nivel nacional, donde también asciende, lo ha hecho un 10,2% (incluyendo el dato madrileño, que tira de la media hacia arriba).

"Este conjunto de datos describe una situación que tiene, como única explicación objetiva, la política fiscal de la Comunidad de Madrid, que limita de forma consciente los recursos financieros existentes, y su desprecio total por los servicios públicos de calidad", lamenta el sindicato.

ElPeriódico DE EXTREMADURA

Los alumnos confinados contarán con un plazo excepcional para examinarse de la EBAU

Será hasta 10 días después del último examen de cada convocatoria

Redacción. Mérida | 01·05·21

Los alumnos extremeños confinados por covid-19 contarán con un plazo excepcional para examinarse de las pruebas de Evaluación de Bachillerato de Acceso a la Universidad (EBAU), que se desarrollarán los días 8, 9 y 10 de junio en la convocatoria ordinaria y el 6, 7 y 8 de julio en la extraordinaria en 19 sedes de Extremadura.

Según informa la agencia Europa Press de fuentes de la Universidad de Extremadura, este plazo comprende hasta 10 días después del último examen de cada convocatoria y antes de la publicación de las calificaciones definitivas.

La Comisión Organizadora de la EBAU, reunida ayer, ha adoptado las medidas de prevención e higiene frente a la covid-19 que regirán las pruebas del año 2021. Además, para garantizar el distanciamiento social, una de las principales medidas que establecen las autoridades sanitarias ante la pandemia de la covid-19, se mantiene el número de sedes del pasado año, 19.

La vicerrectora de Estudiantes, Empleo y Movilidad, Rocío Yuste, ha llamado a la prudencia y ha pedido a los alumnos que se protejan los días antes del desarrollo de las pruebas, ya que "que salga bien es responsabilidad de todos".

Días excepcionales

Dado el estado de excepcionalidad en la que se celebrará la EBAU del 2021, la Comisión Organizadora ha diseñado un plazo excepcional al que pueden acogerse los estudiantes que se encuentren en confinamiento por la Covid-19 durante las fechas fijadas de las pruebas.

Así, podrán examinarse en un plazo temporal que comprende hasta 10 días después del último examen de cada convocatoria y antes de la publicación de las calificaciones definitivas.

Como máximo conocerán sus calificaciones el 22 de junio, fecha que les permitirá incluso optar a la reclamación de exámenes. La idea es no perjudicar a ningún estudiante a la hora de optar a una plaza universitaria y "garantizar la igualdad de oportunidades", ha declarado la vicerrectora de Estudiantes.

Este plazo excepcional también se llevará a cabo en la convocatoria extraordinaria de julio, ha apuntado la universidad extremeña.

Protocolo de la EBAU

Las medidas de prevención e higiene adoptadas por la Comisión Organizadora de la EBAU van dirigidas tanto a los estudiantes como a los miembros del tribunal calificador, al personal de administración y servicios y a los trabajadores de los equipos de limpieza y seguridad.

En esta línea, se aconseja reducir al máximo el número de acompañantes por estudiante y no se permitirá el acceso de los acompañantes a las sedes donde se llevarán a cabo los exámenes.

A los estudiantes se les solicitará el resguardo de la matrícula de la EBAU y solo pueden ir acompañados, en el interior del edificio, los estudiantes con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo que lo requieran. El acompañante ha de ser autorizado previamente por el Tribunal.

También es obligatorio el uso mascarilla para el acceso a las sedes y a las aulas de examen y también para el uso de los espacios comunes y la mascarilla se mantendrá también durante todo el desarrollo de examen.

Aunque la disposición de las aulas mantendrá la separación entre los alumnos, se utilizará como máximo el 40 por ciento de aforo y se pedirá a los alumnos que ocupen siempre el mismo lugar para poder detectar de forma efectiva posibles brotes.

En todas las sedes se dispondrá de mascarillas, así como de gel hidroalcohólico en la entrada de todas las aulas de examen y no se permitirá compartir objetos personales ni bolígrafos, lápices, calculadora u otro tipo de material.

Se utilizará ventilación natural con aire exterior, siempre que sea posible, intentado que haya ventilación cruzada de forma permanente y se reforzará el servicio de limpieza y desinfección prestando especial atención a las zonas de uso común y superficies de contacto (puertas, mesas, pasamanos, etc.).

La salida del aula donde se celebre el examen se hará de forma ordenada y siguiendo las normas de distanciamiento interpersonal de 1,5 metros. Ningún estudiante podrá salir -haya terminado o no su examen- hasta que falten 30 minutos para finalizar la prueba.

Tanto en los descansos entre una prueba y otra como en la finalización y salida de los exámenes, todas las personas han de seguir manteniendo las preceptivas normas de seguridad y no están permitidas las reuniones en grupo -por mínimas que sean- en las que no se respete la distancia interpersonal de seguridad de 1,5 metros y/o no se haga un uso correcto de mascarillas.

Ante la posibilidad de que los servicios de restauración (cafeterías, máquinas dispensadoras) no estén abiertos ni disponibles, se recomienda que los estudiantes y demás personal implicado en las pruebas acudan con provisión de todo lo que consideren necesario (agua, refrescos, alimentos, etcétera).

Para los horarios de descanso y comida se podrán utilizar las zonas al aire libre, respetando y cumpliendo siempre todas las medidas de seguridad y no se permitirá el consumo de alimentos en el interior de los edificios.

La Comisión Organizadora de la EBAU hace un llamamiento a la prudencia y a la responsabilidad individual y ha recalcado que todas las personas implicadas en las pruebas, tanto estudiantes que van a realizar los exámenes como los miembros del tribunal y demás trabajadores, que estén afectados con la enfermedad Covid-19 y/o presenten síntomas asociados no pueden participar en las pruebas.

ABC.es

Día Internacional contra el Acoso y la Violencia Escolar

¿Son el acoso y violencia escolar cosa de niños?

Francisco Cancer Abreu, responsable del departamento de Orientación del Colegio CEU San Pablo Sanchinarro, explica que, con motivo del Día Internacional contra el Acoso y la Violencia Escolar, la Fundación Universitaria San Pablo CEU se suma a esta celebración con la campaña 'No es cosa de niños'

ABC. 02/05/2021

Puedo asegurar, rotundamente que no. Las características principales que permiten identificar una situación de acoso escolar son la existencia de una o más conductas de hostigamiento, la repetición sistemática de esas conductas y su permanencia continuada en el tiempo.

El conflicto es inherente al ser humano, es parte del aprendizaje y está presente en nuestras aulas. Negar esto no haría otra cosa que estigmatizar aún más a la víctima y normalizar las conductas de acoso. No se trata únicamente de mejorar la situación de la víctima; sino también de redirigir la conducta del agresor para erradicar este comportamiento.

No es cosa de niños, la prevención es fundamental. Prevención, entendida desde el reconocimiento de que en algún momento todos tenemos sentimientos negativos hacía otras personas. Desarrollar en nuestros alumnos la inteligencia emocional y la empatía no solo previene el acoso, sino que les aporta herramientas para

entender cómo lo que hacen tiene impacto en los demás. Trabajar la importancia de la comunicación y el perdón en la resolución de conflictos. Desarrollar en nuestros alumnos habilidades de afrontamiento, mostrarles que hay alternativas a la agresión. Reforcemos las conductas positivas, pongamos en valor el poder del bien.

¡Debemos seguir atentos! Son muchos los retos que nos quedan, pero tenemos las claves para afrontarlos, la prevención y acción contundente contra el Acoso y la Violencia Escolar.

Con motivo del Día Internacional contra el Acoso y la Violencia Escolar, que se celebra el 2 de mayo, la Fundación Universitaria San Pablo CEU se suma a esta celebración con la campaña 'No es cosa de niños'.

EL PAIS

Así es la educación en Madrid: resultados mejor que la media, señales preocupantes y desigualdad en aumento

La política educativa del Ejecutivo madrileño polariza a la comunidad educativa: la enseñanza concertada la aplaude, la pública denuncia su olvido

IGNACIO ZAFRA. BERTA FERRERO. 02 MAY 2021

Madrid tiene un sistema educativo con resultados académicos por encima de la media española —aunque emiten algunas señales preocupantes— y muy desigual. Los dos años de gestión de Isabel Díaz Ayuso han ahondado en este rasgo, que hace que la clase social en la que nace un niño condicione su trayectoria educativa más que en el resto del país. La comunidad prepara un recorte de unidades en la escuela pública, ha ampliado la duración de los conciertos de seis a 10 años y ha expresado su rechazo a la *ley Celaá*, que pone a disposición de las autonomías herramientas para reducir la segregación escolar, el proceso por el cual los colegios se convierten en guetos.

Los portavoces de la comunidad educativa vinculados a la escuela pública critican tales decisiones, acusan al Ejecutivo regional de haber improvisado la respuesta educativa a la pandemia y de ir camino de repetir el error el curso que viene. Los que pertenecen a la concertada aplauden, en cambio, su línea combativa frente a la política del Ministerio de Educación. Madrid ha sido la autonomía que más ha chocado con el departamento que dirige Isabel Celaá, tanto por el desarrollo de nuevas normas como por las medidas para adaptar el sistema al contexto de emergencia creado por el virus.

Madrid tiene una estructura escolar particular. La enseñanza pública solo matricula al 53,8% del alumnado —el porcentaje únicamente es menor en el País Vasco, 50,7%—, 14 puntos menos que la media española. La concertada, al 30% (cinco puntos más que la media). Y el peso de los centros totalmente privados alcanza el 16,1%, un nivel sin parangón que dobla al registrado en la siguiente autonomía (la valenciana). El gasto público por alumno es el más bajo de España (4.727 euros al año) y la partida que las familias destinan a educación, la más alta (1.640 euros anuales).

La consecuencia es que Madrid presenta el mayor nivel de segregación educativa en un país donde ya resulta de por sí muy elevada. Es la tercera autonomía donde los resultados de Matemáticas en PISA están más determinados por el estrato socioeconómico de las familias. Y en la escuela pública estudia el 53,8% del alumnado total, pero al 72,8% del extranjero, la mayor desproporción del país.

El Ejecutivo autonómico ha rechazado, pese a ello, intervenir en la distribución de los estudiantes como permite la nueva ley educativa con el argumento de que restringiría la libertad de elección de las familias. La *ley Celaá* permite a las comunidades establecer “una proporción equilibrada” de alumnado desfavorecido “en cada uno de los centros públicos y privados concertados”.

La Consejería de Educación ha planificado, además, la supresión de 232 aulas de centros públicos el próximo curso, según el análisis realizado por el CC OO. “Bloquean plazas en la pública y en junio, cuando no tienen más remedio, abren algunos grupos, pero por el camino hay gente que se ha pasado a la privada. Es una metodología muy tramposa”, afirma Isabel Galvín, responsable del sindicato en Madrid”.

Un portavoz de la consejería responde que la planificación se realiza de forma “objetiva” en función de los “datos demográficos”. Y la política educativa del Ejecutivo cuenta con el apoyo de los grandes representantes de la enseñanza concertada. “En una sociedad abierta y plural es necesario que hayan opciones para que los padres tengan posibilidad de elegir”, dice José Antonio Poveda, secretario regional de Escuelas Católicas, a quien le parecería peligroso que se cerraran “unidades (de la concertada) que tienen alumnos con el argumento de que hay vacantes en centros públicos”, como teme que pasaría si llega al poder una coalición de izquierdas.

Buenos resultados y señales de alarma

Los cambios en educación suelen ser progresivos y las estadísticas retratan normalmente la situación de uno o dos años antes. No se puede medir la gestión de un periodo tan corto como el del actual Gobierno autonómico en base a los últimos datos, pero estos son útiles para ver en qué contexto se toman las decisiones. Los resultados académicos de la comunidad se sitúan por encima de la media. Es, por ejemplo, la tercera con más porcentaje de alumnos que obtienen el título de Bachillerato. Y ha reducido el abandono educativo temprano —los jóvenes de 18 a 24 años que tiene como mucho el título de secundaria—, uno de los grandes males de la

formación en España, al 10%, cuando la media nacional está en el 16% y la comunitaria, en el 10,2%. Ismael Sanz, profesor de Economía de la Universidad Rey Juan Carlos y ex director general de Innovación en la Consejería de Educación de Madrid, considera ese avance un factor de "igualdad de oportunidades". En la mejora, alcanzada en buena medida por el aumento de titulados de Grado Medio de FP, un campo en el que la comunidad estaba rezagada, ha influido que la estructura económica de Madrid demanda un nivel formativo más alto que en la mayoría de las autonomías, señala Sanz.

En los últimos dos años han sonado también algunas alarmas. La más ruidosa fue el descalabro en el último informe PISA. A España en su conjunto le fue mal. Pero Madrid fue la comunidad que más retrocedió en los tres exámenes: matemáticas (-17 puntos), ciencias (-29) y comprensión lectora (-46). Lo que la hizo caer de la zona alta de la tabla autonómica que ocupaba en la edición celebrada tres años a la media baja.

La OCDE, organizadora de la prueba internacional celebrada en 2018, detectó anomalías en el 5% de los exámenes españoles, que achacó a la "disposición negativa" de los alumnos, posiblemente a la coincidencia de PISA con otros exámenes en varias comunidades, entre ellas Madrid. Enrique Roca, que fue hasta febrero presidente del Consejo Escolar del Estado, cree, en todo caso, que en el resultado de Madrid pesó el hecho de haber sido la comunidad que más abrazó el modelo enciclopédico de la *ley Wert* (derogada por la *ley Celaá*). Esa preparación, cree Roca, chocó con los exámenes de PISA, centrados en evaluar competencias (por ejemplo, que los alumnos comprendan un texto). La nueva ley educativa diseña un sistema de aprendizaje centrado en las competencias, pero Madrid, que como el resto de comunidades tendrá un amplio margen para completarlo en sus centros, ha expresado sus dudas sobre el modelo adoptado por el Gobierno.

Improvisación

A diferencia de lo que están haciendo otras comunidades, Madrid no está organizándose de momento para otro curso con restricciones por la pandemia, ni por tanto con un refuerzo adicional de personal. Esteban Álvarez, presidente de la asociación de directores de institutos públicos de Madrid, teme que retrasar las decisiones genera problemas como los este curso. "Casi en septiembre se dieron cuenta de que había que contratar profesores, reducir ratios...", dice. Álvarez cree que ello impidió a los centros prepararse y está teniendo consecuencias "muy perjudiciales" para los chavales de la ESO y Bachillerato que estudian de forma semipresencial. También lamenta que de los 7.398 docentes adicionales contratados en septiembre para la pública, 1.117 no fueran renovados en enero.

Las clases *online* también se han visto dificultadas, añade Carmen Morillas, presidenta de la mayor federación de Ampas de la escuela pública, por la falta de ordenadores suficientes en muchos hogares. Unos equipos que pese a las promesas, asegura, "o no han llegado o han llegado tarde".

noticias de Navarra

Las enseñanzas de adultos en Navarra caen un 25% por la pandemia y ronda los 4.000 inscritos

La reducción de ratios para cumplir las medidas y el miedo a contraer la covid entre el alumnado mayor explican este descenso - ofrecen múltiples actividades formativas, que van desde enseñanzas básicas y otras no regladas a ESO y Bachiller

MARÍA OLAZARÁN / OSKAR MONTERO 02.05.2021

La pandemia ha pasado factura a la matrícula de las enseñanzas de personas adultas en Navarra. Este curso, según datos del Departamento de Educación, el número de alumnos y alumnas que cursan las distintas actividades formativas que engloban estos estudios ha caído un 25% con respecto a 2019-20 y se sitúa en torno a los 4.000 estudiantes. La reducción de las ratios para cumplir con las distancias de seguridad y el miedo a la covid-19, sobre todo, del alumnado de mayor edad, son las principales razones que explican este pronunciado descenso.

La oferta de estudios de personas adultas en Navarra es amplia y variada, pero también una gran desconocida para buena parte de la ciudadanía. Existen dos bloques diferenciados. El primero engloba toda formación referida a la educación básica (alfabetización y Primaria, así como español para extranjero, enseñanzas no regladas o cursos en competencias clave) y se imparten en seis centros sitos en Pamplona, Estella, Tafalla, Tudela, Sakana y Sangüesa. Este curso, según datos del Departamento y del colegio José María Iribarren de la capital navarra, hay 2.994 personas inscritas en las distintas actividades formativas, de las cuales cerca de la mitad estudia en el centro pamplonés. Esta cifra sensiblemente inferior a los 4.109 alumnos matriculados en 2019-20, según recoge el último informe del ConsejoEscolar de Navarra.

AMPLIA OFERTA

En el marco de las enseñanzas básicas, los estudios de español para extranjeros son los que más interés despiertan en todos los centros de personas adultas de Navarra. El objetivo de las personas que se matriculan

en estas clases es aprender el idioma de la sociedad de acogida para integrarse lo antes posible. Este curso, alrededor de 1.500 personas están inscritas en esta actividad.

Las enseñanzas no regladas, también conocidas como formación personal, es el segundo bloque en número de alumnado. Incluyen las áreas de idiomas así como de informática, y el perfil del alumnado responde a la idea de formación permanente. "Nos encontramos con personas que viven una época con más tiempo para dedicárselo a sí mismas, y por otro hay alumnado que, habiendo realizado algún otro nivel en el centro, siente la necesidad de continuar el camino de su crecimiento personal", explican desde el colegio José María Iribarren.

Otro de los estudios potentes son las enseñanzas básicas (iniciales I e iniciales II), que este curso rondan las 440 inscripciones. Equivalen a la Educación Primaria y abarcan un amplio abanico de niveles, desde alfabetización hasta el último curso de Primaria, desde donde pueden acceder a las enseñanzas de Secundaria. "Los objetivos de este alumnado varían, y van desde aprender la lectoescritura hasta el interés por seguir formándose en materias como Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales o Naturales. Muchas de estas personas tiene como meta continuar sus estudios en Secundaria o FP", aseguran desde el equipo directivo del colegio pamplonés.

Por último, en virtud de un acuerdo entre el Departamento de Educación y el Servicio Navarro de Empleo, estos centros ofertan una capacitación básica para adquirir las competencias clave en Lengua y Matemáticas y así poder superar las pruebas. Este paso es necesario para acceder a los cursos de certificado de profesionalidad. Cada certificado acredita el conjunto de competencias profesionales que capacitan para el desarrollo de una actividad laboral identificable en el sistema productivo. Existen tres niveles (1, 2 y 3) y en estos centros se preparan para los de nivel 2. Este curso hay en torno a 233 inscritos distribuidos entre los seis colegios.

Un grupo menos numeroso, este curso rondan las 155 personas, pero igualmente relevante es el que atiende a personas con discapacidad (intelectual, auditiva, motórica y visual). Ofrecen distintos aprendizajes así como talleres variados que favorecen por un lado el envejecimiento activo y también la inclusión social.

UN MILLAR EN SECUNDARIA

El segundo gran apartado de estos estudios son las enseñanzas de Secundaria y Bachillerato (diurno y nocturno), que se imparten en once institutos de Navarra. Estas enseñanzas, que también han perdido alumnado este curso al pasar de 1.323 inscritos a 1.047, permiten obtener el título de ESO y el de Bachillerato.

eldiario.es

OPINIÓN

La 'buena batalla' contra la segregación escolar

Isabel Celaá. Ministra de Educación y Formación Profesional. 2 de mayo de 2021

El estudiante ha de esforzarse y el sistema, también. Hemos de establecer los refuerzos necesarios para llevarle al éxito y que logre titular en las mismas condiciones que el resto de los estudiantes de nuestro entorno europeo

El estudio sobre políticas educativas y segregación escolar en España –elaborado por EsadeEcPol y Save the Children conocido esta semana– viene a corroborar el diagnóstico que durante la última década han hecho diferentes organismos internacionales. Coinciden en señalar la necesidad de que nuestro país revise la situación que, en el ámbito educativo, arrastra desde hace años.

En uno de sus libros, Paul Krugman utiliza la expresión "buena batalla" para referirse a la necesidad de presentar argumentos no solo con datos, sino también con el énfasis necesario para contribuir al hallazgo de soluciones. El diagnóstico de los expertos sobre la situación en España es claro y compartido, y por eso hace tres años el Gobierno consideró urgente reorientar el rumbo del sistema educativo y formular soluciones a través de una ambiciosa reforma. Nuestro compromiso frente a toda forma de segregación o exclusión es firme. Es una evidencia contrastada que los sistemas que clasifican o separan alumnos a edades tempranas obtienen peores resultados, son desmotivadores y excluyentes, reproducen una pauta clasista de abandono escolar y condicionan el futuro del alumnado. La segregación pervierte la función esencial de la escuela y es un freno para la educación y la cohesión social. Por eso defendemos un modelo basado en la equidad y la inclusión, principios compensadores de las desigualdades de origen, con la LOMLOE como estable y sólido marco de desarrollo.

Por primera vez, una Ley educativa española reconoce de manera explícita la existencia del problema y establece medidas concretas para afrontarlo. Así, en la admisión del alumnado en centros públicos y concertados, las Administraciones públicas habrán de garantizar el acceso en condiciones de igualdad y no discriminación, y velarán por la presencia equilibrada del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o que se encuentre en situación socioeconómica desfavorecida.

La LOMLOE señala que la escolarización de menores en situación de vulnerabilidad socioeducativa se regirá por los principios de participación e inclusión, y asegurará la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema, al objeto de favorecer su éxito escolar.

La transformación del sistema educativo que impulsamos desde el Ministerio y que alienta la Ley –respaldada mayoritariamente en el Parlamento y por el sector educativo– se fundamenta en la importancia que otorgamos a las políticas de conocimiento, esenciales para una prosperidad inclusiva. Además de facilitar el desarrollo personal, la educación es la clave del ascensor social. Usando un pensamiento de Confucio, "donde hay educación, no hay distinción de clases". Sin embargo, el ascensor social no funciona adecuadamente para quienes parten de los pisos más bajos, y esa dificultad para abandonar el llamado "suelo pegajoso" responde, entre otras causas, a un sistema educativo que pierde por el camino a una parte de los jóvenes, que no terminan sus estudios y no logran adquirir las competencias imprescindibles para la edad adulta.

Dado que el conocimiento es la fuerza productiva más determinante y estratégica de futuro, es prioritario reducir las tasas de abandono escolar, que están por encima de la media europea. Para ello, defendemos un sistema más flexible y personalizado, que deje de ser una carrera de obstáculos con carácter eliminatorio y que se focalice en el objetivo de que la inmensa mayoría del alumnado adquiera conocimientos y desarrolle al máximo su talento. El estudiante ha de esforzarse y el sistema, también. Hemos de establecer los refuerzos necesarios para llevarle al éxito y que logre titular en las mismas condiciones que el resto de los estudiantes de nuestro entorno europeo.

Es necesario acabar con la segregación en el acceso al sistema educativo, pero también en la salida. Hemos de revertir esta situación que lleva a la desvinculación de la escuela – en un momento en el que apostamos por la formación a lo largo de la vida- y de todo lo que representa: el valor del conocimiento y la cultura, el respeto a los demás, el pluralismo y la aceptación de la diversidad y de la ciudadanía democrática.

Elevar el nivel general de conocimientos y los niveles formativos es esencial para el desarrollo personal pleno, pero también para aumentar la empleabilidad y la productividad, apostando decididamente por la formación profesional como estrategia de país.

La LOMLOE establece con claridad los principios rectores que los gobiernos autonómicos han de tener en cuenta para garantizar, en el ejercicio de sus competencias, una educación cimentada en la excelencia y la equidad, esenciales para la prosperidad económica y el bienestar de la ciudadanía.

Un país necesita todos los talentos, no solo los de las élites. Todos son igual de importantes y necesarios para nuestra economía, para nuestra cultura y para nuestra democracia.

europapress.es

Día Internacional contra el Acoso y la Violencia Escolar

El ciberbullying, que aumentó durante el confinamiento, sigue en auge con la vuelta a las clases, según Fundación Anar

El COVID se ha convertido en un elemento más para ejercer la violencia en la escuela

MADRID, 2 May. (EUROPA PRESS) -

El Estado de Alarma, decretado el año pasado en marzo, supuso un momento de incertidumbre y cambio para la población, también para los niños y, en especial, para aquellos que sufren acoso escolar.

Según relata a Europa Press la psicóloga y directora de las líneas de ayuda de Fundación Anar, Diana Díaz, con motivo del Día Internacional Contra el Acoso Escolar (que se celebra este 2 de mayo), los menores que eran víctimas de acoso en la escuela se encontraron en una "situación de refugio" al no estar en presencia de su agresor. Sin embargo, eso no signica que no hubiese acoso.

"Hemos visto cómo se han trasladado casos a la tecnología", explica Díaz, que comenta cómo durante los meses más duros del confinamiento, el fenómeno que más creció fue el del ciberbullying. Pero si entre marzo y junio de 2020, el ciberacoso ya estuvo "muy presente", ahora, según advierte Díaz, "se ha quedado como una tendencia". "El ciberbullying vino con fuerza en la pandemia y se ha quedado como escenario alternativo", sentencia.

Aunque todavía no hay datos oficiales sobre acoso escolar en españa correspondientes al curso 2019-2020, un informe de fundación Anar publicado en septiembre de 2018 revelaba que el ciberbullying supone el 24,7% de los casos totales de acoso escolar, siendo los insultos y las amenazas su forma más común.

Los datos obtenidos revelan que el envío de WhatsApps a través del teléfono móvil es la forma más habitual de acoso, "sobre todo a través de los grupos, de los chats que tienen los alumnos". Tal y como relata la psicóloga de la entidad, "el acoso, en general, se basa mucho en el rechazo a la persona que se acosa, en dejarle fuera del grupo, o no hacerle caso o no contestar a los comentarios o aportaciones que dan, dejándole totalmente al margen de esos chats". Según añade la experta, al final no sólo se ejerce ciberbullying a través de chats, sino en general en cualquier red social.

Y entre las formas de acoso, está desde crear perfiles falsos en una red social para mofarse de alguien, para lanzar amenazas e insultos, hasta para publicar de manera indebida datos personales o difundir información difamatoria, cuenta la psicóloga.

Desde Fundación Anar se muestran preocupados por este fenómeno, ya que es más difícil de identificar, pero no imposible porque se aprecian "cambios en las propias víctimas". "Hay un aislamiento, la víctima no quiere compartir tanta información, pero sí se está comunicando a través de la tecnología, el rendimiento se puede ver afectado, tienen dolor psicosomático o no quieren ir al colegio de manera presencial", describe Díaz que apunta que estos casos suelen ser más "intensos" porque quienes lo sufren son víctimas "las 24 horas".

EL COVID, UN ELEMENTO MÁS DE ACOSO

Además del ciberacoso, otro elemento ha entrado en juego a raíz de la pandemia: el acoso por cualquier tema relacionado con el COVID. "Sí que nos encontramos que el COVID supone un elemento más de acoso escolar: los bulos en relación a si padeces o no esta enfermedad o tu familia, el uso de mascarilla como manera de ridiculizar a las víctimas o generar un rechazo...", describe Díaz.

En cuanto al acoso presencial, aunque no está erradicado está más controlado y cada vez más personas del núcleo de la víctima son conocedores y conscientes de estos casos y piden ayuda antes. Junto con ello, apunta que los profesionales cada vez se implican más.

Además, explica que tras la apertura de colegios a finales del último trimestre del año pasado y el establecimiento de medidas para prevenir contagios de COVID-19, el escenario en el ámbito del acoso es distinto, pero sin grandes cambios. "Están los grupos burbuja ahora y eso supone una situación de mayor control del espacio físico, pero en las llamadas nos encontramos con que la víctima coincide desafortunadamente en ese grupo burbuja con el agresor" apunta, para precisar que aunque en algunos casos la situación del menor ha mejorado, en otros están quedando "muy expuestos".

PERFIL DEL ACOSADOR Y DEL ACOSADO

En cuanto al perfil del agresor, asegura que es el de una persona que "tiene dicultad para mostrar empatía, nunca se plantea que su comportamiento puede hacer daño al otro, no siente culpa, tiene una baja tolerancia a las frustraciones, piensa que la única visión que vale es la suya, tiene poca capacidad de autocontrol, necesidad de liderar y de dominio frente al otro y de sentirse superior, popular a través de su acoso".

Además, se han encontrado con casos en que el agresor "procede de un entorno donde se utiliza la violencia para resolver conflictos", "de un entorno en el que están expuestos a muchas formas de violencia a través de las pantallas" o casos en los que el agresor fue antes víctima.

Con respecto a las acosados, Díaz explica que, si bien "toda persona puede ser víctima", también se puede "descifrar" alguna característica en común de quien sufre acoso en la escuela. "La víctima es más insegura, está más aislada, quiere pasar más desapercibida, a veces se encuentra en situación de desventaja, puede pertenecer a una minoría, puede tener una necesidad especial que lo hace más vulnerable...", comenta.

CÓMO PEDIR AYUDA

Fundación Anar cuenta actualmente con seis líneas de ayuda: el Teléfono de Ayuda a Niños y Adolescentes (900 20 20 10 / 116 111 según la comunidad autónoma); el Teléfono de la Familia y los Centros Escolares (917 260 101 / 600 50 51 52); el Teléfono para Casos de Niños Desaparecidos (116 000); el Teléfono sobre Violencia de Género a Menores de Edad (016); el Teléfono contra el Acoso Escolar (900 018 018); y el Chat.

Las peticiones de ayuda por acoso escolar llegan por tres vías: el Chat, el Teléfono contra el Acoso Escolar y el Teléfono de Ayuda a Niños y Adolescentes. Aunque si son padres o familias preocupados por sus hijos, también pueden llamar al Teléfono de la Familia y los Centros Escolares, que es para todo tipo de consultas (incluido por problemas de acoso escolar).

CERCA DE 13.000 LLAMADAS

El Teléfono contra el Acoso Escolar, del Ministerio de Educación y Formación Profesional pero gestionado por la Fundación Anar, atendió 12.799 llamadas entre noviembre de 2017 y octubre de 2018. Son los últimos datos oficiales publicados.

Este servicio es gratuito, condencial, anónimo, está operativo las 24 horas y es atendido por psicólogos apoyados por trabajadores sociales y abogados. En todos los casos se informa al interlocutor sobre los pasos que debe seguir para comunicar al centro educativo la situación del acoso, con objeto de que se tomen las medidas oportunas. Los casos que requieren atención especial, bien por su gravedad o por no haber recibido el apoyo esperado del centro educativo, se derivan a los servicios de inspección educativa o a las fuerzas y cuerpos de seguridad, tal y como marca el protocolo de actuación.

En cuanto al tipo de acoso, dentro del psicológico, el más común eran los insultos, en un 39% de las llamadas. En el acoso físico, los golpes y empujones se dieron en el 64% de los posibles casos, mientras que en el ciberacoso, las amenazas, insultos o risas a través de las redes se produjeron en el 78% de las llamadas recibidas.

Formación contra el consumo de alcohol en Enseñanza Secundaria

Convenio para impartir clases a los alumnos, profesores y familiares // Empieza este curso

Santiago 03 MAY 2021

El conselleiro de Cultura, Edudación e Universidade, Román Rodríguez, y el director de la Fundación Alcohol y Sociedad, Bosco Torremocha, firmaron ayer un convenio de colaboración para la prevención del consumo de alcohol entre el alumnado de secundaria. En el acto participaron también la directora de Relaciones Institucionales de esta entidad, Silvia Jato.

A partir de este acuerdo se desarrollará un proyecto piloto en institutos de Santiago, para lo que la Fundación pondrá a disposición del departamento educativo de la Xunta su experiencia y recursos humanos y materiales, así como la formación que sea precisa para que el profesorado pueda realizar las actividades.

Tal y como explicó el conselleiro, el convenio comenzará a aplicarse en el presente curso, con la previsión de ampliarlo durante cuatro cursos más al resto de la comunidad gallega.

Además, el conselleiro destacó que “a difusión de hábitos de vida saudables entre os máis novos é unha das liñas transversais de actuación do departamento educativo do Goberno galego” al tiempo que señaló que la firma de este acuerdo de colaboración “abre unha nova oportunidade de seguir avanzando na consecución de obxectivos neste ámbito”.

*PREVENCIÓN***.**

Por su parte, el director de la Fundación Alcohol y Sociedad indicó que “para nós é unha gran noticia poder iniciar as nosas formacións e programas en Galicia, sobre todo contando co respaldo da Xunta, con quen compartimos o obxectivo de evitar en todo momento o consumo de alcohol en menores de idade, en especial a través da educación”, que, afirmó “é a mellor ferramenta de prevención”.

En concreto, la colaboración consistirá en el desarrollo en los centros educativos de la oferta educativa *Menores nin uha gota*, compuesta por tres subprogramas, cada uno de ellos dirigido a un público concreto y con una metodología específica.

El primero de estos programas, llamado también *Menores nin unha gota*, se basa en formación presencial o en línea, impartida por monitores expertos en ciencias sociales, que ofrecen a los jóvenes información científica y rigurosa sobre el consumo de alcohol y las consecuencias negativas de iniciarse en su consumo siendo menor de edad. Las actividades están dirigidas y adaptadas a alumnos de ESO, Bachillerato y FP de entre doce y dieciocho años.

El segundo, *As caras do alcohol,* está dirigido a alumnos de entre once y dieciséis años (primero y segundo de ESO), a sus familias y profesorado, y se centra en estudiantes que en pasados cursos desarrollaron el primer subprograma.

A través de la web de la iniciativa, los profesores acceden a la información y a los ejercicios, divididos por bloques temáticos, así como a una selección donde obtener respuestas y asistencia ante las dudas que surjan.

El tercer subprograma está centrado en el trabajo educativo con las familias, ofreciéndoles herramientas para facilitar el tratamiento de situaciones cotidianas relacionadas con la educación de sus hijos, así como una información rigurosa sobre el alcohol y la adolescencia, facilitando la comunicación con los hijos.

El objetivo de estas acciones es concienciar a los adolescentes y a sus familias sobre las consecuencias negativas que tiene el alcohol en los menores de edad, evitando el inicio de su consumo entre los menores.

El Confidencial
EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

¿Se puede desarrollar realmente ansiedad a las matemáticas?

Los niveles más altos de esta calificada como ansiedad matemática conducen irremediablemente a un peor rendimiento en la materia, según varios estudios

A. N. 03/05/2021 -

Para muchos niños, las matemáticas son ese hueso duro de roer en el colegio, la asignatura que siempre les queda para septiembre y que no logran entender por muchas explicaciones y clases de refuerzo que reciban. Muchos adultos también las recuerdan con horror, tardes de llanto y dolores de cabeza sin que esos números parecieran tener sentido alguno. Para complicar las cosas, el buen conocimiento en matemáticas es una puerta asegurada a algunas carreras de renombre que luego tienen salidas profesionales bien remuneradas.

Es normal, por tanto, que muchos padres se tiren de los pelos cuando observan que sus hijos no logran aprobarlas por mucho que lo intenten. En las últimas décadas los estudios sobre la manera de enseñar matemáticas de forma correcta han ampliado las miras. Por ejemplo, Singapur, siempre a la cabeza del informe PISA por su famoso método con el que los estudiantes aprenden la difícil asignatura, ya es un ejemplo a emular en muchos países de Occidente: en la ciudad-estado los alumnos trabajan en equipo utilizando un enfoque muy visual, con objetos, fotografías y materiales concretos para representar las ideas. No hay que aprender matemáticas, sino aprender a pensar como un matemático.

Y es que en los últimos tiempos también se suele mencionar la llamada (y preocupante) ansiedad matemática. Según informa 'Psychology Today', es la preocupación por aprender la asignatura o porque evalúen tu capacidad. Hay muchas investigaciones que aseguran que los niveles más altos de esta ansiedad matemática conducen irremediablemente a un peor rendimiento en la materia. De hecho, un artículo en la edición de febrero de 2021 de 'Psychological Bulletin' señalaba haber realizado un *metaanálisis de estudios que relacionaban ansiedad matemática y rendimiento de 1992 a 2018***.** Encontraron una correlación negativa, pequeña pero fiable, entre las medidas de ansiedad matemática y el rendimiento, lo que quiere decir que a medida que aumenta la ansiedad matemática, el rendimiento disminuye.

Al observar detenidamente los datos, los investigadores descubrieron que la ansiedad matemática no entiende de grupos raciales o étnicos y que también es aproximadamente igual en hombres y mujeres. Los estudios se han realizado en varios rangos de edad que van desde la escuela primaria a los años posteriores a la universidad, y la relación fue negativa en todas las edades que se evaluaron. Como curiosidad, la ansiedad matemática es prácticamente la misma para todas las ramas de la asignatura, desde el cálculo al álgebra, pasando por la geometría o la estadística.

Existe una clara evidencia, tras analizar los diferentes estudios, de que esta ansiedad matemática tiene una influencia real en el rendimiento matemático y, aunque los efectos sean pequeños, se acumulan con el tiempo. Es decir, un estudiante que se retrasa al principio de su enseñanza tendrá dificultades para ponerse al día más tarde y es posible que le cueste más trabajo la asignatura en la secundaria o la universidad. Las intervenciones destinadas a reducir esta ansiedad también son valiosas para mejorar el compromiso de los estudiantes con la asignatura, así como el beneficio que obtendrán en el futuro.

ElPeriódico DE EXTREMADURA

La Junta concederá cada año 5.000 certificados de profesionalidad

Pueden solicitarlo los trabajadores sin formación pero con amplia experiencia en el mismo sector. A partir de noviembre el plazo estará abierto siempre y se tramitará en los institutos que imparten FP

Rocío Entonado Arias. Mérida | 03·05·21

Más de 5.000 extremeños sin estudios pero con amplia experiencia laboral podrán optar cada año a obtener un título oficial equivalente a la FP acreditando sus conocimientos prácticos. Hasta ahora, estos certificados se expedían en convocatorias anuales con un número de plazas cerradas (salían unas 700 cada año), pero la Consejería de Educación y Empleo prepara una nueva normativa para hacer el proceso mucho más flexible y abierto.

El objetivo es llegar a conceder hasta 5.000 certificados al año (el mismo número de plazas que se ha sacado en la convocatoria de este 2021, que se lanzó en marzo y será la última que se celebre al amparo de la normativa actual), toda vez que ya se ha demostrado que contar con titulación oficial «amplía considerablemente la empleabilidad y la promoción en la empresa».

La nueva normativa llega tras la modificación del real decreto estatal que regula la expedición de certificados profesionales y según las previsiones que maneja la Consejería de Educación y Empleo, en Extremadura se aplicará a partir de noviembre. Entonces, serán los institutos que imparten FP los que otorguen los certificados sobre las ramas en las que dan formación, en un procedimiento que estará abierto todo el año para los interesados.

Vigilantes de seguridad, electricistas, albañiles, cocineros, auxiliares de ayuda a domicilio, conductores de ambulancias, camareros, peluqueros o instaladores de plantas fotovoltaicas son algunos de los perfiles profesionales que se podrán beneficiar. «El electricista que todos conocemos, que es muy bueno pero que no puede sellar el boletín porque no tiene título», explica Manuel Gómez, director general de Formación Profesional y Formación para el Empleo.

Sin embargo, «no se trata de dar títulos por dar títulos, sino que es un procedimiento muy exhausitivo», explica el responsable. Los aspirantes tienen que cumplir una serie de requisitos, entre ellos acreditar una experiencia laboral de al menos tres años o 2.000 horas trabajadas en los últimos 15 en la misma familia profesional. Y si carecen de algún nivel de competencias concreto, pueden completar un curso teórico de 200 o 300 horas de formación para poder lograr el título oficial.

Según Gómez, el objetivo es poner en valor la importancia de la formación en el ámbito empresarial, máxime teniendo en cuenta que se pueden beneficiar trabajadores en edad avanzada. Una medida «muy importante» para Extremadura, que tradicionalmente arrastra unas altas tasas de abandono escolar.

Para que la medida «sea un éxito» y se pueda llegar a los 5.000 candidatos cada año, la Junta buscará la complicidad de los sindicatos y las asociaciones empresariales, para que a través de ellos los trabajadores puedan tener conocimiento de esta nueva vía de acreditación.

20minutos.es **ENTREVISTA CON Guadalupe Bragado**

"Un 30% de los universitarios retoma estudios vía FP para encontrar empleo"

Guadalupe Bragado fue directora general de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid entre 2015 y 2019, y hoy ocupa la dirección de Formación Profesional del centro de estudios CCC

CLARA PINAR. 03.05.202

¿Cual es la situación actual de la FP en España?

Un contexto muy interesante. La FP está en plena transformación, se está revisando el catálogo nacional de cualificaciones y por fin hemos asistido a la integración de educación y empleo en FP. Era muy necesario que estas enseñanzas se acerquen más a la necesidad de cualificar y certificar la experiencia.

En las empresas, además, existe la necesidad determinados perfiles y había un excedente de titulados o egresados universitarios que quizá no encontraban después lo que realmente deseaban. La formación profesional puede ser una buena solución, un empuje y un apoyo también en casos de abandono escolar o falta de empleo. Nosotros queremos contribuir a ello.

Hace años, se consideraba que la FP era la vía para quienes no conseguían entrar en la universidad, ¿Se ha eliminado ese estigma?

Es cierto, era necesario prestigiar la FP, y las empresas están valorando más y mejor a los técnicos de grado medio y superior, incluso en FP básica, que conforma además un itinerario académico perfecto para llegar a la Universidad.

La FP de grado superior ocupa el mismo espacio que la Universidad y hay que saber reconocerlo. Si además conseguimos que sean enseñanzas más flexibles, que se puedan compaginar con la vida personal y profesional, ayudará a que las personas se decanten por la FP. Un 30% de los alumnos universitarios cambia de opción y retoma estudios vía FP, como un acercamiento a la empresa y para encontrar empleo.

Hay que intentar cambiarlo y que sea una primera opción, no la segunda, y eso es trabajo también de los orientadores educativos, para que las familias opten por la FP, que es la gran desconocida, y sepan que no hay oposición entre FP y Universidad: son itinerarios incluyentes, no excluyentes.

¿Qué ofrece la FP a los estudiantes en términos de salida laboral o sueldo?

Según el INE, la inserción laboral de los titulados de grado superior es del 79,5% y del grado medio, del 74,6%. Este sería equivalente al Bachillerato, que tiene una tasa de inserción muy inferior, del 71,9%. Los titulados universitarios dependen de titulaciones y sectores, pero [la FP] supera la tasa de empleo de los egresados universitarios.

Eso no siempre ha sido así, pero hay profesiones que tienen una muy buena remuneración y el título idóneo es el de FP. Por ejemplo, en el ámbito sanitario, tecnológico... Y después se pueden continuar estudios, seguir especializándote y avanzando en la carrera profesional. En estos aspectos, los técnicos no tienen nada que envidiar a los universitarios.

¿Existe coherencia entre los títulos de FP y la demanda laboral?

Ya se están publicando cursos de especialidades que favorecen la adaptación entre lo que demandan las empresas y los títulos, por ejemplo en ciberseguridad, en el ámbito tecnológico... En el ámbito sanitario, en los últimos años siempre ha habido mucha más demanda que oferta de plazas. Cada vez proliferan más y creciendo la oferta educativa.

Una de las áreas que incorporan es la de Sanidad, ¿hay más demanda con la pandemia?

Uno de los títulos que ha tenido muchísima demanda y tiene una inserción laboral casi plena es el de técnico de cuidados auxiliares de enfermería, que ahora, dada la situación, ha estado y está muy solicitado. También todos los servicios de diagnóstico, lo que tiene que ver con traumatología. Por lo que me cuentan los sanitarios,

es algo que sí se necesita y hay una tasa de empleo altísima. También bucodental, dietética, farmacia y parafarmacia.

¿A qué se refiere el área de estudios en Servicios Socioculturales?

Tenemos el título de educación infantil e integración social, que cada vez tiene más importancia. Hemos introducido un método de aprendizaje que se basa en potenciar no solo las competencias técnicas y los conocimientos, sino también en reforzar las competencias personales y sociales.

Cuando un estudiante termina su FP y llega a la empresa, ¿sus conocimientos responden a lo que quieren las empresas?

Hay que saber primero qué quieren las empresas y eso nos obliga a los centros educativos y a las administraciones a sentarnos porque la empresa participa del proceso de formación. Aunque no sea un sistema de formación dual, la formación de trabajo son 370 horas que el alumno va a pasar en la empresa, y le van a permitir aprender, acelerar su aprendizaje y, para 7 de cada 10, va a significar su oportunidad de empleo.

El titulo sí es un pasaporte hacia el empleo, acredita formación, conocimientos y capacidad para desempeñar un puesto de trabajo, pero te tienen que conocer y reconocer qué sabes hacer. Hemos comprobado que el 70% de los alumnos se quedan a trabajar.

En esa revisión de los estudios de FP, ¿hay cosas que sobran?

Es necesario actualizarla. Te encuentras títulos en la normativa básica que exigen determinados equipamientos que han quedado obsoletos. En el ámbito sanitario es muy frecuente. Los títulos son de la LOGSE, de la que hace muchísimos años, ni siquiera de la LOMCE, y ahora ya estamos hablando de la LOMLOE. Sí, sería necesario seguir revisando.

En la Comunidad de Madrid pude revisar algunas familias profesionales, una de ellas la Informática, que es necesario actualizar incluso en su denominación. En estos ciclos formativos introdujimos módulos propios para que los contenidos sí tengan que ver con lo que se está haciendo: ciberseguridad, inteligencia artificial, big data... Es necesario que se vaya haciendo progresivamente y son muchos los títulos y lleva tiempo, pero es necesario hacerlo, tanto por parte de las administraciones como de los centros.

¿Qué le parece el cribado y actualización de titulaciones que está haciendo el Ministerio de Educación y FP, qué espera de la nueva Ley de FP que está en preparación?

Estoy completamente a favor de la modernización de la FP y del profesorado. Necesitamos incorporar a profesionales que estén a la vanguardia de estos estudios, que realmente estén afinando en sus empresas lo que van a enseñar a nuestros alumnos. Creo muy necesario intentar una mayor homogeneidad, porque ahora existe cierta confusión en las comunidades y convendría para que haya una oferta flexible, moderna, pero que podamos impartir una enseñanza a distancia y presencial en todo el territorio y los alumnos.

En el contexto del Plan de Recuperación con los fondos de la UE, ¿qué papel juega la FP para la modernización de la economía que se persigue?

Nosotros ya estamos ofreciéndonos a participar en la ejecución de programas de formación de ámbito estatal, concretamente en los que persiguen mejorar las competencias profesionales relacionadas con la transformación digital. A través del Servicio Estatal de Empleo hay una convocatoria de programas formativos que están muy en la línea de esta integración que se pretende llevar a cabo en el Ministerio de Educa y FP y de Empleo. Debemos seguir avanzando para que podamos tener verdaderos centros integrados de FP donde se puedan adquirir esas competencias profesionales y acreditarlas o seguir completando con otros módulos profesionales. La FP es algo continuo, yo creo que ya todos debemos saber que no concluyes los estudios a los 20 o 25 años y se acabó, ya tenemos otra mentalidad y sabemos que el aprendizaje a lo largo de la vida lo debemos asumir como algo bueno y necesario.

La Voz de Galicia

¿Serán los exámenes gallegos en julio, como en la Comunidad Valenciana?

El curso que viene es de transición, pero en el 22/23 podría haber cambios

SARA CARREIRA. REDACCIÓN. 03/05/2021

La Consellería de Educación apenas ya tiene más o menos perfilado el calendario del próximo curso y el traslado de sus exámenes extraordinarios (de septiembre) de ESO y 1.º de bachillerato al mes de junio. Pero las fechas que han trascendido son temporales, solo para el curso 2021/22, y la incógnita es qué pasará después. Hay quien apuesta por hacer lo mismo que la Comunidad Valenciana, uno de los modelos más aplaudidos en España, y que supondrá atrasar realmente las pruebas a la primera semana de julio.

¿Qué hay seguro hasta ahora?

El secretario xeral de Educación, José Luis Mira, llevó a la mesa sectorial (consellería y sindicatos) un calendario de exámenes para el curso 2021/22 que supondría para los alumnos de ESO y 1.º de bachillerato (los de 2.º tienen un calendario algo diferente por culpa de la selectividad) lo siguiente: comenzar las clases el

15 de septiembre y terminar la última evaluación el 6 de junio; desde entonces y hasta el 17 los alumnos con materias pendientes tendrían clase de refuerzo y entre el 17 y el 21 de junio se celebrarían los exámenes extraordinarios. Los estudiantes, pues, empezarían el verano sabiendo si promocionan o repiten curso.

¿Es una propuesta para más de un curso?

Realmente, no. El inicio de curso se prevé igual que hasta ahora (una semana después de los estudiantes de infantil, primaria y especial) porque la primera semana de septiembre los alumnos de ESO y 1.º de bachillerato (también los de FP básica) tendrán exámenes de recuperación, que pertenecen a este curso ahora en vigor y que no se van a cambiar. En los primeros días de mes hay que examinarse, corregir las pruebas y hacer las matrículas correspondientes.

Pero en septiembre del 2022 no habrá exámenes, y por tanto nada impide que el día 7-9 empiecen las clases. Desde la Consellería de Educación se ha dicho que la idea es adelantar el inicio de curso, pero sin aportar más información.

¿Por qué la Comunidad Valenciana es un ejemplo posible?

La Comunidad Valenciana trasladó los exámenes de recuperación en ESO y bachillerato de septiembre a julio en el curso 2014/15. Durante dos cursos fue un plan piloto, y tuvo tan buenos resultados generales que a partir de ahí se decidió mantenerlo. Cuando el gobierno autonómico pasó del PP a un tripartito de izquierdas —entre socialistas, que ostentan la presidencia, Compromís y Podem—, el nuevo equipo se planteó un cambio, pero tras analizar los datos decidió que era mejor seguir así.

Es de las comunidades a las que mejor les ha ido, junto con el País Vasco. En Aragón, en cambio, se puso en marcha durante varios años pero en el 2011 se cambió al sistema de septiembre; y Castilla-La Mancha también desistió después de un intento en el 2004.

¿Cuál es el calendario de la Comunidad Valenciana?

Todos los alumnos —de infantil a bachillerato— empiezan a la vez, sobre el 7-9 de septiembre, y todas las clases terminan también al unísono, una semana antes del 30 de junio (sobre el 23, dependiendo del año).

Desde ese momento, los centros se dedican a trabajar con los alumnos que tienen alguna materia suspensa, y los exámenes de recuperación se celebran entre los días 30 de junio y 7 de julio. «Son los centros docentes, acogiéndose a su autonomía pedagógica y didáctica, los que determinarán el calendario y el tiempo existente entre la evaluación ordinaria y extraordinaria, teniendo en cuenta la horquilla de días que fija la consejería, que siempre suele ser de alrededor de 6 días laborables una semana después de que acaben las clases», dicen desde el departamento de Educación de la Comunidad Valenciana.

¿Qué hacen con los alumnos que aprueban?

Los estudiantes tienen que estar en clase hasta el 23 de junio con normalidad. «Los profesores pueden incorporar repasos, exámenes, recuperaciones..., pero en ningún caso se podrá suspender ni disminuir esta atención al alumnado antes de las fechas fijadas por el calendario [sobre el 23 de junio]». Así, si un centro quiere, puede «organizar talleres de refuerzo» para los alumnos que tienen algo suspenso, pero hasta el 23 de junio debe ser «fuera del horario lectivo».

El qué hacer con los alumnos que aprueban todo es el gran problema que ven los docentes gallegos en la aplicación del nuevo calendario. Eso y que a los estudiantes con buena nota se les hurta *de facto* quince días de clase, porque si la tercera evaluación se celebra el 6 de junio, eso supone que no habrá más aprendizaje después.

En la Comunidad Valenciana, como se adelanta una semana el inicio de curso de septiembre y se amplía en casi tres en junio (de 6 gallego al 23 valenciano), el período de aprendizaje es casi un mes más para todos los estudiantes.

¿Trabajan entonces los profesores en julio?

Sí. La celebración de los exámenes después del día 30 de junio obliga a los docentes a estar en el centro al menos la primera semana de julio. En la Comunidad Valenciana, como ocurre en Galicia, ese mes es laborable no lectivo para los docentes: «Nuestra normativa especifica —dicen desde la consejería— que durante los períodos laborales no lectivos, la jornada laboral del profesorado tiene que estar dedicada a las actividades que se determinen, entre otras: la aplicación de las pruebas extraordinarias de evaluación según lo que disponga la normativa vigente, la corrección y la evaluación de estas y la atención al alumnado y sus representantes legales en los casos en que soliciten aclaraciones y revisiones o bien tenga que resolverse un procedimiento de reclamación de las calificaciones». Es decir, tienen que ir a los exámenes, corregirlos y asistir al claustro de evaluación.

En Galicia la normativa va en el mismo sentido: los profesores tienen que estar a disposición del centro, y si se organiza un examen, deben acudir y por supuesto corregir las pruebas.

En la reunión de la consellería gallega con los sindicatos no se habló de esa posibilidad, pero si para los cursos 2022/23 en adelante se plantea, es de suponer que los representantes de los trabajadores muestren su

malestar, y la aceptación actual —que tiene matices pero no opositores frontales— puede convertirse en batalla sindical.

EL PAIS

Los matemáticos se rebelan contra el plan de fusionar su asignatura con otras

El plan del Gobierno para promover la mezcla de conocimientos y hacerlos más prácticos choca con los profesores del área. En Valencia ya se imparte combinada con biología o con tecnología en un plan piloto para primero de la ESO

ANA TORRES MENÁRGUEZ. MADRID - 04 MAY 2021

Los profesores de matemáticas están en alerta. Temen que como ha sucedido este curso en comunidades como la valenciana, su asignatura se fusione con otras en primero de la ESO y su contenido "se diluya". Les preocupa que la corriente del trabajo por ámbitos, o mezcla de asignaturas, que ya siguen países punteros en educación como Portugal, derive en una "simplificación de las matemáticas" que deje fuera del temario la parte más abstracta, esa que solo puede enseñarse a través de un razonamiento puramente matemático y que no se puede correlacionar con otras materias. En plena transformación del modelo pedagógico en España, los matemáticos piden que les dejen reinventarse solos, sin tener que ir de la mano de otras asignaturas.

Mientras el Ministerio de Educación trabaja a marchas forzadas con diferentes comités de expertos para rediseñar los contenidos de todas las asignaturas para hacerlas "menos enciclopédicas" —como ha asegurado en varias ocasiones la ministra Isabel Celaá— y más prácticas para lanzar un nuevo currículum en el curso 2022-2023, algunas autonomías se han adelantado a la innovación. La Comunidad de Valencia ha sido la primera región en implantar de forma obligatoria para todos los grupos de primero de la ESO la enseñanza por ámbitos, que implica mezclar diferentes asignaturas para reducirlas de 11 a 8.

Valencia ha seguido la estela de países como Portugal, calificado como la estrella emergente de la educación por sus avances en el informe PISA elaborado por la OCDE —que mide el nivel de competencia de los alumnos de 15 años en matemáticas, ciencias y comprensión lectora—. En el año 2000, el país se situaba a la cola y en la última edición (2018) logró 492 puntos en matemáticas, frente a los 481 de España (489 es la media de la OCDE). Allí, dentro del currículum nacional dejan que los centros educativos diseñen un 25% del programa, y suelen fusionar matemáticas y física.

En la mayoría de los centros valencianos, los equipos directivos —que tienen libertad para elegir qué materias fusionan—, han decidido que para cumplir el objetivo de reducir el número de asignaturas se den de forma conjunta matemáticas, biología y tecnología. En otros se han mezclado matemáticas y biología. Y unos pocos han optado por continuar dando las matemáticas en solitario (y han de reducir asignaturas con otras medidas). La intención de la Generalitat es que esta fórmula se mantenga: el próximo curso volverá a ser obligatorio que los centros reduzcan el número de asignaturas en primero de la ESO y será voluntario en segundo para aquellos centros que estén interesados.

Alfonso Gordaliza, presidente del Comité Español de Matemáticas (CEMat), afirma que les ha llegado "la preocupación y desaprobación de muchos docentes de matemáticas en Valencia y hay inquietud en el resto del país". Como otros matemáticos consultados para este artículo, comienza su discurso haciendo autocrítica: "Somos conscientes de que hay que cambiar la forma en la que se enseñan y hacerlo de manera ambientada, conectándolas con hechos observables de la vida real, pero asociarlas únicamente con una o dos materias supone constreñirlas, corremos el riesgo de caer en un reduccionismo muy grave de lo que son las matemáticas", expone. En el temario de primero de la ESO hay contenidos como las propiedades de las potencias, pone como ejemplo, que no es posible vincular con aspectos de la biología.

Gordaliza argumenta que las matemáticas requieren el desarrollo por parte de los alumnos de la capacidad de abstracción, un razonamiento lógico que "queda dentro de la propia estructura de las matemáticas" y para el que difícilmente se pueden buscar correlaciones en otras disciplinas. "Es cierto que hay que darles un atractivo para reducir esa fobia que se da entre los alumnos, pero no podemos dejar de pensar en aquellos que se quieren desarrollar en ese ámbito y quieren ser ingenieros o físicos; no podemos frenar el ritmo", añade.

Más de tres millones de empleos

El empuje del análisis de macrodatos (*big data*,) la inteligencia artificial o la promesa de una empleabilidad de casi el 100% han llevado al grado de matemáticas a un auge sin precedentes. En 2018, la doble titulación universitaria con física exigió la nota de corte más alta de todas las carreras con un 13,77 sobre 14 (la de matemáticas fue de 12,68). En 2016, había un millón de empleos directos en esta rama —un 6% del total de puestos de trabajo— y otros 2,3 indirectos, lo que supuso que el 10% del PIB de España estuvo ligado a la actividad matemática.

La ley de educación de 2006 (la LOE, aprobada por los socialistas), ya contemplaba la posibilidad de que las autonomías habilitasen a los centros a trabajar por ámbitos mezclando asignaturas en primero de la ESO. La LOMCE (aprobada por el PP en 2013) amplió a segundo de la ESO y la LOMLOE (aprobada el pasado noviembre por PSOE y Unidas Podemos) lo extiende hasta tercero. Algunas autonomías como Galicia, Aragón y Cataluña han activado ese modelo de forma experimental en algunos grupos, pero Valencia ha sido la

primera en aprobarlo con carácter obligatorio. La reforma curricular que prepara el ministerio va en esa dirección: adelgazar los contenidos facilitaría la fusión de asignaturas. Aunque la decisión de hacerlo o no recae en las autonomías.

El descontento por parte del profesorado en Valencia ha llevado al Departamento de Matemáticas del instituto público Lluís Vives, uno de los más antiguos y emblemáticos de la comunidad con cerca de mil alumnos, a solicitar por escrito al equipo directivo que saque las matemáticas del proyecto de ámbitos de enseñanza y el próximo curso les permita darlas en solitario. “La mayoría de los docentes no están satisfechos, las matemáticas se diluyen y se convierten en un mero instrumento de cálculo de apoyo a otras asignaturas”, explica Raquel Calvo, jefa del departamento. La idea de darlas de forma conjunta conlleva encontrar los puntos de unión: buscar qué contenidos de biología o tecnología se pueden explicar mediante operaciones matemáticas al nivel de los alumnos.

Simulación de la vida cotidiana

Tanto la OCDE como la UE han instado a los países miembros a trabajar por competencias en los centros, lo que se traduce en la simulación en clase de situaciones de la vida cotidiana que reflejen los intereses de los estudiantes. Ese enfoque competencial está indicado sobre todo para otorgar a las materias más complejas una vertiente más práctica. De ahí que se recomiende el trabajo por ámbitos, que obligatoriamente conduce a correlacionar diferentes asignaturas y a un trabajo multidisciplinar. César Coll, catedrático emérito de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona y uno de los expertos elegidos por el ministerio para diseñar el nuevo currículo, arguye que “no tiene sentido discutir sectorialmente la reforma del modelo de aprendizaje, ya no corresponde a esta época”.

Frente a esta visión, un argumento de peso de los profesores es que las matemáticas constituyen en sí mismas un lenguaje, el de la ciencia, y por eso necesitan su propio espacio. Luis Rodríguez, presidente de la comisión de educación de la Real Sociedad Matemática Española (RSME), ejemplifica: “Pasa como con la lengua, que las otras asignaturas necesitan que haya una buena base para construir un discurso, por ejemplo, para expresarse bien en historia es importante saber qué hay detrás de una frase, su estructura gramatical. Las matemáticas vehiculan el lenguaje científico, creo que tenemos argumentos suficientes para considerarlas especiales”.

En Valencia otro de los problemas es que en algunos centros la falta de profesores ha llevado a los docentes de matemáticas a asumir la parte de biología. Hay casos como el de Rosa —que no quiere dar su apellido—, profesora de matemáticas de dos grupos de primero de la ESO en un instituto público. “Nos lo ha impuesto el equipo directivo sin formarnos. Me he visto de golpe con siete horas de esta asignatura doble a la semana cuando la última vez que miré temas de biología fue en mi bachillerato”, explica. Hay muchas dudas de los alumnos que no sabe responder. “Ahora estamos con el reino protista: los hongos, las algas… solo tengo la ayuda de la pedagoga terapéutica del centro dos horas a la semana que viene a ayudar a los alumnos con necesidades de aprendizaje, y a veces entra la profesora de biología en sus horas libres a echarme una mano”.

En otros centros, como el IES Albal, en esa localidad valenciana, han conseguido la codocencia: dos profesores a la vez en el aula, uno de matemáticas y otro de biología. De los 15 temas que componen el temario de matemáticas, Josep Martínez solo ha conseguido encontrar contenidos relacionados con biología en cuatro de ellos. “Estudiamos la célula y con matemáticas hacemos la escala… la estadística, la proporcionalidad o el uso de decimales se pueden correlacionar, pero nos ha costado mucho entender esta fusión”. En verano se sentaron él y la profesora de biología para estructurar las nuevas unidades didácticas fusionadas. De las siete horas de la asignatura a la semana, dos las destinan a dar las dos asignaturas por separado.

Precisamente ese trabajo en equipo es otro de los objetivos que persigue el trabajo por ámbitos, argumenta Miguel Soler, secretario autonómico de Educación en el Gobierno valenciano. “Si cada profesor sigue dando lo suyo, nunca vamos a conseguir el enfoque competencial, más práctico y basado en la vida real, es una forma de cambiar la cultura de trabajo docente”. Según los resultados del informe Talis 2019 de la OCDE, los docentes españoles son de los que menos colaboran entre sí y trabajan más de forma aislada en su aula. Solo el 24% declara participar en una red de colaboración para diseñar planes de docencia o compartir material pedagógico, frente al 40% de media de los países de la OCDE.

EL DÍA
LA OPINIÓN DE TENERIFE

ANPE denuncia la continuidad de los docentes Covid

El sindicato considera que los profesores de refuerzo contratados por la pandemia deberían continuar en sus puestos hasta agosto

EFE. Las Palmas de Gran Canaria | 04·05·21

El sindicato ANPE ha presentado una demanda en un Juzgado de lo Contencioso Administrativo para denunciar la situación de los profesores de refuerzo contratados por la pandemia de covid-19, porque entiende que deben continuar en sus puestos hasta el 31 de agosto.

El sindicato sostiene que "la mayoría de estos profesores están ocupando plazas vacantes", por lo que entiende que deben mantener su empleo hasta la fecha en la que permanece "el resto de personal interino nombrado en el procedimiento de adjudicación de destinos".

"La administración educativa nombra a principios de septiembre a todos aquellos docentes interinos necesarios para cubrir las plazas vacantes que existen ese curso en el sistema educativo. Estos profesionales forman parte de un procedimiento denominado 'adjudicación de destinos' y no se encuentran sustituyendo a ningún compañero, sino que forman parte de la plantilla de funcionamiento de los centros educativos, por lo que su relación laboral con la Consejería se extiende hasta el 31 de agosto del año siguiente, es decir, todo el curso", argumenta ANPE, en un comunicado.

Sin embargo, remarca, los docentes nombrados como "refuerzo covid" por la situación de pandemia, a pesar de haber sido nombrados en ese momento y no estar sustituyendo a ningún docente, no han contado con esas condiciones laborales.

"Estos 2.568 profesionales empezaron el curso escolar con un nombramiento de tres meses, a pesar de que estaban desempeñando labores idénticas, en muchos casos, a las del resto de compañeros. Muchos son tutores de grupo y tienen la misma carga horaria que los demás docentes del centro", apunta el sindicato.

ANPE recuerda que, con posterioridad, la Consejería decidió ampliar esos nombramientos un trimestre más, hasta marzo, y, más tarde, hasta el 30 de junio.

El sindicato subraya que no solo ha expresado siempre "su rechazo absoluto a esta práctica", sino que ha presentado varias reclamaciones individuales y ha conseguido que la Consejería se haya visto obligada a mantener hasta el 31 de agosto a los profesionales que han emprendido estas acciones a título individual.

Ahora, ha presentado una nueva demanda que atañe a todo el colectivo de profesores de refuerzo de la pandemia.

europapress.es

La mayoría de estudiantes españoles no sabe cómo detectar información sesgada

Dedican 31 minutos a la semana a usar dispositivos digitales en clase, 10 minutos menos que los países de la OCDE

MADRID, 4 May. (EUROPA PRESS) -

El 54% de los estudiantes españoles asegura no haber sido enseñado en la escuela a reconocer información sesgada, lo que supone ocho puntos por encima de la media de la OCDE, situada en el 46%, según los resultados del informe temático 'Lectores del siglo XXI: desarrollo de habilidades de alfabetización en un mundo digital' de la OCDE.

Este trabajo se basa en los resultados de lectura del informe PISA de 2018, en el que participaron unos 600.000 estudiantes de 15 años de 79 países.

Según este informe temático, más del 70% de los estudiantes de Australia, Canadá, Dinamarca y Estados Unidos admitieron haber recibido formación para identificar qué tipo de información reciben, mientras que, en el lado contrario, se sitúan los jóvenes de Israel, Letonia, Eslovaquia, Eslovenia y Suiza, con menos del 45%.

En el caso de España, un 46% indicó haber recibido formación al respecto para detectar 'fake news'. Según el documento de la OCDE, la diferencia porcentual entre estudiantes de entornos favorecidos y desfavorecidos fue de 8 puntos a favor de los jóvenes de entornos aventajados. En la OCDE, también la diferencia es de 8 puntos entre alumnos de ambos entornos, mientras que en países como Bélgica, Brunéi, Dinamarca, Alemania, Luxemburgo, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos, esta diferencia alcanza los 14 puntos porcentuales, y no se observaron diferencias en 27 países.

Según los resultados del informe, el 24% de los estudiantes españoles siguió una navegación centrada y estricta o bien consultó de manera activa varias fuentes de información al realizar la prueba que se les pedía, resultados similares a los que mostraron los jóvenes de Bulgaria, Chile, Indonesia y Noruega. En comparación, más de la mitad de los estudiantes mostraron estos comportamientos de navegación en China, Hong Kong, Corea, Singapur y Taipei, y al menos el 40% en Canadá, Japón, Macao (China), Nueva Zelanda, Reino Unido y Estados Unidos.

El informe también indica que, en aquellos sistemas educativos con una mayor proporción de estudiantes a los que se les enseñó en el colegio cómo detectar sesgos de información y que tienen acceso digital en el hogar, eran más propensos a distinguir los hechos de las opiniones en la evaluación de lectura de PISA, incluso después de tener en cuenta el PIB per cápita del país. En España, el 91% de los participantes (89% de media de la OCDE) tiene conexión a Internet en casa y un ordenador.

RENDIMIENTO EN LA LECTURA

El informe destaca que los españoles obtuvieron puntuaciones por debajo de la media de la OCDE en lectura (477, frente a 487). De hecho, los estudiantes reconocieron tener algunas dicultades en el índice de dicultad de la evaluación de lectura de PISA (-0,06, frente al promedio de la OCDE, en 0,01). Además, el documento destaca que, en promedio en los países de la OCDE, más niños que niñas informaron de que sentían que la prueba de lectura PISA era más fácil, a pesar de que los niños obtuvieron 25 puntos menos que ellas.

Por sexos, las niñas españolas obtuvieron 21 puntos más que los niños en rendimiento de lectura después de tenerse en cuenta los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes. Según la OCDE, aproximadamente la mitad de las diferencias de género en la lectura pueden ser explicadas por la diferencia entre el conocimiento de los niños y las niñas sobre la eficacia de las estrategias de lectura (es decir, comprender y memorizar un texto; resumir información; y evaluar la credibilidad de las fuentes).

Ahora bien, la OCDE ya señaló, cuando salieron los resultados de lectura del informe PISA 2018, que los resultados obtenidos en España fueron anómalos por la disposición negativa de los alumnos. Aun así, el informe señala que los estudiantes españoles obtuvieron puntuaciones particularmente altas en dos de los tres índices de conocimiento de las estrategias de lectura incluidas en el informe PISA 2018: comprender y recordar un texto, y escribir un resumen. Pero sacaron puntuaciones más bajas en estrategias de lectura para evaluar la credibilidad de las fuentes.

Por otro lado, en el lado positivo, el informe revela que los estudiantes españoles que informaron haber leído libros de ficción dos o más veces durante el último mes, obtuvieron 7 puntos más en lectura que los estudiantes que no lo hicieron; que los estudiantes que tuvieron que leer más textos largos para la escuela (101 páginas o más) lograron 31 puntos más en lectura que aquellos que informaron haber leído fragmentos de texto más pequeños (10 páginas o menos).

LECTURA EN DISPOSITIVOS DIGITALES

La duración promedio de tiempo por semana que los estudiantes dedicaron a usar dispositivos digitales durante las clases y fuera del aula en los países de la OCDE fue de 41 minutos. Sin embargo, los jóvenes de Australia, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos informaron haber pasado más de una hora a la semana, y los de Dinamarca incluso alrededor de dos horas a la semana. En España, los estudiantes aseguraron dedicar 31 minutos.

En este sentido, el informe desvela que la relación entre el rendimiento en lectura y el tiempo dedicado al uso de dispositivos digitales para el trabajo escolar fue negativo en 36 países, incluida España. Sólo en Australia, Dinamarca, Corea, Nueva Zelanda y Estados Unidos, esta relación fue positiva.

noticias de Navarra

Salud y Educación recomiendan posponer las graduaciones por la covid-19

Aconsejan su aplazamiento para evitar situaciones de riesgo de transmisión del covid-19 en unas semanas claves para el control de la pandemia y avanzar en la vacunación

DIARIO DE NOTICIAS | PAMPLONA 04.05.2021

Los departamentos de Salud y Educación del Gobierno de Navarra recomiendan de forma conjunta que, en la medida de posible, se posponga los tradicionales eventos, celebraciones y actos de graduación de estas fechas hasta después de junio para minimizar los riesgos de interacción social y transmisión del COVID-19, en unas semanas que se antojan claves en la gestión y control de la pandemia en la Comunidad Foral y que coinciden con el momento crucial del incremento de la vacunación.

Educación ha trasladado a las asociaciones de directores de centros educativos públicos y privados de toda Navarra, Asociaciones de Padres y Madres (APYMAS) y representantes de la patronal de la educación concertada la recomendación de que se aplacen este tipo de eventos, una petición que algunos centros están comunicando ya a las familias de los y las estudiantes. El Departamento de Educación, asimismo, a través de una nota, ha remitido a los equipos directivos una serie de instrucciones en ese sentido, un texto en el que se recalca la importancia de que, desde la comunidad educativa, no se propongan, fomenten ni alienten este tipo de actos y, en todo caso, se pospongan a otros momentos en los que la situación pandémica lo permita.

Asimismo, se recuerda el riesgo que podrían suponer para las actuaciones educativas relacionadas con la evaluación final o en su caso con la EvAU.

La recomendación recoge la inquietud trasmitida el pasado 22 de abril por el conjunto del sector educativo con respecto a este tipo de celebraciones en la reunión del Comité Técnico de Coordinación COVID-19 para la Educación.

Por su parte, Universidad, Innovación y Transformación Digital ha trasladado a los rectores y a los vicerrectores de estudiantes tanto de la Universidad Pública de Navarra como de la Universidad de Navarra, además de a las universidades a distancia, UNED Pamplona / Iruña y UNED Tudela, la recomendación de que se eviten las celebraciones que conllevan las graduaciones universitarias.

Semanas vitales para aumentar la inmunidad

El Gobierno de Navarra incide en la necesidad de evitar las situaciones de riesgo de transmisión y aglomeraciones, así como de intensificar las medidas preventivas frente al COVID-19, escenario en el que enmarca la petición trasladada en torno a las graduaciones y actos de cierre del curso académico. Salud recuerda que las próximas semanas son vitales en el objetivo de aumentar la inmunidad en la población de la Comunidad a través de la campaña de vacunación, en especial en las personas más vulnerables y de mayor edad. Los tres departamentos, así, subrayan que las celebraciones previstas para estos meses de mayo y junio podrían tener un efecto descompensador sobre la situación epidemiológica y sanitaria actual así como en la presión asistencial.

EL PAIS

Los alumnos españoles, peor preparados para detectar textos sesgados y valorar las fuentes que la media de la OCDE

El último informe PISA pone de manifiesto que los estudiantes de 15 años están por debajo de la media en habilidades para manejarse con eficacia en contenidos digitales

ANA TORRES MENÁRGUEZ. MADRID - 05 MAY 2021

Los estudiantes españoles de 15 años tienen más dificultades para identificar textos sesgados que las que presentan los alumnos de esa misma edad en la media de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Así se desprende del informe *Lectores del siglo XXI: desarrollando competencias de lectura en un mundo digital,* presentado este martes por la OCDE a partir de los resultados del informe PISA 2018 —que mide el nivel de competencia de los estudiantes de 15 años en matemáticas, ciencias y comprensión lectora—. Mientras el 46% de los estudiantes españoles señaló haber recibido formación en su centro escolar sobre cómo reconocer si la información es o no fiable, en la media de los países de la OCDE ascendió a un 54%. En países como Australia, Canadá, Dinamarca y Estados Unidos, más del 70 % de los adolescentes aseguraron haber recibido dicha formación en sus institutos. En este apartado, España está la trigésimo primera posición de los 37 países de la OCDE [puedes consultar la tabla completa al final del artículo].

El informe, centrado en analizar las competencias de lectura para lograr navegar de forma eficaz a través de la información en el entorno digital, señala que a la pregunta sobre si los alumnos eran capaces de distinguir entre hechos y opiniones, un 41% de los españoles contestó que sí frente al 47% de media de los países de la OCDE.

Los autores del estudio consideran que a la hora de identificar informaciones sesgadas en Internet es determinante la formación que se imparte al respecto en los institutos y el hecho de disponer de acceso a las tecnologías digitales en casa. El peor resultado de los españoles no se puede explicar por carencias en este segundo punto, ya que un 91% de los estudiantes aseguró disponer de conexión a internet en casa y, al menos, un ordenador con el que poder hacer los deberes, frente al 89% de media de la OCDE. El nivel de equipamiento ha mejorado en 42 puntos porcentuales desde la edición de PISA de 2003, mientras que en el resto de países el incremento es de 28 puntos.

En España, alrededor del 84% (79% de media en la OCDE) de los estudiantes que asisten a centros escolares desfavorecidos manifestaron tener acceso a internet y un ordenador disponible para las tareas escolares en casa. En los colegios de zonas con rentas más altas, el 95% (94%, en la OCDE) pueden navegar en la red y disponen de un ordenador. En Dinamarca, Islandia y Polonia, más del 95% de los estudiantes de centros desfavorecidos aseguraron disponer de esos recursos. En contraste, este porcentaje es inferior al 20% en países como Indonesia, México, Marruecos, Panamá, Perú, Filipinas o Vietnam.

Comprensión lectora

Otro de los aspectos en el que los alumnos españoles salieron mal parados fue en su destreza para seguir las instrucciones de la prueba PISA de lectura, seleccionando cuidadosamente las páginas web relevantes para las tareas y limitando las visitas a páginas irrelevantes. Solo un 24% de ellos supieron realizar un “buen análisis” de las indicaciones frente a más del 50% de los alumnos en Hong Kong, Corea o Singapur, y al menos el 40% en Canadá, Japón, Macao, Nueva Zelanda, el Reino Unido o Estados Unidos. Estos comportamientos

de navegación se correlacionaron fuertemente con el conocimiento de las estrategias de lectura efectivas y el rendimiento en lectura, señalan los autores del informe.

La nota de los españoles en la prueba de lectura global, que se dio a conocer el pasado julio, fue de 477, frente a los 487 de media de la OCDE. En comparación con los estudiantes españoles que “casi nunca” o “nunca” leen libros, los lectores de libros en formato papel obtuvieron 46 puntos (promedio de la OCDE 49) más en la prueba general de lectura. Los que combinan la lectura impresa y digital obtuvieron 44 puntos más (37, en la OCDE), y los lectores de libros digitales obtuvieron 26 puntos más (15, en la OCDE).

europapress.es

El Gobierno prevé invertir más de 670 millones para la creación de 65.382 plazas públicas de 0 a 3 años hasta 2024

A partir de 2024, las comunidades autónomas asumirán con sus presupuestos ordinarios el mantenimiento de las plazas creadas

MADRID, 5 May. (EUROPA PRESS) -

El Gobierno prevé invertir 670,99 millones de euros de los fondos europeos en la creación de un total de 65.382 plazas de titularidad pública del Primer Ciclo de Educación Infantil (de 0 a 3 años) entre 2021 y 2024, según consta en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, enviado a Bruselas y presentado este miércoles.

Según dicho Plan, al que ha tenido acceso Europa Press, los montantes destinados a este programa serán destinados tanto a inversión en infraestructura como a costes de funcionamiento.

En cuanto a la infraestructura, el Gobierno pretende crear nuevas plazas a través de la reforma o rehabilitación de edicios de centros educativos que lo necesiten, mediante la construcción de nuevas aulas o la construcción de nuevas escuelas infantiles, mientras que en términos de funcionamiento, el Gobierno aumentará las plazas creando plazas nuevas, tanto de titularidad de la Administración autonómica como local o del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través de las ciudades de Ceuta y Melilla.

Según indica el Gobierno en el Plan, parte del monto de estas inversiones será destinado, "de forma transitoria y extraordinaria", a pagar la remuneración de los empleados necesarios para el arranque de la inversión, aunque una vez esté consolidada la escolarización producida por este programa durante los cuatro años de duración (hasta 2024), "las administraciones educativas asumirán con sus presupuestos ordinarios el mantenimiento de las plazas creadas".

La implementación de la inversión se desarrollará mediante la cooperación territorial con las Administraciones Educativas de las comunidades autónomas, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación que, previa autorización del Consejo de Ministros, aprobarán los requisitos, criterios de distribución territorial de la nanciación y seguimiento de la ejecución. Y será el Ministerio de Educación y FP quien ejecutará la inversión a través de las ciudades Ceuta y Melilla.

El documento también precisa que una vez realizada la ejecución de la inversión, está prevista, y en ello se está trabajando, la continuidad del programa a partir de 2024 con financiación proveniente del Marco Financiero Plurianual (Fondo Social Europeo Plus), por estar el objetivo alineado con las estrategias financiadas con dichos fondos: reducción del abandono educativo temprano, protección de la infancia y reducción de la pobreza infantil y conciliación de la vida laboral y familiar.

EL PAIS OPINIÓN

La imposición de la mezcla de asignaturas en el nuevo currículo

La formación inicial del profesorado está parcelada en diferentes especialidades, el docente adolece de los recursos y planteamientos necesarios para ayudar y guiar al alumnado en el aprendizaje de las otras materias

JUAN QUÍLEZ PARDO. 05 MAY 2021

El Ministerio de Educación está justificando los nuevos cambios curriculares señalando que en la actualidad el aprendizaje escolar se basa en la memorización de datos sobre contenidos enciclopédicos. Ante este diagnóstico contrapone como pretendida solución el trabajo por ámbitos de conocimiento, asegurando que de esta forma se trabajan mucho mejor las capacidades básicas. Sorprende que este deseo loable no posea una base empírica sólida que lo sustente. En la Comunidad de Valencia este curso ya es obligatoria reducir de 11 a 8 las asignaturas en primero de la ESO y muchos institutos han fusionado en el llamado ámbito científico tecnológico las matemáticas, la biología y la tecnología.

En este contexto, el ámbito científico-tecnológico recoge básicamente el movimiento STEM (siglas en inglés de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) promovido en Estados Unidos hace treinta años. Este acrónimo, entendido como la integración de estas materias, se ha convertido en una propuesta alternativa a la enseñanza actual.

Existen muchos estudios que señalan las carencias teóricas y las deficiencias metodológicas del movimiento STEM, así como la ausencia de pruebas empíricas que apoyen la presunta eficacia de esta fusión disciplinar. Prestigiosos investigadores en enseñanza de las ciencias advierten que todo ello condiciona seriamente tanto su viabilidad como su posible efectividad. Resulta muy discutible que se pueda realizar en la práctica esa integración disciplinar. Cada disciplina posee unos conceptos estructurantes específicamente jerarquizados que requieren presentaciones y procesos de construcción singulares, que se difuminan con esta nueva forma de trabajo. Como resultado, la integración STEM provoca una devaluación relevante de la enseñanza de la ciencia y de las matemáticas. La pérdida de organización disciplinar, así como la selección casual de contenidos asociada, producen en el alumnado aprendizajes dispersos, inconexos y carentes de significado, con la generación de lagunas importantes.

Otro aspecto muy discutible es la evaluación STEM. Este proceso se vuelve sumamente complejo con esta nueva metodología. Por ejemplo, ¿qué peso específico debe tener cada materia a la hora de evaluar al alumnado en el ámbito? Diferentes análisis muestran el papel preponderante de la tecnología en esta unificación disciplinar, ya que es la que permite dar al ámbito su dimensión práctica por posibilitar la configuración de distintos artefactos. ¿Sería suficiente en sí misma la construcción en grupo de uno de estos diseños para conseguir una evaluación positiva? ¿Cómo se habría evaluado entonces en cada alumno el manejo de conceptos abstractos y de modelos, la capacidad de argumentación e indagación, la interpretación y el manejo del lenguaje simbólico o la facultad de resolver problemas, entre otros aspectos importantes? ¿Estarían todas las materias igualmente atendidas o representadas? ¿Se pretende con ello rebajar de forma encubierta los parámetros de exigencia para disminuir de forma engañosa el porcentaje de evaluaciones negativas?

Otra circunstancia muy llamativa es que no existen profesores específicos STEM. Actualmente, la formación inicial del profesorado está parcelada en diferentes especialidades. Además, no existen planes específicos de formación permanente de integración STEM. Cada profesor de secundaria únicamente posee conocimientos didácticos de la disciplina de la que es especialista, pero adolece de los recursos y planteamientos necesarios para ayudar y guiar al alumnado en el aprendizaje de las otras materias. Por tanto, la implantación normativa del trabajo integrativo por ámbitos, sin un plan teórico-práctico de formación del profesorado riguroso y reflexivo a largo plazo sobre las debilidades y las posibles fortalezas de esta unificación de asignaturas está condenada al más absoluto fracaso.

Juan Quílez Pardo es catedrático de Física y Química profesor del IES Lluís Vives de Valencia.

ABC.es

Medidas inadecuadas de control en el colegio aumenta el riesgo de Covid en los miembros del hogar

Un estudio prueba que cada medida tomada en los centros logra reducir un 7% el riesgo de un test positivo

S.S. MADRID 06/05/2021

Las personas que viven con un niño que asiste a la escuela de modo presencial tienen un mayor riesgo de COVID-19, sin embargo que los profesores lleven mascarillas, la detección de síntomas y otras medidas de mitigación en las escuelas pueden minimizar ese exceso de riesgo, sugiere un estudio dirigido por investigadores de la Escuela de Salud Pública Johns Hopkins Bloomberg en Estados Unidos.

Para su estudio, los investigadores analizaron casi 600.000 respuestas de una encuesta de síntomas de COVID-19 basada en Facebook en los Estados Unidos durante dos períodos entre noviembre de 2020 y febrero de 2021 antes de que las vacunas estuvieran ampliamente disponibles en los EEUU. Los niños que asistían a la escuela a educación primaria y secundaria a tiempo completo y en persona tenían un 38 por ciento más de probabilidades de reportar síntomas similares al COVID-19, como fiebre, tos o dificultad para respirar, en comparación con los que viven con un niño escolarizado. exclusivamente en un entorno hogareño.

Un hallazgo clave fue que las medidas de mitigación basadas en la escuela (la encuesta preguntó sobre 14 medidas de mitigación) se asociaron con un menor riesgo por medida. Por ejemplo, un 9 por ciento menos de riesgo de enfermedad relacionada con COVID por medida y un 7 por ciento menos de riesgo de una prueba de SARS-CoV-2 positiva por medida. Cada medida de mitigación adicional redujo el riesgo. El enmascaramiento del maestro y la detección diaria de síntomas parecían ser los reductores de riesgo más importantes.

El estudio, que aparece en la revista 'Science', incluyó tres resultados según lo informado por los encuestados: enfermedad similar a COVID-19, es decir, fiebre y síntomas respiratorios en las últimas 24 horas; pérdida del gusto o pequeña en las últimas 24 horas; y una prueba COVID-19 positiva en los últimos 14 días.

Las respuestas de la encuesta indicaron que la mayoría de las escuelas tenían algunas medidas de mitigación implementadas, como mandatos de máscaras para maestros, exámenes diarios de estudiantes y maestros

para detectar síntomas y reducción de actividades extracurriculares. Los investigadores encontraron que cuando las escuelas usaban siete o más medidas de mitigación, el exceso de riesgo asociado con la educación en persona desaparecía en su mayoría, y desaparecía por completo cuando se informaban 10 o más medidas de mitigación.

«Estos hallazgos apoyan la idea de que las medidas de mitigación en las escuelas pueden reducir en gran medida el riesgo excesivo de COVID-19 para los adultos que viven con niños que asisten a la escuela en persona», señala el primer autor del estudio, Justin Lessler, profesor asociado en el Departamento de Epidemiología de la Escuela Bloomberg.

El tema de la educación presencial se ha debatido mucho en los Estados Unidos desde el inicio de la pandemia de COVID-19, lo que ha llevado a diferentes políticas escolares en todo el país. Esta diversidad de políticas puso efectivamente en marcha un «experimento natural» con la escolarización y el riesgo de COVID-19 en la población estadounidense. Una de las principales preocupaciones ha sido que los niños que van a la escuela todos los días, incluso si no son muy susceptibles al COVID-19, pueden llevar el virus a casa a los padres y otros adultos de la familia que tienen un mayor riesgo de contraer la enfermedad.

Para examinar estos problemas, Lessler y sus colegas utilizaron la Encuesta de síntomas COVID-19, una encuesta en curso basada en Facebook administrada por Delphi Group de la Universidad Carnegie Mellon en colaboración con Facebook que obtiene alrededor de 250.000 respuestas por semana. Los investigadores analizaron las respuestas durante dos períodos recientes, aproximadamente desde el Día de Acción de Gracias hasta la Navidad del año pasado y desde mediados de enero hasta mediados de febrero de este año, de los encuestados en hogares donde al menos un niño estaba matriculado en una escuela, desde preescolar hasta escuela secundaria. De las 576,051 personas en este grupo, alrededor del 49 por ciento, o 284.789, informaron estar en un hogar con un niño que asistía a la escuela de preescolar a 12 en persona en lugar de en línea o educado en el hogar.

En su análisis, Lessler y sus colegas examinaron cómo el grupo escolar presencial se diferenciaba del grupo en línea o educado en el hogar en términos de síntomas y resultados informados relacionados con COVID-19. Ajustaron los resultados para tener en cuenta los factores de confusión obvios, como las diferencias en las tasas locales de COVID-19.

Además del aumento del 38 por ciento en las probabilidades de contraer una enfermedad relacionada con COVID-19 entre los encuestados en hogares con un niño que acude al colegio, los investigadores encontraron un aumento del 21 por ciento en las probabilidades de pérdida del gusto u olfato y un aumento del 30 por ciento en las probabilidades de dar positivo en la prueba de infección por SARS-CoV-2 en las dos semanas anteriores.

¿Qué ocurre en preescolar?

La fuerza de estas asociaciones pareció aumentar con el nivel de grado. En preescolar, la asociación con los resultados de COVID-19 no fue significativa para todos los resultados, pero la fuerza de esas asociaciones aumentó de manera constante, alcanzando su punto máximo en el nivel de grado 9-12, donde el riesgo excesivo de un resultado positivo reciente La prueba de SARS-CoV-2 para los miembros del hogar fue superior al 50 por ciento. Estos hallazgos son consistentes con estudios anteriores que sugieren menos susceptibilidad a la infección por SARS-CoV-2 y la enfermedad por COVID-19 entre los niños más pequeños en comparación con los mayores.

Los datos de la encuesta incluyeron respuestas sobre las medidas de mitigación de COVID-19 en las escuelas a las que asisten niños en el hogar del encuestado. Estas medidas de mitigación incluyeron mandatos de máscaras para maestros y estudiantes, espacio adicional entre escritorios, suspensión de clubes escolares, deportes y otras actividades extracurriculares, y detección diaria de síntomas entre maestros y estudiantes. Los encuestados con un niño en su hogar que asistía a la escuela en persona informaron una media de 6,7 medidas de mitigación en la escuela, con variaciones significativas en esa cifra en todo el país, desde una media de 4,6 medidas en las escuelas de Dakota del Sur a 8,9 en las escuelas de Vermont.

El análisis también sugirió que la mayor parte del mayor riesgo relacionado con COVID-19 se concentró en escuelas con menos de siete medidas de mitigación, y que la educación presencial no se asoció con un mayor riesgo de resultados relacionados con COVID-19 entre los encuestados que viven con niños en escuelas con diez o más medidas.

«Debido a que el estudio se basa en una encuesta de síntomas autoinformada y en un entorno en el que no podemos asignar al azar a los estudiantes a diferentes modos de escolarización y medidas de mitigación, tiene limitaciones. Pero tener cientos de miles de encuestados y la capacidad de controlar las características geográficas e individuales ayuda a compensar esas limitaciones», señala.

europapress.es

CSIF pide que los fondos europeos sirvan para aumentar las plantillas docentes y reducir las ratios en las aulas

MADRID, 6 May. (EUROPA PRESS) –

El sindicato CSIF pide al Ministerio de Educación y FP que imponga inversiones finalistas procedentes de los fondos europeos que permitan ampliar las plantillas de docentes para el próximo curso 2021-2022, reducir las ratios de alumnado, reducir los horarios lectivos y, "mejorar en denitiva la calidad en la educación".

En una carta, dirigida a la ministra Isabel Celaá y a los diferentes responsables de las consejerías autonómicas, el sindicato considera que "es el momento de asegurar al profesorado que se mantendrán las ratios ajustadas, con motivo de la pandemia, y que se trabajará por continuar avanzando en una reducción" de las mismas. El sindicato recuerda que esta reducción de las ratios conllevaría un incremento "sustancial" de las plantillas para el próximo curso 2021-2022.

En este sentido, lamenta que en los últimos diez años, coincidiendo con la anterior crisis económica y los recortes en las comunidades autónomas, las plantillas se vieron mermadas con 16.922 docentes, empezando a recuperar parte de estos docentes solo en el último curso. En este sentido, CSIF lamenta que la nueva Ley de Educación (la LOMLOE o 'Ley Celaá') no contempla ninguna reducción de ratios, mientras que, por otra parte, la reducción del horario lectivo tampoco se ha llevado a cabo de manera efectiva al dejarse en manos de las comunidades autónomas con una mera recomendación.

Según el sindicato, "está demostrado pedagógicamente que la reducción de ratios mejoraría la calidad de la educación, permitiendo una atención más personalizada y una mejora en la calidad del aprendizaje, además de facilitar la labor docente en tareas más allá de las puramente lectivas, tales como evaluación del alumnado o la atención a las familias". Además, añade que "la educación con un alumnado más reducido mejora la convivencia y se reducen los conflictos y los problemas de disciplina, mejorándose el rendimiento y los resultados académicos".

EL DÍA
LA OPINIÓN DE TENERIFE

La pandemia estanca la función de ascensor social de la educación

El Informe anual del Defensor del Pueblo muestra la necesidad de reforzar las ayudas a las familias con dificultades

EFE. Madrid | 06·05·21

La pandemia ha mostrado "un estancamiento" de la función de ascensor social de la educación y ha puesto al descubierto la necesidad de reforzar las ayudas a las familias con dificultades, según refleja el último informe anual del Defensor del Pueblo.

En su informe de gestión correspondiente a 2020, entregado este jueves al Parlamento, la institución dedica un extenso capítulo al sistema educativo ante la covid, uno de los asuntos por los que recibió más de 2.500 quejas, el número más alto tras inmigración, justicia y empleo.

"La pandemia ha mostrado un estancamiento de la función de ascensor social, que la educación venía realizando, poniendo al descubierto el carácter limitador con el que actúa. Es el caso que padecen muchas familias al no disponer de recursos suficientes para obtener los medios que permitan a sus hijos acceder en igualdad de condiciones con otros de distinto nivel de renta", subraya.

Entre las mayores preocupaciones expresadas figura el impacto académico por la suspensión de las clases presenciales y no disponer de medios y conocimientos para seguir el curso de forma telemática.

Medios tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje

El Defensor, pese a las inversiones realizadas en 2020 en la formación del profesorado y en equipos tecnológicos, señala que la pandemia ha mostrado que "es necesaria una mayor inversión".

"En la realidad actual, toda persona que pretenda acceder al sistema educativo deberá tener necesariamente acceso a un dispositivo electrónico (ordenadores o tabletas) y una conexión con un ancho de banda razonable", subraya.

No tener que pagar un libro digital varias veces

El Defensor aboga por asegurar que los centros publiquen sus proyectos educativos antes del proceso de admisión para garantizar el derecho a la libre elección del centro e intervenir cuando "impongan la adquisición de un producto determinado, excluyendo otras alternativas".

A través de las quejas, la institución ha comprobado que muchos centros han optado por libros digitales que exigen el pago de la licencia para acceder al material complementario -audios de actividades o vídeos de apoyo-, que caduca al acabar el curso. Ello impide que pueda ser usado por el mismo alumno si repite o cederlo a un hermano o amigo.

Según la actual ley educativa, los libros de texto deben tener una vigencia de cuatro años.

Aunque muchos centros negocian con las editoriales para que la licencia digital se prolongue cuatro años, en otros casos es la duración que ofrecen las editoriales (un curso). Ello obliga a las familias con varios hijos o cuando sus hijos repiten curso a “pagar por el mismo libro varias veces".

Propone grabar las clases

En general, añade, los padres cuestionan la modalidad semipresencial implantada en Secundaria, Bachillerato, FP y otras enseñanzas por entender que viola el derecho a la educación en igualdad y critican la brecha digital que esta situación generará, pues no todas las familias pueden comprar dispositivos para la actividad online.

Al respecto, la Institución pide a las administraciones que den los recursos y medios digitales necesarios y sugiere la transmisión o grabación de clases por el profesorado, tanto para los grupos que tengan reducido el horario presencial como para aquellos que tienen suspendida temporalmente -por cuarentena— o durante todo el curso —por patologías de riesgo o por convivir con personas sensibles al virus— su asistencia a clases presenciales.

elCorreoGallego.es

Educación califica la FP Dual como “una ventana de oportunidades”

Román Rodríguez anima a las empresas gallegas a participar en la modalidad formativa

SALOMÉ BARBA/AGENCIAS. 06 MAY 2021

El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, animó este jueves a las empresas a participar en la Formación Profesional (FP) Dual, una opción educativa “de prestigio” que considera “una ventana de oportunidades al futuro”.

Así se pronunció durante la inauguración telemática de la III Feria de Formación Profesional Dual de la Cámara de Comercio de A Coruña, junto al presidente de la entidad cameral, Antonio Couceiro.

En su intervención, Rodríguez remarcó la “gran evolución” de la FP Dual, hasta llegar a ser una modalidad educativa con “un alto prestigio”, cuya empleabilidad en Galicia está entre el 85 % y el 90 %.

EMPRESAS MUY SIGNIFICATIVAS

“La Xunta y las empresas estamos trabajando en lo más significativo e importante que tiene una empresa, que son sus recursos humanos”, destacó. Y detalló que en Galicia hay 60 ciclos, en los que participan 350 empresas, algunas de ellas de renombre como PSA o Inditex.

“El futuro debe pasar por la especialización y la dotación de competencias a estos profesionales para afrontar los retos de una economía cada vez más internacional y digitalizada”, subrayó el conselleiro, recordando, además, que la Xunta pretende impulsar la oferta de 16 másteres de FP en Galicia a partir del curso 2021/2022 en áreas como la ciberseguridad o la inteligencia artificial.

OBJETIVO: CONECTAR PYMES CON CENTROS EDUCATIVOS

Por su parte, el presidente de la Cámara de Comercio de A Coruña, Antonio Couceiro, explicó que el objetivo de esta feria telemática es “conectar pymes con centros educativos y potenciales alumnos”. “Llevamos tiempo apostando por esta formación, sensibilizando a las empresas”, dijo Couceiro, añadiendo que esta modalidad es “fundamental” para “la mejora de la productividad y de la competitividad” de las compañías.

También desgranó que el número de jóvenes que cursó una FP Dual en España “se ha multiplicado por seis desde 2012”, de modo que se superan los 25.000 alumnos anuales, con más de mil centros que imparten esta modalidad de formación.

El evento virtual en A Coruña acoge este jueves ponencias, seminarios y visitas a expositores virtuales e información individualizada a empresas; además de ofrecer información individualizada a empresas.

CURSO DE RÉCORD: DOS MIL ALUMNOS Y 350 EMPRESAS IMPLICADAS

Estrenó 56 proyectos, 22 en A Coruña, 12 en Lugo, 15 en Pontevedra y 7 en la de Ourense

Santiago. Los estudios de FP ya han superado su mala fama de décadas anteriores y se perfilan como una opción de futuro profesional muy especializada y con gran éxito de empleabilidad. Por ello, la oferta no hace más que crecer, tanto en grados como en modalidades, como la Dual.

De hecho, el titular de Educación, Román Rodríguez, asegura que esta formación práctica este año volvió a situarse en cifras preCOVID, con más de 14.000 alumnos en más de 8.200 empresas. En cuanto a la modalidad Dual, aseguró que “sin la colaboración del conjunto del tejido empresarial no la habríamos situado

en la posición que ocupa" ya que este curso logra la cifra más elevada de alumnado de la historia, superando los 2.000 alumnos y las 350 empresas implicadas en su formación teórica y práctica.

Este curso académico, 2020/2021, en Galicia se ofertaron casi 30.000 plazas para toda la FP. En concreto, fueron unas 29.178 en primer curso en centros públicos, en 1.188 ciclos y programas formativos autorizados. La oferta de Formación Profesional Dual supone 768 plazas (375 en grado medio y 393 en ciclo superior) y 56 nuevos proyectos de los que 22 entrarán en funcionamiento en la provincia de A Coruña, 12 en la de Lugo, 15 en la de Pontevedra y 7 en la de Ourense. Además, las 4.198 de régimen modular para personas adultas –2.118 grado medio y 2.080 en grado superior–, y 2.800 a distancia –1.000 en grado medio y 1.800 en superior–, según publicó el Diario Oficial de Galicia (DOG).

Entre lo snuevos grados de FP Dual, la Xunta destaca el de superior en Termalismo e Benestar, en el CIFP A Farixa (Ourense) –título impulsado por el Ministerio de Educación a petición de Galicia– y el grao medio de Calzado e complementos de moda, del IES a Pinguela de Monforte.

Como complemento, la Xunta va a impulsar la oferta de 16 másteres de FP a partir del próximo curso, el 2021/2022. Los sectores elegidos, entre otros, son Inteligencia artificial, Instalación y mantenimiento de sistemas conectados a Internet, Ciberseguridad, Desarrollo de videojuegos, Mantenimiento de vehículos híbridos y eléctricos, Panadería y dulces artesanales y Cultivos celulares.

CRÍTICAS A LA FP DUAL EN SANIDAD CON DOMUS VI

Alumnos y docentes del IES Lamas de Abade de Santiago hicieron llegar a este diario una denuncia contra la implantación, este curso, del grado de FP Dual en Sanidad (FP Dual Técnico medio en cuidados auxiliares de enfermería). Explican en su carta que en mayo de 2020 "la empresa Domus Vi solicita a la Xunta personal para sus geriátricos de Santiago" por lo que se decide crear un nuevo grado. "No hubo itinerario o instrucciones para la organización" y el centro montó "un curso dual en 2 meses sin apoyo o directrices", aseguran. Ofrecen 12 plazas y un título en un año. Cuando comienzan las prácticas –a finales de abril, más tarde de lo normal– en diferentes residencias de Domus Vi, cada centro imponía distintos horarios, y aunque lo normal sería hacer prácticas en departamentos como cardiología, ginecología, pediatría, urgencias, etc, solo se hacen en geriátricos. Califican esta implantación de "caos", "desorganización e improvisación", rematan.

EL PAIS CATALUÑA

La Fundación Bofill alerta que el sistema educativo se ha estancado en los últimos tres años

El informe anual de la entidad reclama al próximo gobierno políticas de equidad, mejorar la financiación y profundizar en el currículo competencial

MAR ROCABERT MALTAS. BARCELONA - 06 MAY 2021

La Fundación Bofill ha lanzado un grito de alarma sobre el sistema educativo. O recibe una inyección de recursos o se profundizarán las desigualdades educativas y con ello los resultados mediocres. En su informe anual, *El estado de la educación en Cataluña. Anuario 2020*, esta entidad referente en educación concluye que los resultados de los estudiantes catalanes se han estancado en los últimos tres años y en algunos aspectos se están revirtiendo. Aun así, Ismael Palacín, director de la Fundación, destaca el carácter "resiliente" del sistema, "porque ha salido de la crisis de 2008 y de los recortes sin bajar resultados". Al próximo Gobierno, la entidad le reclama políticas de equidad, mejorar la financiación y profundizar en el currículo competencial.

El sistema está "en un punto grave de inflexión", apunta, y el principal problema es la infra financiación. El presupuesto del Departamento de Educación está a niveles de hace diez años y cuenta con 150.000 alumnos más que entonces. El gasto por estudiante en el período 2009-2019 ha caído de 4.490,5 euros hasta 3.973 euros, un 11,5%, calculan. Cataluña destina el 3,6% del PIB a educación, por debajo de la mediana europea y española, agrega Palacín.

Para superar el bache, según el documento, hay que invertir especialmente en tres frentes. La etapa de 0 a 3 años debería ser gratuita para las familias más vulnerables (solo uno de cada 10 alumnos inmigrantes se escolariza en esta etapa fundamental del desarrollo de los niños). Apoyan que la educación obligatoria sea gratuita para todos, y se cree una beca educativa básica para los alumnos más vulnerables que les cubra durante todo su proceso de escolarización la gratuidad de las actividades complementarias, el comedor escolar y la participación en actividades extraescolares. Además, ven necesario crear 25.000 nuevas plazas de Formación Profesional para evitar el abandono escolar. "Si invertimos en estas palancas superaremos el estancamiento", defiende Palacín.

Pero además de presupuesto, la Fundación pide un plan de desarrollo curricular que apueste por la formación competencial de los docentes y priorice la evaluación de maestros y alumnos en clave competencial. En los últimos años ha habido iniciativas de renovación pedagógica, como Escola Nova 21, "pero es necesario invertir en la formación del profesorado y cambiar el modelo competencial", que ahora se basa "en currículums muy largos y de contenidos superficiales". "Lo que importa es el aprendizaje profundo y el dominio de unas competencias", añade Palacín.

En esta línea, el codirector del anuario, el catedrático emérito de Psicología Evolutiva de la Universidad de Barcelona César Coll señala que uno de los topes que impide la mejora del sistema es que “se sigue organizando alrededor de una concepción del aprendizaje que no se corresponde con los retos de la sociedad de la información y del conocimiento del siglo XXI”. Por esto, Coll reclama “un cambio curricular” que “solo se podrá llevar a cabo si se aumenta la autonomía de centro” para “poder adaptarlo, en clave competencial, a la tipología de alumnado”.

Por todo ello, el informe de la Fundación Bofill concluye que Cataluña se encuentra en un punto de inflexión, donde puede dirigirse hacia profundizar las desigualdades educativas y estancarse en resultados mediocres o virar hacia una educación de calidad y generadora de oportunidades para todo el alumnado.

europapress.es

Más de 38.000 alumnos están escolarizados en centros de educación especial, un 17% de los estudiantes con discapacidad

MADRID, 6 May. (EUROPA PRESS) -

Un total de 38.068 alumnos con necesidades asociadas a discapacidad o trastorno grave están escolarizados en centros de educación especial, dedicados exclusivamente a alumnado con discapacidad, lo que supone el 17% del total de alumnos con alguna necesidad especial en España. Así lo pone de maniesto la 'Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo curso 2019-2020', publicada este jueves por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Las estadísticas del Ministerio señalan, por tanto, que 185.854 alumnos con necesidades asociadas a discapacidad o trastorno grave están escolarizados en centros educativos ordinarios, es decir, en centros en los que estudian alumnos con y sin discapacidad, lo que representa el 83% del total de alumnos con discapacidad o trastornos graves, que ascienden a 223.805.

Según las cifras que maneja el Departamento que dirige la ministra Isabel Celaá, por tipo de discapacidad, los mayores porcentajes de integración en centros ordinarios corresponden a alumnos con trastornos graves de conducta o de personalidad (98,3%); discapacidad auditiva (94,9%) y discapacidad visual (94,9%). El menor porcentaje es el de alumnos con pluridiceiencia (40,3%).

Respecto al alumnado total, los alumnos con necesidad de apoyo educativo asociada a discapacidad o trastorno grave representan el 2,8%. Por titularidad de centro, el 3% está escolarizado en colegios públicos, el 2,8% en concertados y el 0,6% en centros privados.

La educación especial ha sido uno de los temas más polémicos a raíz de la aprobación de la nueva Ley educativa (la LOMLOE o 'Ley Celaá'), ya que ésta fija un plazo de 10 años para integrar a los alumnos con necesidades especiales en centros ordinarios "con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad".

Esta medida, sin embargo, ha generado el rechazo de PP, Cs y Vox, quienes entienden que ésta supone el desmantelamiento de los centros de educación especial y, por tanto, una limitación en el derecho de las familias a elegir la educación de sus hijos.

CERCA DE 750.000 ALUMNOS RECIBIERON APOYO

El documento del Ministerio expone que 748.024 alumnos recibieron apoyo educativo el curso pasado, lo que supone el 9,2% del alumnado total, esto es, 40.619 más que el curso 2018-2019.

El alumnado con necesidad de apoyo incluye a los estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad o trastorno grave - -223.805 el curso pasado, el 29,9% del total que recibieron este tipo de apoyo-- y a los escolares con otras necesidades --524.219, el 70,1% restante--.

Entre los 223.805 alumnos con necesidades asociadas a discapacidad o trastorno grave, la causa más frecuente era la discapacidad intelectual (28,1%); seguida de los trastornos generalizados del desarrollo (24,9%) y los trastornos graves de conducta o personalidad (24,7%). Los estudiantes con discapacidad motora eran el 6,5%; los que tenían plurideficiencia el 6,3%; discapacidad auditiva el 4,7%; y visual el 1,7%.

En cuanto al resto del alumnado que recibió apoyo educativo (524.219), destaca el que lo recibió por trastornos de aprendizaje (35,9%); por situaciones de desventaja socioeducativa (24,9%); o por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación (14,2%).

Además, el 7,5% recibió este tipo de atención por altas capacidades; otro 7,5% por integración tardía en el sistema educativo; el 5,5% por desconocimiento de la lengua de enseñanza; y el 4% a causa a un retraso madurativo.

MÁS ALUMNOS QUE ALUMNAS

Por comunidades autónomas, las que tuvieron un mayor porcentaje de alumnos que recibieron apoyo educativo por cualquier tipo de necesidad fueron Navarra (20,6%), Islas Baleares (16,9%) y Murcia (15,2%). Las que tuvieron un menor porcentaje de alumnos que recibieron ese tipo de atención fueron País Vasco (6,1%), Madrid (5,5%) y Aragón (3,1%).

Por sexo, el 62,8% eran alumnos y el 37,2% alumnas. En el caso del alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad o trastorno grave, eran respectivamente el 69,5% y el 30,5%; y en el de las otras necesidades, el 59,9% y el 40,1%.

THE CONVERSATION

¿Es posible un gran pacto educativo?

Daniel Turienzo. Asesor técnico docente y profesor asociado, Universidad Camilo José Cela

Nuria Manzano-Soto. Profesora Titular de Universidad (UNED). Orientación educativa y profesional / inclusión socioeducativa, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

En un momento caracterizado por la polarización, el diálogo educativo se encuentra rehén de quienes obtienen rédito de la confrontación y priorizan cuestiones en disputa obviando los consensos existentes.

De esta forma, se produce una fractura entre la sociedad y los expertos en educación que no ocupan el lugar que deberían en el debate donde los tertulianos muchas veces sustituyen la voz de los profesionales y protagonistas.

Determinados temas que envuelven el eje central de la discusión no revisten grandes mejoras para el sistema educativo o se consideran superados por la comunidad académica.

El debate público, marcado en ocasiones por la confrontación, obvia en gran medida los acuerdos existentes. Acuerdos como los 155 puntos que los partidos mayoritarios lograron asumir (temporalmente) durante el mandato del ministro Gabilondo o los que emergieron en la Subcomisión para un pacto por la educación en el Congreso de los Diputados.

Avanzar hacia el ideal y aparentemente imposible pacto educativo no debería servir como excusa para no trabajar sobre las cuestiones en las que existe consenso a través de la suma de acuerdos. Esta idea se recogía en el ***Policy Brief*** de ESADE, donde diferentes expertos apuntaban medidas que contaban con un alto grado de acuerdo político y académico (plan PROA y MIR docente).

Recientemente, una propuesta sobre refuerzo educativo en pequeños grupos para el alumnado más penalizado por el cierre de los centros escolares durante el confinamiento logró incluirse en los Presupuestos Generales del Estado, gracias al apoyo de partidos tan dispares como los socios de investidura y de la oposición. Estos casos ponen de manifiesto la existencia de aspectos transversales que cuentan con gran apoyo en los que es posible avanzar en la mejora de la educación.

Preocupación por el primer ciclo de infantil

Como medida paradigmática con gran respaldo técnico y político se encuentra la necesidad de aumentar la cobertura del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) haciendo esta etapa más inclusiva, asequible y de calidad. Esta cuenta, además, con el respaldo de la Comisión Europea y de diferentes instituciones como la ONU, UNESCO o la OCDE.

En esta medida concurren tres efectos: profundas mejoras en las últimas dos décadas, coincidencia en términos prácticos de dos posturas teóricamente antagónicas y papel de las entidades supranacionales en la configuración de las políticas de los estados-nación.

A nivel político, tomando como referencia los programas de las anteriores elecciones generales, la mayoría de los partidos incluyen menciones explícitas al primer ciclo de Educación Infantil, bien sea a través de cheques y ayudas (ERC y PP) o promulgando la gratuidad y universalización de la etapa (PSOE, Cs, Unidas Podemos, CC). Evidentemente, a través del análisis de los programas es difícil determinar el calado real y trasformador de las medidas que propone cada uno.

Los partidos que forman parte de la coalición de gobierno le concedieron una importancia vital hasta el punto de incluirlo en el acuerdo de coalición y de ser una de las medidas fundamentales de la LOMLOE.

Los sectores más críticos desconfían y consideran que más que un consenso existe coincidencia o convergencia. Es decir, corrientes de pensamiento que conceptualizan la etapa, sus fines, objetivos y prioridades de forma diferente, pero llegan a conclusiones en términos prácticos similares.

Por una parte, se situarían quienes consideran la Educación Infantil como una extensión del derecho a la educación recogido en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Este derecho aparecería desde el nacimiento, dado su impacto sobre el desarrollo del individuo.

Diferentes trabajos evidencian el impacto sobre aspectos cognitivos y no cognitivos como la creatividad, la autonomía personal, la capacidad de trabajo o la socialización. Además, estos beneficios son mayores en aquellos menores procedentes de contextos socioeconómicos y culturales más desfavorecidos, que

paradójicamente presentan una menor tasa de escolarización, dado el carácter voluntario y no gratuito de esta etapa.

Desde este enfoque, las políticas públicas deberían centrarse en desarrollar una amplia oferta pública con financiación suficiente que permitiera corregir las actuales desigualdades asociadas al perfil socioeconómico de las familias.

Por otra parte, existe la corriente que resalta los beneficios de la escolarización infantil desde un punto de vista economicista, puesto que contribuye a la conciliación familiar, disminuye los costes derivados de la pérdida de talento, mejora los salarios futuros, reducción del abandono educativo temprano, favorece la actividad laboral femenina y mejora los resultados académicos (PISA, TIMPSS).

Además, constituye la etapa educativa con mayor potencial para reducir las diferencias sociales a lo largo de la vida y más retornos en términos de costo-eficacia de la inversión.

Ambas posturas contribuyen a concebir la Educación Infantil como una estrategia predistributiva clave en la compensación de las desigualdades de origen y la generación de oportunidades educativas.

No obstante, fruto de cada enfoque, en ocasiones las concreciones difieren en los criterios de admisión (más centrado en la conciliación o la compensación de desigualdades), en las formas de provisión del servicio (gestión directa frente a indirecta; primacía de criterios económicos o pedagógicos) o las medidas para expandir el sistema (sistema público, ayudas directas a familias, cheques escolares o ayudas a entidades privadas).

En cualquier caso, es necesario señalar que, aun existiendo políticas públicas claramente identificadas con una ideología, no existe una correlación unívoca entre gobiernos autonómicos, ideologías y políticas, salvo en contados casos.

El gran consenso generado en torno a esta cuestión se ha plasmado en la mayor expansión del sistema educativo en las últimas dos décadas, pasando de una tasa neta de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil del 8,9 % en 2001 al 41 % en 2020, en parte gracias al plan Educa3.

Esta tendencia se ha producido en todas las comunidades autónomas, si bien con diferentes alcances, dimensiones y modelos dadas las disparidades sociodemográficas y el punto de partida de cada región.

Hoy en día quedan retos por superar como las brechas de calidad entre los tipos de centros, las diferencias territoriales, ausencia de una regulación uniforme, las diferencias en el acceso asociadas al nivel sociocultural, las condiciones de los trabajadores, etc.

Sin embargo, el futuro se plantea esperanzador dado el alineamiento con las políticas europeas y el papel que podrían jugar el fondo de recuperación y el fondo social europeo en la creación de nuevas plazas, especialmente para los grupos más vulnerables.

Consenso sobre las debilidades del sistema educativo

La mayoría de los agentes educativos estarían de acuerdo hoy al señalar las principales debilidades del sistema educativo (falta de equidad, abandono, repetición, segregación…) aunque no coincidieran en la solución.

Priorizar estos aspectos vitales frente a otros más superfluos y polémicos resulta fundamental para que se produzcan los avances necesarios. Es inevitable que el debate educativo contenga una importante carga política, puesto que refleja el modelo de sociedad e individuo al que aspiramos, pero no que se impregne del discurso partidista que impida llegar a acuerdos y obvie la voz de la comunidad educativa.

Por ello, mientras caminamos o renunciamos al gran pacto educativo, resulta urgente abordar las reformas necesarias para la educación del siglo XXI sobre los consensos posibles y la evidencia empírica pensando siempre en el largo plazo. Discutir sobre lo ideal, mientras trabajamos con lo real. Avanzar en lo bueno mientras aspiramos a lo óptimo.

MAGISTERIO

CSIF rechaza la propuesta de Celaá de cambiar el acceso a la función docente

CSIF ha criticado este jueves las propuestas del Ministerio de Educación para modificar el acceso a la función pública docente, que considera no servirán para mejorar el modelo actual porque es "muy parcial" y no responde a las necesidades del colectivo.

REDACCIÓN, 30 de abril de 2021

Durante la Mesa Sectorial de Educación, el Ministerio ha presentado hoy a los sindicatos las modificaciones del real decreto que regula el acceso e ingreso a la función pública docente. Según la CSIF, “no tiene sentido poner más parches al modelo actual precisamente ahora que el Gobierno ha anunciado que ultima una reforma general para acceder al empleo público en todo el país”.

El sindicato más representativo en las administraciones públicas critica además que con esta reforma, el Ministerio “prevé que los profesores técnicos de Formación Profesional no puedan optar a oposiciones si no tienen título universitario, con lo que deja fuera a profesores de distintas especialidades”, como ya adelantó MAGISTERIO. Efectivamente, el MEFP pretende “suprimir el anexo VI –titulaciones equivalentes a efectos de docencia para el Profesorado Técnico de FP de las especialidades que no disponen de titulación universitaria–. Así, ni los aspirantes ni el profesorado interino de este cuerpo de FP sin titulación universitaria podrían optar a las plazas que oferten las administraciones educativas”.

Para la CSIF, este profesorado técnico es necesario para el sistema educativo y para la calidad de la formación profesional, por lo que “no seremos cómplices de una medida que rechazamos de plano”. “Exigimos que todo el profesorado técnico quede integrado en el sistema educativo, sin pérdida de condiciones laborales. Mientras esta cuestión no urgía porque no afecta en ningún caso a las oposiciones de 2021, no se ha abordado la disposición de la Lomloe mediante la cual se declara a extinguir” dicho cuerpo. Por ello, la CSIF ha exigido abordar este tema en una mesa monotemática urgente.

Durante la Mesa Sectorial se ha abordado también la posibilidad de que se exija la acreditación del conocimiento de lenguas extranjeras en los procedimientos selectivos del personal docente. CSIF también se opone a esto último porque “afectará a la igualdad de oportunidades de los opositores y consolidaría un modelo de bilingüismo que no funciona”. Hasta ahora, no es obligatorio tener conocimientos de idiomas para acceder a la docencia, ya que el aprendizaje de idiomas es competencia del profesorado de lenguas extranjeras.

Recuerda CSIF que el sistema universitario sigue titulando a las personas no bilingües, por lo que si finalmente se aprueba esta medida “solo aquellos con un nivel económico suficiente podrán obtener las acreditaciones oficiales de idiomas y por tanto acceder al empleo público en perjuicio de los profesionales con menores recursos”.

En similares términos, la Confederación de STEs afirma que lo previsto por el Ministerio con el profesorado técnico de FP puede implicar la pérdida del empleo de “miles” de interinos. “Una vaga referencia a una enmienda transitoria a presentar en las cámaras legislativas que el Ministerio ha esbozado como posible solución, no da las garantías suficientes, para considerar que estos puestos de trabajo no están amenazados”, afirma.

Obsesión por el inglés OPINIÓN

La enseñanza bilingüe ha servido y sirve para mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos escolarizados en programas bilingües y para dotarles de una formación moderna, alineada con las demandas sociales y profesionales del siglo XXI.

XAVIER GISBERT

La enseñanza bilingüe abre la puerta a otras lenguas y culturas y es un valor añadido a la enseñanza tradicional que enriquece a los estudiantes que la cursan y promueve el plurilingüismo. El que la lengua prioritaria en esos programas sea el inglés no surge de ninguna decisión, sino que es producto de la globalización y por supuesto de la demanda social.

Hasta ahora la implantación de la enseñanza bilingüe en España, aunque con grandes diferencias entre comunidades autónomas, se había realizado en un marco de consenso razonable en cuanto a su edad de inicio, a su desarrollo y a sus objetivos. A pesar de existir un enorme margen de mejora general en todos los programas bilingües, el escenario final resultante ha sido hasta ahora bastante correcto, con programas de enseñanza bilingüe centrados en las etapas de Educación obligatoria.

Tras una primera aproximación a la lengua inglesa en la Educación Infantil y especialmente en el último curso –tal y como estableció la Ley de Calidad (LOCE) en 2002 y como han mantenido las siguientes leyes educativas–, los alumnos acceden al programa de enseñanza bilingüe en primero de Primaria, van progresando año a año hasta culminar esa etapa educativa y prosiguen sus enseñanzas bilingües a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. Gracias al esfuerzo que realizan algunos centros, muchos alumnos también reciben esas enseñanzas durante los dos años de Bachillerato.

Cuando la política se alía con la Educación se puede esperar cualquier cosa, pero cuando la política se adueña de la Educación, nada bueno puede ocurrir. Los responsables políticos que pusieron en marcha los distintos programas de enseñanza bilingüe fueron siendo relevados, legislatura tras legislatura, y para los sucesivos políticos de turno esos programas heredados han ido dejando de ser proyecto educativo para convertirse en instrumento político. Por lo tanto, el objetivo no es mejorarlos sino rentabilizarlos.

En consecuencia, la demanda por parte de las familias de una Educación que dote a sus hijos de herramientas lingüísticas y culturales muy necesarias hoy en día ha servido de excusa para generar no una progresiva extensión de la enseñanza bilingüe, sino en muchos casos un incremento descontrolado o una generalización

de esta por parte de un buen número de políticos para quienes la enseñanza bilingüe, o mejor dicho la búsqueda de votos a través de la enseñanza bilingüe, se ha convertido en una verdadera obsesión.

Se confunde intencionadamente bilingüismo y enseñanza bilingüe cuando son cosas diferentes. Las familias confían y creen que sus hijos van a ser bilingües cuando en realidad el objetivo de un buen programa es el de asegurar un elevado nivel de competencia lingüística. Y esa confusión puede generar frustración.

Desgraciadamente, esta obsesión por adelantar un falso bilingüismo a la etapa de Infantil –como en el caso de la Comunidad de Madrid–, esta obsesión por llevar la enseñanza bilingüe a todos los centros, sin los conocimientos necesarios, sin estudios previos, sin preparación, sin formación de los docentes y sin recursos, no tiene en cuenta a los alumnos. Las modificaciones basadas en ocurrencias pueden calmar las críticas ideológicas por parte de quienes, al considerarlas rectificaciones, piensan que la Administración ha reconocido su error y les ha dado la razón, pero los verdaderos y posiblemente únicos perjudicados serán los estudiantes que, entre el deseo de unos y las expectativas de los otros, se pueden ver sometidos a experimentos de resultados desconocidos.

Esa obsesión, que trata de vincular los tiempos de la Educación a los tiempos de la política, que exige resultados a corto plazo cuando la Educación necesita años de maduración, no solo contagia negativamente a las familias, sino que tiene consecuencias nefastas ya que impide poner el foco en la mejora de la calidad de los programas, objetivo en el que los responsables deberían centrar todos sus esfuerzos.

El resultado de políticas educativas improvisadas como las descritas solo consigue cercenar la excelencia que persiguen los programas de enseñanza bilingüe y situarlos en el nivel de mediocridad que caracteriza a nuestro sistema educativo. Mejorar la enseñanza bilingüe es tarea compleja, aunque necesaria, pero empeorarla es relativamente fácil.

Aprender idiomas sí, por supuesto. Pero para avanzar en la buena dirección es preciso sustituir la actual obsesión por el inglés de muchos políticos y de muchas familias por una decidida y serena voluntad de desarrollar de manera adecuada este modelo de éxito que es la enseñanza bilingüe, primando la calidad sobre la cantidad. Cuando la calidad esté asegurada, la cantidad dejará de ser un problema.

Xavier Gisbert es presidente de la Asociación Enseñanza Bilingüe.

La Educación en Madrid, un sistema potente pero desigual

La Comunidad de Madrid destaca en Educación por sus buenos resultados académicos pero no en equidad, y se singulariza por ser la región donde las familias hacen el mayor esfuerzo económico en la enseñanza de sus hijos frente a un sistema público que es el que menos gasta por alumno y año.

EFE Martes, 4 de mayo de 2021

Durante el curso 2018-19, los 28.449 centros de enseñanza no universitarios en España se distribuyeron de la forma siguiente: el 67,1% eran públicos; el 18,6% concertados, y el 14,3% restante, privados sin conciertos. Sólo en la Comunidad de Madrid los privados superaron a los públicos, en un 0,2%, según los últimos datos del Ministerio de Educación. El peso de los alumnos escolarizados en centros privados madrileños es de los más altos, un 40%, dentro de los cuales el 25% va a la concertada y el 16% a la privada sin financiación pública, este último porcentaje el más alto a nivel nacional.

En la cúspide del gasto público por alumno, con un promedio nacional de 5.779 euros, se sitúan País Vasco, con 9.298 euros; Navarra (7.456); Galicia, Asturias y Cantabria, con casi 7.000 euros, y Castilla y León (6.761 euros), mientras que Madrid, con 4.727 euros, se posiciona en el último lugar de la tabla autonómica, de acuerdo con los últimos datos oficiales.

En una entrevista con Efe, el catedrático de Fundamentos del Análisis Económico Francisco Pérez resalta las hondas diferencias de los sistemas autonómicos a causa de factores como el entorno social y económico del estudiante (renta, nivel cultural de los padres…). “No lo es todo, pero es una parte sustancial”, subraya. Sin embargo, explica, hay sistemas “mejores o peores, con mayor o menor capacidad de compensar esas condiciones. Por ejemplo, Castilla y León no es la región más rica de España pero es la que tiene mejores resultados y destaca en equidad”.

Madrid, en términos generales, presenta buenos resultados académicos, pero hay desigualdad, subraya Pérez, quien ha publicado numerosos libros y artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales sobre la economía de la educación.

¿De qué hablamos cuando hablamos de equidad?

La Educación es uno de los grandes ámbitos donde se persigue la igualdad de oportunidades y existen muchos indicadores para evaluarlo. Uno de ellos es saber si los resultados son los mismos con independencia de la extracción social de los escolares. “En el conjunto del país, la respuesta es no”.

La calificación obtenida en el último informe PISA nos sitúa en apenas 500 puntos, pero la diferencia entre alumnos de entornos más y menos favorecidos es de 82 puntos porcentuales, “eso equivale al resultado de

prácticamente dos años de estudios". En Castilla y León, esa diferencia baja de 82 puntos (la media española) a 61 y, en cambio, en Madrid está en 86 puntos, en definitiva, los alumnos que parten de desventaja por su origen familiar obtienen resultados "bastante peores".

Otros indicadores que miden la desigualdad es el porcentaje de alumnos que abandonan la educación, que repiten curso o la distribución de determinados perfiles en los centros. Aquí, Madrid "no sale bien en cuanto a la probabilidad de repetición de alumnos en situación desfavorable, que es bastante más alta que la media de España, y tampoco sale bien en segregación escolar (centros muy diferenciados por el tipo de alumnos que van)", explica el también director de investigación del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).

Cuando se analizan los resultados por la titularidad de los centros, los privados obtienen mejores notas, pero ello se debe sobre todo al perfil del alumnado. "Si haces un análisis estadístico y eliminas el efecto de ese origen socio económico diferente, la titularidad no importa; no hay ventaja de la privada sobre la pública y viceversa".

El peso de la escuela privada en Madrid

El hecho de que la Comunidad de Madrid sobresalga por el peso de la privada no concertada es "reflejo de opciones de política educativa" y el porcentaje de personas con renta alta en la región. "En Madrid no se puede discutir que hay un Gobierno de un signo político que lleva más de veinte años gobernando porque le votan. Por tanto, detrás de esas decisiones, si no hubiera el respaldo de una parte de la población, pues no habría mayorías de gobierno".

Las comunidades autónomas que destinan un mayor porcentaje de gasto público en educación a financiar centros privados en el año 2017 son: País Vasco, Comunidad de Madrid y Comunidad Foral de Navarra con 23,9%, 19,7% y 19,5%, respectivamente, de acuerdo con la estadística del Ministerio de Educación.

El mayor esfuerzo en enseñanza lo hacen las familias madrileñas

Lo que caracteriza a la región respecto al resto es su bajo gasto educativo, "tanto la financiación de las privadas como de la pública", y el esfuerzo económico de las familias en la enseñanza de sus hijos, un 50% más que la media española (1.640 euros anuales frente a 1.045). Esto tiene una consecuencia: el gasto público iguala las posiciones de acceso a la educación, pero si depende más del gasto privado facilita que haya más diferencias porque habrá hogares que podrán financiar sin problema todo lo que lo público deja de sufragar y otros no.

¿Hay justiticación para financiar más a la escuela pública?

Si son los centros públicos los que están atendiendo a los más desfavorecidos, ¿deberían contar con más recursos? La respuesta es sí, responde el catedrático. Y ¿debería contar con recursos cualquier centro público? La respuesta es no. "Deben ir a aquellos donde los problemas y las necesidades son mayores".

Por su parte, José Miguel Campo, miembro del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y vicesecretario del Colegio de Doctores y Licenciados, subraya que hay centros concertados no solo en zonas como el barrio de Salamanca sino también en lugares con una renta mucho menor como Vallecas y Carabanchel. "Aquí volvemos a eso tan español del cliché. Hay concertados en los que no hay uniformes o si hay se prestan de un año para otro, donde no hay aportaciones económicas potentes y están en barrios obreros". En su opinión, el hecho de la capitalidad de Madrid y su densidad de población ha llevado a que la red de centros "siempre haya sido necesario que fuese más amplia que en otras zonas", unido a distintos componentes históricos como es la fuerte implantación de la burguesía y de los centros religiosos desde principios del siglo XX.

Según Campo, director de un IES público de la región, hay "cierta tradición en las clases medias a tirar hacia la concertada por la idea de que hay mayor control o mayor seguimiento, porque está quizá también muy anquilosado el tópico sobre la enseñanza pública, totalmente superado y que tiene más que ver con las áreas donde se encuentran esos centros". "Yo trabajo en un instituto público (en una zona con una renta per cápita alta) que no se diferencia de los privados y concertados, les hacemos competencia de igual a igual", concluye.

Los colegios gueto

José Mª de Moya. Director de Magisterio. 5 de mayo de 2021

Según un estudio de Save the Children y el centro de estudios EsadeEcPol, España es el tercer país de la OCDE con más colegios gueto, es decir, aquellos centros en los que el alumnado con bajos recursos socioeconómicos supera el 50%. Sólo Turquía y Lituania tienen más colegios de estas características. Dentro de nuestras fronteras la elevada tasa de segregación escolar (luego aclaramos por qué el término "segregación" no me parece adecuado) varía mucho por comunidades autónomas. El informe pone el foco en Madrid donde, dice, más se divide a los alumnos por razones socioeconómicas, un fenómeno que en esta región "ha aumentado en los últimos años".

Será que el informe se presentó a pocos días de las elecciones autonómicas madrileñas y quería abrirse un hueco en la apretada agenda informativa de los medios (cosa que consiguió, por cierto, y nos alegramos), el caso es que incluye imprecisiones impropias de una investigación. En primer lugar se utiliza con ligereza el término "segregación". Segregar es, según la RAE, "separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales", es definitiva, se atribuye una intencionalidad al hecho objetivo de que en algunos centros haya una mayor concentración de alumnado inmigrante o desfavorecido

socioeconómicamente. Es cierto que en los medios de comunicación ha cuajado este término y por tanto también en una opinión pública sedienta de culpables, pero de una investigación se exige menos sensacionalismo.

Sí parecen atribuirla cuando ponen el foco en Madrid de forma un tanto forzada. Dice el estudio que Madrid es la comunidad que más segrega cuando eso es imposible saberlo. Como puntualizó Ismael Sanz en Twitter, "la segregación social de Madrid es más alta que en España. Eso es verdad. Pero en base a TIMMS (sobre el que se sustenta el estudio) no se puede decir que sea la que más segrega, ya que es la única que participó en la muestra internacional y de las pocas que participó en la nacional", Por tanto, se puede y se debe decir que Madrid está por encima de la media española en segregación pero no sabemos si alguna otra comunidad segrega más.

Los colegios gueto son carne de controversia ideológica, a todos nos toca la fibra y nos lleva a clamar contra la injusticia. Pero eso no nos debe llevar a caer en populismos que ofrecen soluciones simplistas a problemas complejos. Pregunto: ¿qué es preferible, repartir mejor a los alumnos o dotar de más recursos públicos a los centros gueto? No sé lo que es preferible, sí sé lo que es más barato.

Profesorado técnico de FP: la huida hacia adelante del Ministerio

ANPE, CSIF, STEs y CIG critican la falta de concreción en la última Mesa de Negociación, sin respuestas ni fechas de negociación cuatro meses después de la publicación de la Lomloe.

REDACCIÓN Miércoles, 5 de mayo de 2021

Junto a la posibilidad de que se exija la acreditación del conocimiento de lenguas extranjeras en los procedimientos selectivos del personal docente, como ha propuesto el Departamento de Educación de Navarra, la polémica ha estado servida en la última Mesa de Negociación del Personal Docente no Universitario convocada por el MEFP por cómo se está gestionando la integración del profesorado técnico de Formación Profesional en el Cuerpo de Secundaria, en virtud de la disposición adicional 11 de la Lomloe.

Cuatro meses después de aprobarse la ley, en el orden del día de la última reunión figuraba suprimir el anexo VI del RD 276/2007 de ingreso y acceso a los cuerpos docentes, el que permitía hasta ahora acceder a oposiciones para ser profesor de FP sin tener un título universitario, pero siendo técnico superior o especialista. Al tiempo, constaba también la modificación del anexo V, de forma que se podrán presentar aspirantes con grados medios universitarios, como diplomaturas, ingenierías o arquitecturas medias.

Para el sindicato CSIF, la supresión del anexo VI dejará fuera a profesores de aquellas especialidades que hasta ahora no requerían título universitario, así como a los aspirantes y al profesorado interino sin esta titulación, pese a ser un perfil "necesario para el sistema educativo y la calidad de la formación profesional".

Como ANPE, STEs o CIG, CSIF ha criticado la premura del MEFP para abordar la supresión del anexo VI (cuando en la última Mesa de negociación se acordó una moratoria de tres años para poder seguir convocando oposiciones al cuerpo de profesores técnicos de FP con la actual normativa y manteniendo las actuales bolsas de interinos) mientras que no se ha abordado la disposición 11 que lo declara cuerpo a extinguir. Todos los sindicatos han solicitado al MEFP una mesa monotemática urgente sobre el futuro del profesorado técnico de FP, que este se ha comprometido a celebrar, pero sin fecha todavía.

STEs ha querido criticar la ausencia de una negociación real, teniendo en cuenta a los representantes del profesorado, hasta el momento, considerando la Mesa del 29 de abril tan solo una primera toma de contacto. A juicio del sindicato, esta falta de diálogo no parece el mejor escenario en el actual contexto, con una ley orgánica pendiente de desarrollo.

El sindicato mayoritario en la enseñanza gallega, CIG, por su parte, ha cuestionado la intención del Ministerio de Educación y Formación Profesional de modificar el RD de ingreso sin tener en cuenta la actual coyuntura, con la previsión de reforma del Estatuto Básico del Empleado Público por parte del Ministerio de Política Territorial y Función Pública, que podría afectar al ingreso a la función docente.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Cara a cara con los gigantes tecnológicos

Australia se convierte en la primera región del mundo que obliga a las grandes empresas a pagar a los medios de comunicación por enlazar contenidos periodísticos.

Laia Ribas. 30 de abril de 2021

Australia se ha convertido en el primer país en todo el mundo a obligar a las grandes tecnológicas como Facebook y Google a pagar a los medios de comunicación por los contenidos periodísticos difundidos a través de sus plataformas después de que, el pasado 25 de febrero, la Cámara de Representantes aprobara una ley pionera en todo el mundo que así lo establece. Ahora bien, ¿qué ha propiciado la puesta en marcha de esta nueva normativa?

Desde la irrupción de Internet, el ***big data***, la Inteligencia Artificial y el desarrollo de las nuevas tecnologías entre finales del siglo XX y principios del XXI, la sociedad ha sido dominada por la información. Una información que llega a la ciudadanía no sólo de forma constante y continua, sino también a través de una gran multiplicidad de canales: la radio, la televisión, la prensa escrita y, desde hace unos años, también a través de las redes sociales, que se han consolidado como una de las principales fuentes de información entre los jóvenes. De hecho, según el informe *Digital News Report 2020* elaborado por el Reuters Institute for the Study of Jornalism, la población de entre 18 y 24 **años** tiene el doble de probabilidades de acceder a una noticia a través de las redes sociales. Y no sólo eso, sino que la población que utiliza grupos de Facebook para obtener información local ha aumentado un 31% y, según este mismo estudio, entre 2016 y 2020 el 52% de los australianos utilizaron las redes sociales como fuentes de información y sólo un 14% pagó por la visualización de noticias en línea.

La consolidación, tanto de Facebook como de Instagram, así como del conjunto de las redes sociales como una de las principales fuentes de información de una parte importante de la sociedad (tal como ratifica el informe mencionado), ha propiciado una cierta preocupación. Viene dada por la influencia que los gigantes tecnológicos pueden llegar a ejercer en el dominio de noticias y el beneficio económico que pueden conseguir de la publicación de contenidos noticiosos en sus plataformas en detrimento de los medios de comunicación. De hecho, la investigación llevada a cabo por la Comisión Australiana de Competencia y Consumidores (ACCC), plasmada en el informe ***Digital Platforms inquiry – Final Report*** publicado el 26 de julio de 2019, reveló la existencia de un «desequilibrio en el poder de negociación entre los medios de comunicación y Google y Facebook 'debido a' la incapacidad de los medios de comunicación para negociar individualmente los términos relativos al uso de sus contenidos en las plataformas digitales». Es precisamente esto lo que llevó al Gobierno australiano, hace sólo unos días, a aprobar una ley pionera a nivel mundial que no ha estado exenta de polémica y que obliga a dos de las grandes empresas tecnológicas existentes actualmente, Google y Facebook, a pagar a los medios de comunicación por las noticias que se publican en sus respectivas plataformas.

De este modo, mientras el Gobierno australiano defiende que esta nueva normativa garantizará que *los medios de comunicación reciban una remuneración justa* por el contenido que generan (dado que creen que son las grandes empresas como Google y Facebook y no los medios las que se acaban beneficiando más de la publicidad digital que aparece en las noticias), las grandes tecnológicas, por su parte, defienden que son los medios de comunicación los primeros interesados en proyectar su contenido a sus plataformas, dado que gracias a su gran poder de difusión, pueden llegar a mucha más gente y, por lo tanto, obtener más ingresos procedentes de la publicidad de sus contenidos.

Sea como sea, después de semanas de debate, el gobierno australiano ha llegado a un acuerdo con los dos grandes gigantes tecnológicos dentro del nuevo marco legal establecido a partir del cual Facebook y Google no serán sancionados siempre que lleguen a acuerdos con los medios de comunicación a cambio de sus contenidos. De este modo, ninguna de las dos compañías tendrá que pagar por la publicación de noticias siempre y cuando las autoridades australianas consideren que han hecho una contribución significativa a la industria de la comunicación australiana a través de dichos acuerdos comerciales. Así pues, *Google deberá pagar sumas económicas considerables* a cambio del contenido periodístico de grupos de prensa australianos como News Corp así como a los editores por las noticias que aparezcan en Google News Showcase. Facebook, por su parte, (que ya se ha comprometido a invertir más de 1.000 millones de dólares entre los editores de medios de todo el mundo durante los próximos tres años), remunerará a los proveedores que aparezcan en News, un nuevo producto que lanzará en Australia este año. Finalmente, en caso de que los gigantes tecnológicos no lleguen un acuerdo con los medios de comunicación con respecto al precio para publicar sus contenidos, será un tribunal quien, en última instancia, actuará como intermediario para alcanzar un cierto consenso entre ambas partes.

El profesor de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Carles Llorens, afirma que esta nueva normativa «beneficia a los medios de comunicación tradicionales porque les da una capacidad de financiación adicional». Sin embargo, señala que esta nueva ley significará un «traspaso de capital desde las grandes plataformas hacia los editores de periódicos, no hacia los periodistas», es decir, hacia los propietarios de los medios y no hacia los trabajadores de la industria de la comunicación. Asimismo, a pesar de que Llorens valora de forma positiva la aprobación de esta nueva ley, dado que «afecta directamente a los grandes monopolios», no cree que sea justa «en el sentido de que rompe la neutralidad de la red y de Internet tal y como lo conocemos ahora».

En este sentido, Tim Berners-Lee, fundador de la World Wide Web en 1989, explicaba hace unas semanas en una carta dirigida al Comité Permanente de Economía del Senado australiano, la razón por la que está en contra de que las grandes plataformas como Google tengan que pagar a los medios australianos para enlazar

contenidos periodísticos. Según Berners-Lee, una ley como esta «socavaría el principio fundamental de la capacidad de enlazar libremente en la web y es incompatible con la forma en que esta ha podido operar durante las tres últimas décadas». Y añade, «si se siguiera este precedente a otros sitios, la web podría convertirse en inviable en todo el mundo».

Sin embargo, tal y como afirma Llorens, esta ley «sentará un precedente» que, de momento, ya ha hecho que países como Francia, Alemania o Brasil hayan firmado un acuerdo con Google News Showcase para la puesta en marcha de un nuevo proyecto que pretende colaborar con los medios de comunicación a nivel mundial y ofrecerles una remuneración por sus contenidos. En cuanto a la Unión Europea en este ámbito, tras más de dos décadas con la misma regulación en relación a los servicios digitales, se han puesto sobre la mesa los borradores de dos leyes relativas a los Servicios y Mercados Digitales (la *Digital Services Act* y la *Digital Markets Act*) que pretenden promover un mercado digital más justo y equitativo así como poner fin a los posibles abusos de poder de las grandes tecnológicas en términos de contenidos y publicidad.

Racismo en las aulas: una realidad incómoda

Más allá del coronavirus, otra pandemia asola nuestra sociedad con especial crudeza: el racismo. La escuela no es, en absoluto, una burbuja al margen de lo que ocurre en la calle. Por el contrario, es permeable, fiel reflejo de ella, de manera que la discriminación en función del color de piel, de la etnia o la religión ha logrado colarse en las aulas y calar entre alguna parte del alumnado, de sus familias y, por supuesto, de los docentes.

Fernando Rodríguez Martínez. 04/05/2021

"La escuela no es ajena a lo que ocurre en la sociedad. Al contrario, es permeable a ella. Si en la sociedad hay racismo, también lo hay en la escuela. Por supuesto, esto también ocurre en España. La sociedad española es profundamente racista. A veces nos cuesta reconocerlo, pero es la verdad". Gabriela Santillán, Coordinadora de la Comisión de Sensibilización y Formación de SOS Racismo, resume la situación de forma sencilla y contuntende.

"Lo hemos visto claramente hace algunos días con el famoso cartel electoral de Vox en Madrid en referencia a las subvenciones y ayudas que supuestamente reciben los menores extranjeros no acompañados. Eso también es racismo. Se trata de un tema muy grave, porque este mensaje del odio que ha conseguido calar en la sociedad, camuflado en mentiras, viene ahora de arriba. En otros países se lucha mucho más contra el racismo institucional", añade Santillán.

El racismo es una realidad palpable. Se producen multitud de casos en colegios, institutos y universidades por parte de alumnos, docentes, familias e incluso desde la dirección, a lo largo y ancho de la geografía española. Basta con repasar los casos recogidos en diversos estudios, así como en la prensa, para percatarse de ello. Y lo que resulta aún más grave y preocupante, la enorme proporción de ellos que no adquieren relevancia a nivel mediático o que ni siquiera llegan a ser denunciados por la víctima, al considerarlo como algo normal o de menor importancia.

Es el caso de Anna Isabel, actual responsable de comunicación de Afroféminas y docente de profesión. A pesar de haber nacido en España, Anna Isabel ha experimentado el racismo por ser afrodescendiente. Sin embargo "puesto que siempre había sido una chica muy extrovertida, no tomé conciencia de ello hasta que fui más o menos adulta. Estoy convencida de que anteriormente también fui víctima de comportamientos y actitudes racistas, pero simplemente no me daba cuenta de ello", reconoce.

Ya en la universidad, Anna Isabel chocó de bruces con la triste realidad. "Un día estábamos en clase y el profesor pidió un voluntario para hacer un trabajo. Yo levanté la mano junto a otro compañero de origen sudamericano y fue entonces cuando el profesor soltó: 'Veis, chicos, los inmigrantes están siempre mucho más espabilados que vosotros'. No me lo tomé mal, pero es un comentario que refleja muy bien lo instaurado que está el racismo en nuestra sociedad", afirma.

Su experiencia en el ámbito del racismo académico también se ha dado del otro lado de la barrera, es decir, ejerciendo como docente. "Trabajo como profesora en una academia de inglés y no resulta extraño ver como algunos padres se inquietan al verme. Incluso llegan a preguntar si todos los profesores son españoles. Ya ves… ¡En una academia de inglés!", concluye.

El caso de Petra Ferreyra y su hija mayor, Camila, sí obtuvo cierta repercusión en los medios de comunicación al ser la primera vez que una jueza fallaba del lado de la víctima de acoso racista en la escuela. "Mi hija sufrió ***bullying*** por su color de piel cuando tenía solo 10 años. Por ser una niña negra", relata.

La inacción por parte de la dirección del centro llevó a Petra a tomar la decisión de cambiar a su hija de colegio y, además, llevar el caso ante los tribunales. "No se trata de un caso aislado. El racismo es una cuestión que las personas negras sufren durante toda su vida y el ámbito educativo no es ninguna excepción. Además, en el caso de los niños, esto puede derivar en graves consecuencias a corto, medio y largo plazo: miedo, inseguridad, baja autoestima, dificultad para relacionarse…", advierte.

La otra pandemia

De acuerdo con la Real Academia Española de la Lengua, se puede definir el racismo como la "exacerbación del sentido racial de un grupo étnico que suele motivar la discriminación o persecución de otro u otros con los que convive". Sin embargo, y pese a lo que se podría pensar teniendo en cuenta esta definición tan sencilla y reduccionista, se trata de un fenómeno mucho más complejo y amplio, que abarca muy diversos tipos de discriminación hacia el otro por el mero hecho de ser diferente. Así, el racismo no solamente se ejerce contra personas negras, sino también contra migrantes de todo tipo, árabes, musulmanes, judíos, asiáticos, gitanos…

Ángeles Alonso, responsable del Área de Intervención Social de la Asamblea de Cooperación por la Paz (ACPP) explica como "el racismo es algo que va variando. Algo que va por picos. Fluctuando según la época. Recuerdo como hace algunos años, especialmente a raíz de los atentados del 11-S y el 11-M, se manifestó una gran ola de racismo contra la población árabe y musulmana". De ahí la importancia de educar para la convivencia, la tolerancia y la diversidad, independientemente del tipo de discriminación al que se pretenda hacer frente.

Como consecuencia directa de la pandemia del coronavirus, en los últimos meses se viene manifestando una fuerte corriente de racismo contra la comunidad asiática. Algo de lo que ni siquiera los más pequeños han logrado escapar. Antonio Liu Yang, abogado, cofundador del proyecto ***Academy for Diversity and Innovation*** y activista contra el racismo, es hijo de las primeras llegadas de chinos que llegaron a España hace ya 40 años. "Es algo completamente infundado. Una amiga taiwanesa me contaba el otro día como otros niños le decían a su hija en el parque que no querían jugar con ella porque era un virus", expone.

Esto, concluye, "no es nuevo. Como abogado, he llevado casos de niños chinos que son expulsados de sus colegios por comportarse de manera agresiva y por mostrar supuestas faltas de interés en la integración derivados de la imposibilidad de comprender el entorno que les rodea. Un entorno que resulta completamente nuevo para ellos. A pesar de que vivimos en una sociedad cada vez más diversa y multicultural, se nos ha olvidado la otra parte de la diversidad, que es la inclusión. En el sistema educativo, y también en las familias, se da, por norma, una enorme falta de competencia intercultural".

Los gitanos son otro de los colectivos más azotados por el racismo desde tiempos inmemoriales. María del Carmen Cortés es abogada del Departamento de Igualdad y No Discriminación de la Fundación Secretariado Gitano: "Solo en 2019 registramos 37 casos de discriminación contra alumnos gitanos en la escuela. La mayoría vienen motivados por los prejuicios y estereotipos que ha soportado desde siempre nuestro colectivo".

Una clara muestra de ello es la percepción de los docentes en relación a la falta de expectativas académicas. "Los profesores piensan algo así como 'si va a abandonar la escuela en cuatro días, ¿para qué me voy a esforzar con él?'. Efectivamente, la consecuencia directa es el absentismo y el abandono temprano por parte del alumno gitano", explica Cortés.

Un fenómeno aprendido y que va a más

Por supuesto, el racismo no es algo innato. Ningún niño o niña nace siendo racista. Lo mismo ocurre con otras actitudes como la xenofobia o el machismo. Así lo considera Antonio Lobato, miembro del Área de Educación de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA): "Los niños solo ven a otros niños. El racismo es algo que se aprende. Se transmite de un modo cultural durante su desarrollo. Es algo completamente al margen de la naturaleza humana".

A pesar de que uno de los objetivos principales de la educación es, tal y como se recoge en el artículo cuatro del currículo escolar, "conocer, comprender y respetar las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas y la no discriminación" lo cierto es que los centros educativos están fracasando estrepitosamente a este respecto. Tanto es así que el racismo es hoy un fenómeno en expansión.

Desde APDHA llevan tiempo denunciando que "a pesar de que el derecho a la educación es universal y, al mismo tiempo, la clave que permite acceder al resto de derechos, esta no siempre está garantizada". Es el caso de los hijos e hijas de inmigrantes llegados a España en los últimos años y que se mantienen en situación irregular. Fruto de esta situación, sus descendientes no tienen en muchos casos acceso a la enseñanza en el periodo de 0 a 6 años.

A través de la campaña ***#RacismoInstitucional***, defienden que "resulta necesario que la plaza escolar esté garantizada en todos los niveles educativos. En la práctica, esto no es así. Solo puede acceder a ella quien se lo puede permitir. Es una cuestión de justicia y equidad. No se puede cerrar la puerta al acceso a la educación desde los primeros años de vida del niño".

Fenómenos como el incremento de la propia inmigración en las últimas décadas, la concatenación de crisis económicas o la polarización política contribuyen a perpetuar los comportamientos y actitudes racistas, derivados de estereotipos y prejuicios del todo infundados pero que han logrado calar muy hondo en el subconsciente colectivo. De esta manera, el racismo ha logrado perdurar en el tiempo e incluso mutar y reproducirse como un virus para el cual aún no existe vacuna. Ni siquiera en la escuela. Ni siquiera a través de la educación. Al menos por el momento…

Dos clases de clases magistrales OPINIÓN

Jaume Trilla. 05/05/2021

Reivindicar las clases magistrales se está poniendo de moda, pero desconozco el motivo de este revival. Quizá sea que sus partidarios se han alarmado ante la reforma curricular anunciada por el Ministerio; una reforma que no parece apostar demasiado por aquel longevo instrumento didáctico. Quizá se deba también a que, debido a la virtualidad docente impuesta por la pandemia, hay quien no se veía capaz de otra cosa que de impartir clases telemáticas a base de hablar y hablar él solo ante la pantalla, y entonces ha sentido la necesidad de defender las clases magistrales a toda costa.1 Pero a lo mejor esta moda de lo magistral es sólo una manifestación más de la otra moda más general -la reaccionaria- que desde hace tiempo va prosperando en el discurso educativo.2 Sea lo que sea, el objeto de este artículo no es buscar el origen de esta reivindicación actual de las clases magistrales, sino sumarme yo mismo a la moda de desagraviarlas. Reivindicaré sobre todo un tipo de clases magistrales ya que, como veremos, no todas son lo mismo.

LAS DENOSTADAS LECCIONES MAGISTRALES

Los reivindicadores tienen razón en que las clases magistrales han sido muy denostadas; inmerecidamente maltratadas. Es verdad que un cierto discurso pedagógico progresista convirtió a la clase magistral en uno de los emblemas de toda una metodología (tradicional, verbalista, memorística, magistocentrista…) que debía ser superada, arrinconada y guardada en un baúl de antiguallas pedagógicas obsoletas junto a, pongamos por caso, el castigo corporal, la separación de sexos o la Formación del Espíritu Nacional. Ahí, en esta comparativa, incurrimos sin duda en una arbitrariedad flagrante: el castigo físico a los menores (y a los no menores) infringe directa y brutalmente los derechos de la infancia y de la ciudadanía en general; la separación de sexos en la escuela atenta a un principio elemental (social, político y pedagógico) como el de la no segregación por razón de sexo; y lo de la F.E.N. -que recordarán los de mi generación y mayores- consistía en un puro adoctrinamiento que sólo pueden añorar los franquistas irredentos y sus actuales discípulos. En cambio, la clase magistral es un simple instrumento didáctico que gustará más o menos, pero que no habría que despreciar, globalmente y así de entrada, ya que puede ser bien apropiado para determinados quehaceres y contenidos.

Es verdad pues que la clase magistral ha tenido muy mala prensa en el discurso de ciertos movimientos de renovación pedagógica. Pero ello no ha impedido, en absoluto, que en la práctica continúe vivita y coleando. En la enseñanza superior sigue siendo, seguramente y con diferencia, el método más usado, tanto en la presencialidad como ahora en la docencia telemática; las enseñanzas medias le van bastante a la zaga; en la primaria tampoco ha desaparecido del todo; y es de suponer que en las etapas infantil y preescolar la presencia de lecciones magistrales, si las hay, sea sólo excepcional o residual; a no ser, claro está, que extendamos muchísimo el concepto y entendamos que la narración cautivadora de un cuento infantil también forma parte de la categoría “lección magistral”.

Esto último nos lleva a la pregunta sobre ¿a qué llamamos exactamente clase magistral? Después entraremos en ello y en el asunto ya anunciado sobre las diferentes clases de clases magistrales. Pero ahora interesa hacer un inciso para explicar que los defensores actuales de las lecciones magistrales son básicamente de dos tipos. En primer lugar, hay quienes las defienden -contundentemente, sin complejos y desde siempre- como la forma normal y mejor de impartir conocimiento en los centros educativos. A éstos, como mínimo, habría que agradecerles su constancia, firmeza y claridad. Y luego hay quienes, de forma más timorata y como curándose en salud, tienen mucho interés en remarcar un par de precisiones: la de que lo que ellos reivindican son sólo las buenas clases magistrales (sabias, cautivadoras, deslumbrantes …); y el avido de que tampoco habría que utilizarlas de forma excesiva o como método único. Advertencias del todo punto innecesarias, pues ya se sabe que nadie reivindicaría algo malo y que los excesos son siempre perjudiciales. Por otro lado, tampoco nadie suele concretar en qué momento el uso de las clases magistrales empezaría a ser excesivo: ¿cuatro clases magistrales al día son ya demasiadas?; ¿lo recomendable es que no se reciban más de seis a lo largo de la semana?; ¿cuánto tiempo debería pasar entre clase magistral y clase magistral para no abusar de la atención del auditorio? …

Tanto los reivindicadores (sean de un tipo o del otro) como nosotros en lo que llevamos de artículo, hablamos de “clases magistrales” como dando por supuesto que esta expresión goza de un significado unívoco que todos compartimos. Sin pretender una definición exacta, digamos que la clase magistral a la que suelen referirse tanto sus defensores como sus detractores obedece aproximadamente al formato siguiente: un magister (maestro/a, profesor/a) que expone oralmente y de forma seguida, durante un tiempo más bien largo a un auditorio más o menos numeroso de estudiantes, una serie de conocimientos (temas, lecciones…) establecidos por los planes de estudio correspondientes. Convencionalmente y para entendernos llamaremos a este formato: clase magistral expositiva. Pero éste no es, como después veremos, el único modelo de clase magistral existente.

LA CLASE MAGISTRAL EXPOSITIVA: EL APRENDIZAJE DE UN SABER

«– ¿Te gusta ir a clase?

– Hombre, no mucho, la verdad.

– ¿Por qué?– Pues porque los profesores no se cansan de hablar."

(Guillem Sala, *El castigo*)

Es verdad, en las clases magistrales expositivas (cmE, a partir de ahora) el magister habla mucho; de eso se trata. Casi sólo habla él. Si acaso, sólo podrá ser interrumpido, de vez en cuando, por algún alumno que levante la mano solicitando ir al baño, o una aclaración sobre algo que no está comprendiendo. En ocasiones, es también la propia seño quien interrumpe momentáneamente su magistral disertación preguntando a la clase o a alguien en particular para cerciorarse que se la está siguiendo.4

Freinet solía explicar -medio en serio, medio en broma- que tuvo que inventarse la manera de que en sus clases él no tuviera que hablar demasiado, pues ciertos problemas de salud se lo impedían. Por eso creó un montón métodos y técnicas para que quienes más hablaran en clase fueran los chicos y chicas. Pero aquí se trataba de hablar bien de las clases magistrales, y no de uno de sus principales detractores.

Volvamos pues a lo nuestro. Lo propio de una cmE es que el maestro exponga (explique, transmita, comunique, muestre…) al grupo una porción de su saber sobre la materia correspondiente. Algo distinto es plantearse qué parte de este saber le llega realmente a cada alumno/a; y, sobre todo, qué parte de lo que le llega aprenderá realmente. Desde siempre se ha sabido que no todo lo que sale de la boca del maestro va a incrustarse directamente en el cerebro de cada oyente. En primer lugar, porque no todo llega ni tan siquiera a los oídos de todos los destinatarios: el éter se habrá comido algunos sonidos. Pero además, aunque la acústica fuera perfecta, no todos van a enterarse de todo: aquel se enterará de muy poco porque hace tiempo aprendió a dormitar, incluso con los ojos bien abiertos; aquélla, que es muy diestra aparentando atención, está pensando en sus cosas; el de más allá pone toda la atención del mundo, se esfuerza mucho pero no entiende casi nada: no es de los más dotados de la clase y además se perdió la clase magistral de ayer porque tenía un poco de fiebre y tuvo que quedarse en casa, y la clase magistral de ayer era necesaria para entender la de hoy. Incluso aquella chica que es la más inteligente y la que más motivada está por el tema de hoy, resulta que por ponerse a pensar en la frase brillante que acaba de pronunciar la maestra, después se ha perdido las seis frases que venían a continuación, a cuál también más brillante.

A pesar de todos estos inconvenientes, no deja de ser verdad que con una cmE se pueden aprender cuantiosos y valiosos conocimientos, aunque en su mayor parte se aprendan después: durante la clase magistral, aprender lo se dice aprender, se aprende más bien poco: aquella frase brillante, una anécdota bien contada, un argumento ocurrente, un nuevo nombre propio… El aprendizaje de verdad, si acaso, vendrá después: cuando la maestra magistral termine su magistral exposición y ponga a la clase a hacer actividades directamente relacionadas con el contenido de lo que magistralmente ha estado explicando durante media hora: resolver problemas, escribir una redacción, una práctica de simulación, experimentos científicos en el laboratorio, trabajos de taller en equipo, buscar información, un debate …; o bien, cuando los alumnos se lleven a su casa lo que ha explicado el maestro y allí se pongan a estudiarlo en los apuntes o en el libro de texto (un buen libro de texto es como una clase magistral en formato papel). El aprendizaje de verdad sucederá cuando cada alumno, por su cuenta o bien acompañado por su profesora o por sus condiscípulos, desmonte y vuelva a montar aquellas explicaciones, argumentos, demostraciones… magistralmente proporcionados durante la clase magistral. Estamos pues en lo de siempre: lo que real y mayormente aprenderán los alumnos de una cmE será aquello que ellos mismos después (en clase o en casa) puedan hacer a partir de los saberes antes expuestos en la cmE. Y eso es, no otra cosa que el famoso learning by doing, que tanto gusta a los detractores de las cmEs.

LA CLASE MAGISTRAL ACTIVA: EL APRENDIZAJE DEL SABER HACER

«Pues ¿de qué nos valen los bienes de la educación y la cultura si la experiencia no nos vincula con ellos?»

(Walter Benjamin, Iluminaciones)

Ya anticipábamos que, además de las expositivas de las que siempre se habla, hay otros tipos de clases magistrales. Ahora hablaremos de las que voy a denominar clases magistrales activas (en adelante, cmA). Estas clases existen desde antiguo y además también como "magistrales" han sido conocidas; es decir, que no son, ni de lejos, un invento del autor de este artículo para llevar el agua a su molino. Es más, aunque no voy a intentar hacer aquí la genealogía de las "clases magistrales", es bien posible que en su origen las auténticas y genuinas se parecieran más a las activas que a las expositivas.

En las cmA no se trata de mostrar un saber (conocimiento), sino un saber hacer (una habilidad, una práctica, un oficio, un arte). Por eso se han utilizado sobre todo para el aprendizaje de las artes y los oficios; pero de hecho podrían usarse también para el aprendizaje activo de cualquier otra cosa, incluidos los conocimientos. Otra diferencia fundamental es que en las cmA el papel básico del aprendiz no es el de oyente, ya que tampoco el del maestro consiste en hablar mucho. Éste muestra, directa y prácticamente, lo que sabe hacer (música, pintura, carpintería, informática…), mientras el/la alumno/a (o el grupo-clase) tratan de de seguir la demostración del maestro, no sólo mirando y escuchando, sino poniéndola a su vez en práctica al mismo tiempo. Las explicaciones verbales del maestro están ahí sólo para acompañar o ilustrar mediante conceptos lo que mediante su propio hacer ya está mostrando. Las cmA son, pues, learning by doing es estado puro. Es el

aprendizaje por ensayo y error que a Freinet le gustaba tanto, con la ventaja de que el ejemplo real y sincrónico del maestro acelera el aprendizaje, además de que con su presencia mitiga las posibles consecuencias indeseables de los errores que los alumnos inevitablemente cometerán durante el proceso.

En otro lugar hemos comentado la brillante interpretación que un pedagogo norteamericano (Donald Schön) hizo de las clases magistrales que impartía Pau Casals, narradas en este caso por un discípulo suyo (Bernard Greenhouse). Sentados uno frente al otro, cada cual con su violoncelo, Casals interpretaba un fragmento corto de la pieza de Bach que entonces estaban estudiando y se la hacía repetir a Greenhouse; y ello tantas veces como fuera necesario hasta conseguir que la interpretación del discípulo fuera idéntica a la suya. Al cabo de unas cuantas sesiones, cuando Greenhouse había conseguido tocar exactamente de la misma manera que Casals aquella pieza ("Era como si aquella habitación tuviese sonido estereofónico: dos violoncelos sonando a la vez"), Casals hizo algo sorprendente: interpretar la misma pieza pero de una forma muy distinta aunque igual de bella, y pedirle a su discípulo que de ahora en adelante él mismo interpretase a su manera a Bach. El comentario de Schön: "La lección tiene dos partes. En la primera, Greenhouse descubre por imitación cómo está construida la interpretación de Casals en cada frase a través de los detalles precisos del arqueo, la digitación y el matiz. En la segunda parte, Greenhouse ve y escucha cómo una configuración, totalmente diferente pero igualmente precisa, de arqueo, digitación, fraseo y matiz dentro de la frase, produce una alternativa a la primera ejecución igual de hermosa. La lección no dice que existan dos formas válidas de interpretar la pieza sino que existen tantas como el intérprete sea capaz de interpretar y ejecutar."6 El ejemplo muestra dos cosas. En primer lugar, la doble genialidad de Casals: musical, por supuesto, pero también docente. En segundo lugar, cómo también las clases magistrales (éstas clases magistrales) pueden fomentar, práctica y realmente, la creatividad.

VOLVIENDO A LAS CLASES MAGISTRALES EXPOSITIVAS

«Como lacónicamente anotó en su diario Thomas Mann después de asistir a una conferencia de Lukács: «Mientras hablaba, tenía razón»." (Luís Landero, *El huerto de Emerson*)

No seríamos justos si olvidáramos algo importante que también se puede aprender a partir de las clases expositivas. De ellas no sólo cabe aprender los saberes que expone el maestro, sino también un "saber hacer" importantísimo: el saber hablar. Cuando el docente es brillante en la forma de mostrar sus conocimientos, los oyentes tendrán de paso un magnífico ejemplo de buen hablar; de buen hablar, cuando se trata del discurso largo.8 O sea, que una buena clase magistral, independientemente de que verse sobre esto o aquello, será también, a la vez, una buena oportunidad para el aprendizaje de la oratoria y del arte retórico. Siempre es un aprendizaje poder oír un discurso bien hablado y poder observar la gestualidad y los aditamentos que deben acompañarlo: una excelente cmE exige también una expresión corporal adecuada, el dominio del espacio, la escenografía oportuna, etc., etc.

Sin duda, el aprendizaje de la oratoria y de la retórica son aprendizajes de los que el sistema educativo formal debería ocuparse convenientemente. Saber hablar bien y seguido en público es una competencia valiosa en general e imprescindible para determinados quehaceres y profesiones: la política, el comercio, la propaganda, la divulgación científica, la religión… y, por supuesto, también para la docencia; sobre todo, para la docencia que pretenda ejercerse mediante cmEs.

De hecho, todo eso que estamos diciendo aquí de la cmE como forma de adquirir, no sólo determinados conocimientos, sino también ciertas aptitudes expresivas, no es otra cosa que un ejemplo más de aquella fórmula de McLuhan que hace tiempo se hizo tan y tan famosa: "el medio es el mensaje"; fórmula que se completaba con la de "el medio es el masaje", para enfatizar aun más el poder de los medios de comunicación en cuanto tales. Con las cmEs se pueden aprender, pues, los conocimientos que se intentan transmitir con ellas, y además se aprende a transmitir conocimientos per medio de cmE .

Lo malo es cuando el medio se sobrepone demasiado al mensaje y acaba brillando más lo magistral de la forma que lo magistral del contenido. Entonces es cuando seguramente ocurre aquello que, según Landero, pensó Thomas Mann de una conferencia de Lukács: "mientras hablaba, tenía razón". La razón a veces se esfuma cuando se ha terminado la brillantez oratoria del orador, lo cual es mala cosa para el aprendizaje, pues este requiere continuidad y persistencia.

También respecto al saber hacer que es posible aprender mediante una cmE habrá que tener en cuanta la precisión que ya antes introducíamos. El buen hablar, la oratoria o el arte retórico… no se aprenden directamente e in situ asistiendo a cmEs, sino que también se aprenden después; cuando uno intenta poner en práctica aquel buen hablar que antes ha escuchado, sea imitándolo sin más o transformándolo para adaptarlo mejor a uno mismo. Es entonces cuando aparece el verdadero aprendizaje; cuando uno practica, sea frente el espejo, sea ante una cámara para después poder verse y oírse uno mismo. O, lo mejor de todo, cuando el alumno incluso puede practicar en persona ante sus condiscípulos y el propio docente. Por eso, está tan bien aquella sencilla técnica propuesta por Freinet -otra vez él- consistente en que cada día, hacia el final de la sesión de la tarde, una chica o un chico ofreciera a sus compañeros/as una conferencia sobre algún tema que habría estado preparando desde unos días antes. Una a una, todas las técnicas de Freinet son muy sencillas;

de hecho, son simples mutaciones de instrumentos convencionales de la escuela tradicional: el texto libre consiste en una reconversión de la clásica redacción anual sobre la primavera cuando llega la primavera; la mesa para la imprenta era la tarima reciclada; la imprenta misma servía para que la clase imprimiese sus propios textos y así poder prescindir de los libros de texto a los que Freinet tenía tanta manía; los planes de trabajo eran los programas y el calendario puestos al servicio de cada cual; los diplomas, la forma pública de evaluar y recompensar el saber hacer adquirido; y así sucesivamente… Cada técnica Freinet es muy sencilla, pero todas juntas transforman la escuela y sirven, entre otras cosas, para que las maestras y los maestros no tengan que dar muchas cmE, aunque sea a costa de que a cada alumno le toque impartir, de vez en cuando, una clase magistral él mismo, con la que seguramente aprenderá más que con cinco clases magistrales expositivas dadas por su profesor/a.

Y VOLVIENDO -AHORA SÍ, YA PARA ACABAR- A LAS CLASES MAGISTRALES ACTIVAS

Me parece que si en los centros de enseñanza hubieran habido muchas más clases magistrales de las activas que de las expositivas, las clases magistrales en general no habrían tenido tan mala prensa entre ciertas pedagogías; y tampoco necesitarían ahora tantas reivindicaciones. Es posible incluso que Freinet hubiera defendido en su momento las clases magistrales, en lugar de denostarlas.

Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

Violencia en las aulas, ¿un problema de percepción?

Un reciente estudio apunta que tanto profesores como alumnos normalizan el acoso

Daniel Martín Arias

Del poliédrico problema del *bullying* solo vemos la punta del iceberg. Los que lo sufren y lo practican, aun siendo protagonistas, a veces tampoco acaban de focalizar una realidad que más que ser invisible está invisibilizada. A veces por los propios docentes.

Así se desprende de un reciente estudio elaborado por la Liga Española de la Educación y financiado por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. El informe *Particip-Arte. Desmontando la normalización de la violencia*, publicado hace pocos días, se basa en entrevistas con 1.192 alumnos y 138 profesores de centros de Infantil y Primaria de Andalucía, Canarias, Madrid y Región de Murcia y algunas de sus conclusiones son preocupantes.

Violencia muy presente

Por ejemplo, dos de cada diez profesores, en concreto el 21%, consideran que en su centro «está muy presente la violencia». El 11% tiene dudas al respecto y casi el 66% cree que no se producen con frecuencia comportamientos violentos en su colegio.

Aquí es donde entra en juego la invisibilización del problema. Los autores del documento admiten que la mayoría de los docentes son críticos y «conscientes del grado de impregnación de la violencia en la sociedad y en sus comunidades educativas», sin embargo, también afirman que durante la elaboración de la investigación encontraron «a docentes que se resisten a reconocer la gravedad del problema y las consecuencias de que se produzcan estas agresiones».

«Son precisamente estas actitudes de permisividad ante episodios de violencia las que hacen que las agresiones pasen a formar parte de nuestra cotidianidad, neutralizando sí posibles intervenciones adultas. Si al presenciar una agresión no se es consciente de que lo que está sucediendo es violencia, no se actuará para reconducir la situación y el problema se agravará», añaden al respecto.

La visión de profesorado y alumnado en torno a la violencia en los centros educativos analizados varía bastante. «Apreciamos cómo para el alumnado la vida cotidiana está trufada de episodios de violencia directa, tanto física como verbal. Estos comportamientos están muy alejados de lo que se debería producir en un lugar considerado seguro», apunta el estudio de la Liga Española de la Educación, entidad presidida por Victorino Mayoral Cortés, uno de los mayores impulsores de la entrada en el currículo de la extinta asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, durante el mandato del expresidente socialista José Luis Rodríguez Zapatero.

Desde la óptica de los escolares, casi el 11% preguntado afirmó que no considera su centro como un lugar seguro. La mayoría de los alumnos encuestados, el 59,7%, aseguró haber presenciado alguna vez cómo pegaban a un compañero y cuatro de cada diez dijo haber sido agredido físicamente en alguna ocasión en el centro educativo. Dentro de la violencia física, el 21,1% reconoció que muchas veces solucionaba sus problemas peleándose y el 21,2% también aseveró haber pegado a algún compañero o compañera. Los motivos, a veces de lo más triviales. Por ejemplo, casi tres de cada diez estudiantes justificaron que «cuando alguien se corta el pelo es normal que le den collejas».

Insultos habituales

Las cifras del informe *Particip-Arte* también son elevadas en el caso de la violencia verbal que, como se suele decir, a veces duele más que la física. Así, casi siete de cada diez escolares han visto cómo alguien insultaba a algún compañero y más de la mitad, el 54,5% admitía haber sido el foco de esos insultos. Casi el 30% también

reconocía haber insultado a algún compañero y el 7,5% dijo sentir gracia con las burlas hacia otros alumnos. La reacción ante la presencia de acciones como estas varía ligeramente si el agredido o insultado es amigo o no. El 71,9% dice intentar cortar la situación si el perjudicado es su amigo y el 69% lo hace tanto si la víctima es amiga o no. Ocho de cada diez ven una buena opción pedir ayuda a un profesor. Tanto en los casos en que se pide ayuda al docente si se presencia una agresión como en el caso de estar teniendo un problema entre iguales el dirigirse al profesorado es algo que se va reduciendo según se avanza de curso.

Asimismo, casi el 6% se uniría a pegar o insultar a la persona que está siendo agredida de manera física o verbal y el 9% de los alumnos no haría nada en caso de estar presenciando un incidente de este tipo. En este sentido cabe resaltar que ante la afirmación «chivarse está mal» no hay unanimidad entre los alumnos, divididos en dos partes prácticamente iguales entre los que creen que la frase es verdadera y falsa.

Con un porcentaje inferior, pero como una señal que debería invitar a la reflexión de la comunidad educativa, el estudio indica que el 7,8% de los alumnos alude a que «en la escuela es habitual que el profesorado nos grite o insulte». ¿Y qué dicen sobre esto los docentes preguntados? Pues casi el 16% confiesa que suele insultar al alumnado cuando tiene que corregir su comportamiento, frente a casi el 70% que dice no hacerlo y un 13% que se muestra dudoso al respecto. Estos insultos no serían habituales, ya que solo el 2,2% dice insultar a sus alumnos, aunque sea de forma cariñosa. En sentido inverso, casi el 24% del profesorado asevera haber sido insultado alguna vez por sus estudiantes.

Destacan también otros resultados del estudio, como el hecho de que el 7,3% de los docentes corrija a los alumnos de origen latinoamericano si no habla o pronuncia como en España, que una cuarta parte de los alumnos diga haber sido «abrazado, besado, pellizcado o acercado demasiado» sin su consentimiento por parte de algún compañero y que el 12,3% considere que si algún igual le insulta o le agrede es porque le gusta.

Respecto al origen del problema de la violencia en las aulas, la mayoría de los docentes encuestados señalan a las familias. El 29,7% colocan al entorno familiar como el que más influye, seguido de la sociedad (el 18,8%), el barrio (14,5%) y, en último lugar, el propio centro, factor más relevante para casi el 14%. Los alumnos, en su inmensa mayoría, el 93,9% se refirió a su hogar como un lugar seguro, aunque también la práctica totalidad de los encuestados afirmó que en su casa es habitual que le griten o insulten. El 14,4% estaba muy de acuerdo con la frase y el 83,6%, bastante de acuerdo.

Sin cifras oficiales actualizadas

¿Qué nos dicen las cifras oficiales? ¿Son seguros los centros españoles? No hay un registro actualizado ni indicadores comunes entre comunidades autónomas. El último se basó en el registro de llamadas al teléfono contra el acoso escolar (900 018 018) que, entre octubre de 2017 y noviembre de 2018 contabilizó 12.799 llamadas, casi la mitad de las algo más de 25.000 del año anterior, según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. De ese volumen de llamadas, 5.557 se refirieron a posibles casos de acoso. En ocho de cada diez llamadas eran los padres quienes llamaban, frente a solo el 3,78% en el caso del alumnado. En el 73% de los posibles casos, las víctimas llevaban meses o incluso años sufriendo insultos, vejaciones o ataques físicos antes de avisar a las autoridades. Más de la mitad, el 54%, aseguraba además sufrir diariamente estas situaciones de acoso.

Unas cifras que solo suponen la parte que sobresale del agua de ese iceberg del *bullying*. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, el «índice de exposición al acoso» entre estudiantes en España es del 17%, aunque solo se refiere a los de 15 años de edad que participan en el informe PISA. Según este indicador, España no estaría tan mal parada frente a la media del conjunto de los países que conforman la OCDE, que se sitúa en el 23%.

El Ministerio de Educación y FP que encabeza la ministra Isabel Celaá reactivó el pasado mes de noviembre el Observatorio de la Convivencia Escolar, que llevaba nueve años sin reunirse. Según informó en el ministerio, el objetivo fue «avanzar y encontrar respuestas que mejoren la convivencia en nuestras escuelas», para lo que presentó unas líneas de actuación «a partir de las cuales se podrán articular las medidas necesarias para mejorar el clima escolar». Entre ellas, la prevención, detección y apoyo a las víctimas de acoso y violencia —especialmente a «grupos vulnerables por motivos de género, origen, etnia, LGTBI+, diversidad funcional, etc»—, o la formación del profesorado, alumnado y familias en relación con la convivencia. En otras palabras, «garantizar la convivencia exige que la comunidad educativa construya relaciones interpersonales positivas promovidas por una cultura escolar de alta cohesión en la que el respeto y la dignidad de la persona estén por encima de cualquier otro valor», como apuntó Celaá entonces.

Miles de profesores siguen sin vacuna

Los sindicatos muestran su malestar por los deficientes avance en la inmunización del personal docente

Daniel Martín Arias

Incertidumbre, preocupación y malestar. Esto es lo que sienten miles de docentes de buena parte de España ante las distintas campañas de vacunación contra la Covid-19, que, por unos u otros motivos, no están

llegando a todos. Este miércoles, la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza, ANPE, exigía «priorizar y vacunar de manera inmediata a aquellos docentes que aún no han comenzado con la pauta de vacunación y aclarar, cuanto antes, qué procedimiento se va a seguir con los que han sido vacunados con una primera dosis AstraZeneca».

La vacuna elaborada por la farmacéutica británica no está llegando a los países europeos en las fechas y cantidades acordadas. Es por ello que esta misma semana la Comisión Europea anunciaba que había llevado a los tribunales a esta empresa por incumplimiento del contrato. AstraZeneca prometió 300 millones de dosis, de los que finalmente solo entregará 100.

Cambio de criterio

El problema no es solo el abastecimiento. Hace casi un mes, ante las complicaciones surgidas en algunos ciudadanos tras ser inoculados con AstraZeneca, el Gobierno ordenó paralizar la administración de la vacuna a la población de menos de 60 años, lo que dejó a muchos docentes sin vacunar o a medio vacunar.

El programa de vacunación de maestros y profesores arrancó en febrero. Primero fueron los docentes menores de 55 años y luego los mayores de 60, después de que se comenzaran a producir casos aislados de trombos en menores de 55 años, especialmente mujeres. Los trombos fueron confirmados por la Agencia Europea del Medicamento (EMA) que, no obstante, los calificó como «raros».

El pasado 20 de abril, el Ministerio de Sanidad informaba de que la Comisión de Salud Pública había reafirmado que a las personas que pertenecen a los colectivos en activo con una función esencial para la sociedad, el grupo 6, en el que están incluidos los docentes, «se les pondrá la vacuna disponible tras vacunar a las personas de más de 60 años en lugar de vacunarse con AstraZeneca como hasta ahora».

En la actualización de la campaña de vacunación, la sexta hasta ahora, también se indica que «las personas con menos de 60 años de edad vacunadas con una primera dosis y pendientes de recibir la segunda, se decidirá próximamente, en función de la evidencia científica y la disponibilidad de las diferentes vacunas». Una situación que ha dejado en *stand by* la vacunación de decenas de miles de docentes, que llevan semanas en ascuas a la espera de que Sanidad decida qué hacer, al igual que otros sectores como el policial. Muchos se enteraron de la cancelación cuando se dirigían a vacunarse tras ser convocados por las autoridades sanitarias.

Quejas sindicales por toda España

Solo en Andalucía, la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) estima que hay en torno a 20.000 profesionales del sector educativo sin inmunizar, todos ellos mayores de 55 años, una franja de edad con una alta tasa de mortalidad por coronavirus.

Una situación similar se produce en Aragón, donde habría cinco millares de docentes sin completar la pauta de vacunación. El Sindicato Obrero Aragonés denunciaba este martes que «son casi cinco mil personas las que se encuentran en esta situación de *impasse*, un limbo que sigue generando dudas, incertidumbre y cansancio. No hay contundencia en la respuesta», denunciaban. En Galicia, a su vez, habría aproximadamente un 16% de docentes sin vacunar y el 12% en el caso del personal no docente.

Una situación que se replica por buena parte de la geografía española y no solo la peninsular. Por ejemplo, en Baleares, el sindicato USO criticaba hace unos días que esta situación suponía «la desaparición, a efectos prácticos, del carácter prioritario de la vacunación del colectivo esencial». En Canarias, a su vez, ANPE señalaba que unos 10.000 docentes, aproximadamente la mitad, tampoco habían recibido el pinchazo. Aun así, es difícil estimar cuántos docentes faltan por vacunar, ya que no hay un registro nacional o autonómico estandarizado. Lo que sí se sabe es que, en conjunto, hay unos dos millones de personas en España que han recibido una sola dosis.

Problemas en la concertada y privada

El problema no afecta solo al sector público. De hecho, en la Comunidad de Madrid el sindicato FSIE alertaba hace unos días de que casi el 30% de los trabajadores de la privada, la concertada y los centros de atención a la discapacidad no estaban siendo inoculados con la vacuna británica. «Estos trabajadores son considerados esenciales, los cuales han llevado a cabo su labor a lo largo de este año de pandemia con un alto riesgo de contagio y siguen sin ninguna protección», denunciaba el sindicato en un comunicado después de haber realizado una encuesta a más de 1.700 profesionales de estos centros.

«Preocupa, igualmente, la situación de los miles de trabajadores ya vacunados con una dosis de AstraZeneca y que, por extraños motivos alegados por el Gobierno, ven peligrar su pauta completa acorde a lo recomendado por las más altas instituciones sanitarias europeas», continuaba denunciando en el escrito esta fuerza sindical.

Según la encuesta elaborada por FSIE, de esos tres de cada diez docentes que no han sido completamente vacunados, el 71% «estaría dispuesto a recibir la vacuna de AstraZeneca, sin embargo, el porcentaje baja ligeramente al 62,6% si la inoculación de la vacuna de AstraZeneca dependiera de la firma de un documento de consentimiento», lo que evidencia que existe cierto miedo en parte de la comunidad educativa ante el pinchazo de AstraZeneca.

«La preocupación es creciente debido al silencio gubernamental frente a la publicación realizada la semana pasada por la EMA, en la que aconseja la vacunación con AstraZeneca siguiendo su pauta establecida, dos dosis, con una diferencia de, como mucho, 12 semanas en su aplicación», añaden.

De los docentes encuestados que han recibido la primera dosis, «más del 88,5% aceptaría la segunda dosis de AstraZeneca, mientras que el 77,7% de encuestados accedería a la pauta completa, aunque tuviera que firmar un documento de consentimiento», prosiguen desde FSIE, desde donde indican que «sin embargo, la mayoría de ellos (el 54,2%) muestran su rechazo a recibir otra vacuna distinta de AstraZeneca para completar la pauta de vacunación».

Pese a que la EMA indica que como mucho habría que tardar tres meses en inocular la segunda dosis de AstraZeneca, el director del Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias (CCAES), Fernando Simón, apuntaba recientemente en rueda de prensa a que «no hay problema en ponerla un poco más tarde». «Sabemos que las 12 semanas son el margen propuesto para aplicar la segunda dosis, pero se puede extender todavía un tiempo más. Teniendo margen de tiempo y estudios en marcha podemos esperar», apuntó el epidemiólogo este lunes.

Aumentan ligeramente los brotes y contagios en centros

Esta situación de incertidumbre se produce a escasos dos meses de finalizar el curso escolar, por lo que, si nada cambia, muchos de los docentes tendrán que seguir ejerciendo su labor de forma presencial sin haber recibido la vacuna. La situación epidemiológica en España es mejor que hace algunas semanas, por lo que los expertos consideran que ya se está acabando de «surfear» la cuarta ola del SARS-CoV-2. Los brotes y contagios en los centros han alcanzado en las últimas semanas cifras mínimas, muy alejadas, por ejemplo, del repunte surgido tras el parón navideño. Sin embargo, en la última actualización que ofrece el Ministerio de Sanidad, elaborada por el CCAES, el centro liderado por Simón advierte de un ligero repunte de casos en centros educativos.

En concreto, habla de que la semana pasada «se han notificado 112 brotes en centros educativos, observándose un ligero aumento respecto a las semanas previas donde se había producido un descenso coincidente con la Semana Santa».

La mayoría de brotes en este ámbito se han producido en Secundaria, seguido de Primaria. Asimismo, se han producido otros 25 brotes enmarcados en la categoría de mixtos, pero con «componente educativo». «El impacto en la actividad educativa es bajo, de manera que, en la última semana, el 99,4% de las aulas están en funcionamiento sin estar cuarentenadas», zanjan desde Sanidad.