

**ÍNDICE**

[CyL ampliará la plantilla de orientadores en colegios para detectar de forma precoz problemas de salud mental](#) **E. PRESS**

[Amplia presencia de la mujer en educación](#) **DEIA**

[La FP: una estrategia de país para mejorar la vida de las personas](#) **LA RAZÓN**

[ChatGPT y educación: ¿un nuevo enemigo o aliado de los profesores?](#) **ELPAÍS**

[Dimite toda la Conferencia de Decanos tras el fiasco de la norma que quita horas de Matemáticas a los maestros](#) **ABC**

[Universidades públicas cuestionan la viabilidad de implantar la evaluación por competencias en una EBAU "con incógnitas"](#)  
**EUROPA PRESS**

[La salud mental entra en el instituto](#) **EL PERIÓDICO de Extremadura**

[Este es el factor que contribuye al éxito educativo de los países asiáticos y nórdicos](#) **EL DEBATE**

[¿Cuántas becas se han concedido este curso?](#) **EUROPA PRESS**

[Nueva EBAU: qué lengua queremos que hablen los futuros universitarios](#) **EL PAÍS**

[La animalización de la educación](#) **EL DEBATE**

[Revolución educativa de la mano de la tecnología y la Universidad](#) **EL PAÍS**

[La natalidad en Navarra baja un 25% en una década y los colegios pierden 1.500 niños de 3 años](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La Fiscalía considera "injusta" la desimputación de la exconsejera Lucía Figar y pide encausarla por tercera vez en el 'caso Púnica'](#) **EL PAÍS**

[Tamarit asegura que los dos próximos cursos habrá 3.000 maestros más en la plantilla estable de las escuelas valencianas](#) **EUROPA PRESS**

[Huelga en la enseñanza pública de Navarra: cientos de docentes salen a la calle para pedir bajada de ratios y estabilidad en las plantillas](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Inteligencia artificial y educación escolar. Un debate necesario](#) **EL DEBATE**

[Cómo corregir la nueva Selectividad: "Se descuentan 0,25 puntos por falta ortográfica hasta un máximo de dos"](#)  
**EL MUNDO**

[Los niños más pobres tienen peores resultados sanitarios y educativos en la adolescencia, según un estudio](#) **HERALDO**

[La nueva EBAU descontará 0,25 puntos por error ortográfico](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Uno de cada tres alumnos de formación profesional estudia en centros privados, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Monitores escolares de apoyo administrativo: una década de precariedad y conflicto laboral enquistado](#) **ELDIARIO.es**

[El número de alumnos repetidores vuelve a niveles prepandemia en la mitad de comunidades](#) **EL PAÍS**

[El Ministerio de Educación convoca los I Premios de Bienestar Emocional en el Ámbito Educativo](#) **EUROPA PRESS**

[Qué es el trastorno del desarrollo de la coordinación y cómo detectarlo cuanto antes](#) **THE CONVERSATION**

[¿Cambió la motivación de los estudiantes tras el confinamiento?](#) **THE CONVERSATION**

[Las plazas en escuelas concertadas superan ya a las públicas en la capital](#) **MAGISTERIO**

[El Congreso Internacional de FP se clausura con los medallistas de SpainSkills: "Ellos son el talento"](#) **MAGISTERIO**

[La tasa de repetición en la ESO pasa del 4,2% de 2020-21 al 7,6% de 2021-22](#) **MAGISTERIO**

[Tomar conciencia de los sesgos para tomar mejores decisiones](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Autismo en las aulas, una realidad en el callejón del estigma y la falta de medios](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Colegios abiertos para favorecer la conciliación](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

## **CyL ampliará la plantilla de orientadores en colegios para detectar de forma precoz problemas de salud mental**

*Habrá un un plazo de dos años un orientador por cada 250 alumnos frente a los 400 actuales como una medida dentro de la nueva Red de Alerta*

VALLADOLID, 30 Mar. (EUROPA PRESS) - El presidente de la Junta de Castilla y León, Alfonso Fernández Mañueco, ha anunciado que se ampliará la plantilla de orientadores en centros escolares con el fin de detectar de forma precoz problemas de salud mental tras detectar un aumento de casos que afectan de forma especial a niños y adolescentes.

Se trata de una medida incluida en Red de Detección y Alerta que la Junta prevé impulsar de manera inmediata para avanzar en el tratamiento de estos trastornos de una forma "multidisciplinar y coordinada" con recursos gestionados por las consejerías de Sanidad, Educación y Servicios Sociales.

En concreto, en cuanto a los orientadores se contratará el personal necesario para asegurar, tanto en centros públicos como en concentrados, atención para una ratio de 250 alumnos por profesional, un límite que ahora estaba fijado. Esta iniciativa, como ha avanzado Fernández Mañueco, se pondrá en marcha en abril y se implantará de forma progresiva durante los dos próximos cursos.

Esta es una de las principales novedades de esta nueva Red de Detección y Alerta incluirá, además del incrementar el servicio de orientación en los centros, la puesta en marcha de profesionales de salud mental de enlace y referencia en todas las Áreas de Salud de la Comunidad para intervenir de manera "más rápida y eficaz" sin necesidad de pasar por la Atención Primaria.

Asimismo se crearán dos nuevos hospitales de día de Salud Mental InfantoJuvenil y de adultos en Burgos y León que se sumarán a los ya existentes en Valladolid y Salamanca y se impulsará atención específica para los mayores a través de la Teleasistencia Avanzada con operadores especializados. A estas medidas se sumarán un nuevo servicio social de Atención Integral a las Familias.

El presidente ha detallado los primeros pasos de esta Red de Detección y Alerta ante conductas de autolesión que prevé enriquecerse con las aportaciones de todos los colectivos implicados para asegurar una adecuada atención ante estos casos que, como han apuntado los profesionales, se han visto incrementados de forma importante tras la pandemia.



## **Amplia presencia de la mujer en educación**

*Representan el 67,2% del profesorado, un porcentaje que aumenta en los niveles educativos iniciales*

A. Agirregoikoa. Bilbao | 30-03-23

Dos tercios del profesorado y de los equipos directivos de los centros escolares son mujeres. Los datos, que se desprenden de la V edición del informe Igualdad en Cifras, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), dejan ver la evolución de la incorporación de las mujeres a la educación, tanto a nivel de docentes como de alumnado. Así, la estadística revela que las mujeres son el 67,2% del profesorado, un porcentaje que aumenta en los niveles educativos iniciales.

En el caso de la Educación Infantil, el 97,6% son maestras, y en Primaria, el 82,1%. Sin embargo, en educación universitaria, pese a haberse incrementado su presencia en más de cinco puntos porcentuales en la última década, las mujeres representan el 43,3% del profesorado.

De la misma forma, la presencia de las mujeres es mayoritaria en los cargos directivos, donde hay un 66,2% de directoras en los centros escolares públicos, un porcentaje que ha aumentado 12 puntos en la última década. La cifra se eleva ligeramente en el caso del puesto de Jefatura de Estudios, que es ocupado por mujeres en el 69,1% de los casos.

Por otra parte, si bien la mitad del alumnado total matriculado es femenino (50,4% en el curso 2020-21) existen diferencias por tipo de enseñanza.

### *Mujeres en Bachillerato*

En Bachillerato, las chicas son el 53,8% del alumnado total. Su presencia es mayor en Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades (57,8%) y menor en Ciencias (47,7%), un porcentaje dos puntos por encima que hace una década, cuando se situaba en el 45,7%.

De la misma forma, las jóvenes son minoritarias en Formación Profesional (el 29% en FP Básica, el 44,4% en Grado Medio y el 48,2% en Grado Superior) y mayoritarias en enseñanzas universitarias (56,1% en el caso del alumnado de grado).

Tanto en FP como en los niveles universitarios, su presencia es especialmente baja en las disciplinas científicas y tecnológicas.

Así, en la familia de Informática y Comunicaciones, las mujeres son el 7,8% del alumnado de Grado Medio de FP y el 13,4% del de Grado Superior.

En los grados universitarios, las estudiantes en el ámbito de estudio de Ingeniería, industria y construcción suponen el 29,5% del alumnado y en Informática son el 14,1%. Sin embargo, son mayoritarias en Educación (77,8%) y en Salud y Servicios Sociales (72,3%).

Otras enseñanzas con mayor proporción de mujeres son las Enseñanzas Artísticas, las Enseñanzas de Idiomas y las Enseñanzas formales de Adultos. En el otro extremo, la presencia de alumnas es muy minoritaria en Educación Especial y las Enseñanzas Deportivas.



## **La FP: una estrategia de país para mejorar la vida de las personas**

*El nuevo sistema no solo forma en las competencias del siglo XXI, sino que afianza el desarrollo de talentos. En los últimos cuatro años, el número de jóvenes que ha optado por la FP ha aumentado un 20%*

CLARA SANZ. 30.03.2023

Nos encontramos ante un momento crucial para consolidar el nuevo sistema de formación profesional como uno de los factores más determinantes para el progreso de la realidad económica y productiva del país del siglo XXI y para el bienestar de la ciudadanía, con empleos estables y cualificados. Un modelo al servicio de las personas en cualquier momento de su itinerario profesional. La digitalización y el desarrollo de las tecnologías, junto a la sostenibilidad medioambiental y la electrificación, ha transformado el mundo en el que vivimos, convirtiéndolo en un escenario en permanente actualización. Este avance hacia nuevas formas de hacer y de pensar nos conduce irremediamente a cuestionar los modelos actuales y a redirigir la mirada a un futuro inmediato que requiere de formaciones más modernas, cortas y adaptadas a los cambios socioeconómicos. Hemos de ser capaces de adelantarnos a lo que está por llegar.

En este panorama interconectado y dinámico, la formación profesional se convierte en herramienta irremplazable de equidad que da respuesta a las necesidades de jóvenes, trabajadores y sectores productivos. El nuevo sistema, no solo forma en las competencias profesionales del siglo XXI, sino que también afianza el desarrollo de todos los talentos tan necesarios para dar respuesta a los retos que tenemos por delante como país.

La España digital, moderna, ecológica, del emprendimiento y la innovación se articula en torno a una formación profesional enérgica, dibujada a la medida de los nuevos escenarios, y dirigida a todos los ciudadanos en cualquier momento de la vida.

La formación profesional se convierte en un motor de crecimiento y de mejora de la productividad, pero también como un valor esencial en la construcción de la personalidad, de las competencias para el desarrollo humano, la investigación aplicada, la experimentación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

Un sistema moderno ha de atender a aquellos que han aprendido directamente desempeñando su puesto de trabajo. Es el caso de casi la mitad de la población activa española, que ha adquirido sus competencias profesionales a base de ejercer su profesión, pero no puede acreditarlas. Una anomalía de nuestro sistema que fragiliza a estas personas y al «mapa de talento» de sus empresas. El sistema de formación profesional, al fin, acredita las competencias profesionales acumuladas a lo largo de la experiencia laboral, de modo que cada persona pueda disponer de un Informe Formativo-Profesional que reconozca sus competencias profesionales, cualquiera que sea su forma de adquisición.

Nuestro país está inmerso en la mayor estrategia para la modernización de la formación profesional conocida hasta el momento; conectada con la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, aprobada hace ahora un año. El nuevo sistema sitúa a la persona en el centro, la colaboración público-privada y la corresponsabilidad de las empresas en una formación profesional de la máxima calidad. Además, ofrece la facilidad para acceder y componer, de manera modular, la formación que cada cual necesita, desde las «microformaciones» a los títulos y másteres profesionales, siempre en constante actualización.

La imprescindible relación con la empresa durante la formación, se concreta en la corresponsabilidad y la colaboración del centro con esta, como pilar para una formación de excelencia. Toda la formación tiene carácter dual: ningún estudiante obtendrá una titulación de formación profesional sin pasar por la empresa, en dos intensidades, general e intensiva.

En los últimos cuatro años, en paralelo a esta transformación, el número de jóvenes que optaban por la formación profesional ha crecido en un 20%. En 2022 se ha superado, por primera vez, el millón cien mil estudiantes en Formación Profesional.

El avance es innegable y la demanda de jóvenes que eligen esta vía formativa sigue en aumento. El Gobierno ha destinado una importante línea de actuación, en el marco del Plan de Modernización de la Formación Profesional, a la financiación de 210.000 plazas de FP desde 2020. El curso 2023-2024 se alcanzarán las 350.000 plazas de nueva creación.

Otra de las líneas estratégicas del plan modernizador, es la renovación de la oferta formativa que recoge la actualización y la creación de nuevos títulos ligados a sectores emergentes como Big Data, inteligencia artificial, ciberseguridad, vehículos eléctricos o fabricación 3D, entre otros.

Los centros de Formación Profesional se dirigen hacia la transformación de las aulas en espacios de innovación y también de emprendimiento, convirtiéndose en auténticos tractores de talento para las empresas de su entorno. Diseñaremos una estrategia de orientación profesional a lo largo de la vida, capaz de acompañar a las personas en su trayectoria vital.

En este tiempo, estamos debatiendo con las administraciones educativas y de empleo de las comunidades autónomas, los interlocutores sociales, sectores productivos y comunidad educativa, el Real Decreto de ordenación de la Formación Profesional. Un texto que hará posible la plena implantación de la Ley de Formación Profesional a partir del curso que viene, con la Memoria económica que acompañaba a esta Ley de 5.500 millones de euros. La nueva ordenación apuesta por la máxima flexibilización del sistema para llegar a toda la población y facilitar así su empleabilidad.

En definitiva, la Formación Profesional se erige ya como una opción de éxito personal y profesional. Un camino de oportunidades que atiende los requerimientos de una sociedad versátil y alejada del estatismo, desde la equidad, el progreso y el desarrollo del conocimiento.

*Clara Sanz es secretaria general de Formación Profesional del MEFP*

# EL PAIS

## ChatGPT y educación: ¿un nuevo enemigo o aliado de los profesores?

*La irrupción de las herramientas de inteligencia artificial generativa supone un reto y una oportunidad para las instituciones educativas, que no pueden ni deben mirar hacia otro lado*

NACHO MENESES. Madrid - 31 MAR 2023

¿Cómo luchar contra una aplicación en apariencia indetectable que es capaz de generar, en menos de un minuto, una redacción de 600 palabras sobre la energía nuclear, las crisis migratorias del siglo XX o la desigualdad de género, y hacerlo además con un lenguaje completamente natural? La irrupción de la inteligencia artificial generativa en el ámbito educativo está dando sus primeros pasos y ya ha supuesto un auténtico vuelco en todo el mundo. Cuando, a finales de 2022, [OpenAI](#) lanzó el popular [ChatGPT](#), un sistema de inteligencia artificial capaz de generar textos originales, contestar preguntas y resolver multitud de tareas, les bastó cinco días para superar el millón de usuarios, y los 100 millones en apenas dos meses. Ante el peligro de una herramienta que facilita el plagio y las trampas, las alarmas en escuelas y universidades no tardaron en sonar, hasta el punto de que ya son muchos los casos (el Estado de Nueva York y las escuelas de Seattle, en EE UU, y las universidades australianas son solo unos pocos ejemplos) en los que se optó rápidamente por prohibir su uso.

La pregunta, sin embargo, no es si este fenómeno puede contenerse, sino más bien de qué manera incorporar su uso de forma productiva: según [una reciente encuesta de Impact Research](#), un tercio de los estudiantes estadounidenses de entre 12 y 17 años, y el 51 % de los docentes, utilizan ya esta herramienta (un porcentaje que llega al 69 % en el caso de los profesores latinos o negros), ya sea para planificar sus clases, encontrar actividades creativas o elaborar un conocimiento de base con el que empezar sus lecciones. Sus conclusiones no pueden ser mejores: el 89 % de los enseñantes y el 79 % de los alumnos que han usado ChatGPT piensan que el impacto ha sido francamente positivo. La ola es imparable: Microsoft ha anunciado ya la incorporación de su propia IA generativa, [Copilot](#), al Office 365; y Standford ha lanzado Alpaca, una IA basada en el ChatGPT de código abierto. “Ni los estudiantes, ni los profesores ni los periodistas volverán a empezar algo con una página en blanco; se lo pedirán al ChatGPT”, aventura Guillem García Brustenga, experto del eLearning Innovation Center de la UOC.

### *Luchar contra el plagio*

Para García, el cambio de metodología es obligatorio, y la educación deberá convivir con la inteligencia artificial (IA) del mismo modo que convive con Google o con la Wikipedia. “El problema a corto plazo, claro, radica en qué vamos a hacer para evitar que el estudiante copie. Eso está claro. Pero no nos vamos a quedar aquí, sino que vamos a aprovechar esta oportunidad para hacer cambios que ya tendrían que haberse hecho”, añade García. “A ver: si un profesor pregunta cuáles fueron las causas de la I Guerra Mundial, y esa es la pregunta de examen, esto ya podía copiarse de la Wikipedia... A lo mejor lo que está mal es la pregunta. Lo que pasa es que ahora es más fácil, porque solo tenemos que ir al ChatGPT y preguntarle, porque la respuesta será original y no va a ser detectada por los sistemas antiplagio”. La solución, apunta, pasará necesariamente por reinventar el rol del profesor y adoptar nuevas metodologías de enseñanza y evaluación, de manera que sirvan no solo para evitar las trampas, sino para aprender más.

En lugar de entregar un texto copiado o memorizado de la Wikipedia, señala García, el profesor puede pedirles que hagan una infografía, que lo contextualicen con su realidad o que usen portafolios para documentar su proceso de aprendizaje, desde el momento en que no saben nada hasta el que saben mucho. “Paradójicamente, la incorporación de la IA a través de herramientas como ChatGPT nos va a obligar a reflexionar en profundidad sobre qué es lo que queremos hacer, cómo lo queremos hacer, cómo lo vamos a evaluar y qué tipo de competencias queremos cultivar”, sostiene Joaquín Rodríguez, director de Diseño, Innovación y Tecnologías para el Aprendizaje de la Institución Educativa SEK. Y es que, en lugar de intentar prohibir su uso, sugiere incorporarlo a la enseñanza como punto de partida de discusiones y debates en el aula: “Yo les pediría a los alumnos que la utilizaran y que le hicieran preguntas. Y toda esa información que nos da la IA la pondría después sobre la mesa en el aula, para someterla a escrutinio, debate y crítica por parte de los estudiantes. Que reflexionen sobre ella y aprendan a sintetizar su contenido, a profundizar y a contrastar las diferentes respuestas que obtengan... Deben estar seguros de sus aciertos, sus limitaciones y los sesgos que pueda tener”.

Ahí está, precisamente, uno de los mayores peligros de ChatGPT: la asunción de veracidad, porque nunca reconocerá que no está diciendo la verdad sobre algo. “Uno de los errores de ChatGPT es que tiene lo que se conoce como “alucinaciones”: tiene siempre pretensiones de verdad, por lo que, si no sabe algo, se lo inventa”, advierte Rodríguez. Por eso, desde el punto de vista pedagógico, recomienda preservar y reforzar competencias cognitivas fundamentales como, por ejemplo, la capacidad de verificación y de evaluación de cualquier enunciado que te de una inteligencia artificial; tener presente que la responsabilidad final sobre los dictámenes de una IA sigue siendo humana (se puede usar la IA en una consulta médica, pero la responsabilidad del diagnóstico recaerá siempre sobre el facultativo); y hacer un uso crítico, productivo y ético de las tecnologías.

#### *Reinventar el papel del profesor*

El vuelco que ha supuesto la llegada de la inteligencia artificial supone un reto ante el cual las instituciones educativas no pueden, ni deben, mirar hacia otro lado. “Una asunción más o menos acrítica de la tecnología, es decir, dejar que cada uno haga lo que le parezca, llevaría a un caos incontrolado. Por eso, es necesario aceptarlo meditadamente, que es la postura que nosotros, de momento, asumimos”, explica Rodríguez. Y eso pasa, necesariamente, por facilitar un cambio radical en el rol que el profesor tiene dentro del aula. “El papel del docente tendría que haber cambiado hace mucho tiempo. Cuando yo estudié, el profesor era quien tenía el conocimiento; yo iba a clase, él [o ella] me contaba cosas y luego me decía: “Ahora repítelo”. Pero eso ya no es así: cuando el conocimiento está en todas partes, no tiene sentido que yo vaya a clase solamente para escuchar a alguien que me lee lo que yo puedo buscar por mi cuenta”, afirma García.

Para el experto de la UOC, el rol del profesor tiene que ser el de “alguien que me ayude a interpretar esa información y a aprender con ella. En el mundo del ChatGPT, será lo mismo, y este docente que explicaba algo que él mismo había leído en un libro, tendrá que cambiar”. Y lo mismo sucede con la evaluación: en vez de pedir que los alumnos repitan lo que les han dicho, será necesario preguntar de otra forma, “hacer trabajos colaborativos o incluso pruebas orales que pueden realizarse de forma síncrona o asíncrona, en las que los estudiantes se graben respondiendo a una pregunta, razonando o explicando qué le ha preguntado al chat”, añade.

Mientras empresas como TurnItIn, especializadas precisamente en detectar el plagio en trabajos académicos, afirman estar trabajando ya en el desarrollo de una herramienta capaz de detectar el uso de IA generativas, los expertos se muestran escépticos: “Como mucho, podría analizar algo de ChatGPT y afirmar, con un 80 % de probabilidades, que es una IA. Pero yo no puedo suspender a nadie por esto. Además, si tú coges el texto de la IA, lo cambias y lo haces tuyo, eso ya no lo puede detectar nadie. Es un tema complejo”, sostiene García.

#### *Desafíos en el mundo laboral*

Si algo llevamos escuchando mucho tiempo es que la inteligencia artificial vendría para sustituir al ser humano en aquellas tareas y oficios más mecanizados. Sin embargo, las aplicaciones de IA generativas como ChatGPT o Copilot demuestran que tampoco permanecerán ajenas a las profesiones más creativas. “Son capaces de desarrollar (y ejecutar) código por sí mismas, y de desarrollar textos y novelas completas. Ya hay editoriales basadas en inteligencia artificial, o libros que se están subiendo a Amazon; y si tú les pides que te hagan un cuadro al estilo de Picasso o Monet, también lo harán. Por eso, una de las preguntas más importantes que se plantean ahora es la de qué competencias será necesario desarrollar”, plantea Rodríguez.

Ahora bien, ¿será capaz la IA de quitarnos puestos de trabajo? Para García Brustenga, no será exactamente así: “Yo creo que no es la inteligencia artificial la que nos quitará esos puestos; más bien serán los profesionales que sepan utilizar las inteligencias artificiales los que quitarán trabajo a aquellos que no las sepan usar. Ese es el verdadero tema. Por eso, tenemos que formar a los futuros profesionales a la vez que reciclarnos nosotros, para saber hacer uso de todas estas herramientas; y aun así, sufriremos por la velocidad del cambio. No será la tecnología por sí sola la que nos quite el trabajo”.

## Dimite toda la Conferencia de Decanos tras el fiasco de la norma que quita horas de Matemáticas a los maestros

*Universidades rectifica y paraliza la norma que daba solo un 5% de formación en Matemáticas y Lengua a los maestros de Primaria*

JOSEFINA G. STEGMANN. 31/03/2023

El Ministerio de Universidad se ha visto obligado a dar marcha atrás. Ha puesto en 'pause' la orden que establece los requisitos para la obtención del título universitario que permite ejercer de maestro de Primaria.

En dicha orden, como informó este periódico, los créditos dedicados a la formación matemática se reducen de 18 a 6. Así, al módulo de «enseñanza de las Matemáticas en Educación Primaria» se le otorgan 6 créditos (60 horas), exactamente el mismo número que se le da al módulo «Género y educación» donde el futuro maestro deberá, entre otras cuestiones, adoptar «un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación fomentando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual». Tal como pudo confirmar ABC por parte del Ministerio de Universidades, «la orden se para hasta haya un consenso aceptable», han explicado.

«Agradecemos la rectificación realizada por el ministerio y también que nos digan que abrirán un diálogo con todos los implicados», dijo entusiasmado Luis J. Rodríguez, vicepresidente segundo de la Real Sociedad Matemática Española (RSME) y catedrático de didáctica de la matemática en la Universidad de Oviedo tras conocer la noticia por ABC.

### *Malos resultados en PISA*

Cuando se conoció el contenido de la orden, la RSME la condenó enérgicamente por la disminución de horas que sufre una materia que consideran capital. Entonces, Rodríguez, dijo que no entendía la decisión cuando existe una clara «conciencia por parte de las administraciones educativas de que la formación matemática de nuestro alumnado tiene que mejorar, como así lo demuestran los bajos resultados en informes como PISA y TIMSS». Algo que será difícil de revertir si los profesores tampoco saben de la materia.

Detrás de la RSME llegó la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM) que advirtieron de que no solo se reducía la formación en Matemáticas: «A lo sumo solo un 5% de la formación del futuro profesorado de Primaria se dedicará a la enseñanza de cada una de las siguientes áreas clave en la formación de la ciudadanía: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Lengua Española», denunciaron en un comunicado. Pero el problema no queda allí. La formación es de un 5 por ciento «si escogen la especialidad, denominada mención, de Primaria, porque el futuro profesorado del resto de menciones propuestas (Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera o Pedagogía Inclusiva) tendrá a lo sumo un 2,5% de su formación orientada a la enseñanza de cada una de estas áreas clave».

### *Llegan las dimisiones*

Pero la orden tuvo una consecuencia mucho más honda. Para la elaboración de la orden ministerial, Subirats contó con la Conferencia de Decanos de Centros con Títulos de Magisterio y Educación.

Con fecha 28 de marzo la comisión ejecutiva de dicha conferencia (formada por los cinco decanos de la junta directiva) envió un comunicado a los miembros, al que ha tenido acceso este periódico, anunciando su dimisión tras el fiasco de la norma dedicada a la formación de los maestros. Los decanos de la ejecutiva relatan en la misiva que tuvieron el pasado 2 de marzo un encuentro, no solo con el Ministerio de Universidades, sino también con el de Educación sobre la norma en cuestión en la dichos ministerios les informó «que están valorando la situación producida por las numerosas alegaciones recibidas, y exponen que es necesario abrir un nuevo proceso de participación más amplio».

Por este motivo, ellos toman la decisión de hacerse a un costado: «Por nuestra parte, consideramos también, que este es el momento para que otro equipo coordinador de la CoDE (Conferencia de Decanos) inicie un nuevo proyecto global que pueda seguir trabajando por la mejora de la Educación intensamente. Esto supone nuestra renuncia explícita a las funciones que nos fueron encomendadas desde la CoDE y su Comisión Permanente». En la misma carta anuncian que se celebrará una asamblea extraordinaria los próximos 27 y 28 de abril «con el objetivo de llevar a cabo unas nuevas elecciones».

### *Estatutos*

En conversación con este periódico, Julio Latorre, secretario de la Conferencia de Decanos dijo que las elecciones «se producen en el marco de los estatutos» y no relacionó dichos comicios con el problema de la orden ministerial

Si bien desde el Ministerio de Universidades no quisieron precisar con qué actores se va a contar ahora sí dejaron claro que el proceso «va para largo» y que «obviamente la Conferencia de Decanos será un interlocutor, pero serán ellos quienes digan quienes son sus representantes».

## europapress.es

### Universidades públicas cuestionan la viabilidad de implantar la evaluación por competencias en una EBAU "con incógnitas"

*Advierten de que incrementar la duración de los exámenes "obligará a aumentar los días de duración de las pruebas hasta a seis días"*

MADRID, 31 Mar. (EUROPA PRESS) - Las universidades públicas españolas han cuestionado la viabilidad de implantar el modelo de evaluación por competencias el próximo curso en la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) ya que "son demasiadas las incógnitas y demasiado poco tiempo para incorporarlas".

En un escrito presentado por las universidades públicas de los 17 distritos universitarios ante el Ministerio de Educación y Formación Profesional, indican que el proyecto de real decreto por el que se regulan las condiciones para el acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado, "incorpora cambios en la normativa de acceso y admisión a las universidades públicas".

Este documento de alegaciones reclama "una mejora sustancial" del texto sometido a participación pública. Se trata de un documento con cuestiones que varían desde la duración de las pruebas, la composición de los tribunales, los procedimientos de reclamación, el procedimiento de admisión, o los plazos para plazas vacantes, para un total de 20 propuestas de mejora que esperan sean tenidas en consideración.

Dicho documento, elaborado por los encargados de organizar esas pruebas y la admisión en los grados universitarios y que "compromete" la viabilidad de las pruebas y de los procesos de admisión, ha sido secundado por todas las vicerrectoras responsables del acceso y admisión en las universidades públicas, según han informado las universidades públicas en un comunicado.

Las universidades públicas han mencionado las "crecientes señales de inquietud" trasladadas por el profesorado de Bachillerato y comparten la "profunda preocupación por la viabilidad de implantar el modelo de evaluación por competencias el próximo año". "Son demasiadas las incógnitas y demasiado poco tiempo para incorporarlas a un Bachillerato con currículo nuevo, nuevas materias y un modelo de evaluación nunca ensayado en segundo de Bachillerato y desconocido a los ojos de quienes han de dar instrucciones desde las universidades sobre las directrices concretas de cada materia", han advertido.

Además, las instituciones educativas han puesto el foco en las "serias dudas" sobre la posibilidad de implementar las reformas "sin suficientes garantías en un proceso en el que el alumnado se juega buena parte de su futuro", por lo que resaltan los "efectos perniciosos de algunos pilares del borrador de real decreto".

En concreto, han criticado la duración de los exámenes, que al pasar de 90 a 105 minutos "obligará a aumentar los días de duración de las pruebas hasta a seis días, prolongando innecesariamente el estado de tensión del alumnado en detrimento de su rendimiento". En esta cuestión, insisten las universidades, la propuesta "supone de facto la exclusión del acceso a la universidad del estudiantado que tiene derecho a adaptaciones de más tiempo, pues este colectivo se enfrentaría a algo impensable como 3-4 exámenes diarios de 145 minutos, durante varias jornadas".

También han presentado alegaciones sobre los procedimientos de reclamación, plazos, composición de tribunales, estudiantado extranjero, estudiantes con estudios universitarios, procesos de admisión o criterios de adjudicación de plazas. "Todo ello termina dibujando una percepción clara de que la reforma que se propone adolece del debido sosiego en la toma de decisiones y de la tranquilidad suficiente para regular algo de tanta trascendencia social, y repercusiones de todo tipo, como es el caso de las pruebas que permiten el acceso a la universidad", han sentenciado las universidades.

## El Periódico DE EXTREMADURA

### La salud mental entra en el instituto

*Dos equipos con 12 psicólogos llegan al sistema educativo para prevenir conductas lesivas y mejorar el bienestar del alumnado. Los problemas crecen tras la pandemia. Dos extremeños de entre 15 y 19 años se suicidaron en la región el año pasado*

Guadalupe Moral. Cáceres | 01-04-23

La pandemia de covid ha provocado un aumento de hasta el 47% en los trastornos de salud mental en los menores. Lo dice la Asociación Española de Pediatría, que alerta del deterioro psicológico de los niños y

adolescentes en España. «En la actualidad, los adolescentes presentan más ansiedad, síntomas depresivos, autolesiones y conductas suicidas», precisa el trabajo de un grupo de trabajo multidisciplinar de la Sociedad de Psiquiatría Infantil.

El problema ha vuelto a la agenda social después de que hace poco más de un mes dos gemelas se precipitaran desde un tercer piso en una localidad de Barcelona, una de ellas falleció en el acto y la otra continúa grave. Familiares y vecinos aseguran que las niñas sufrían acoso en el instituto. En Extremadura, en solo una semana han salido a la luz dos presuntos casos de bullying en institutos de Mérida y en Navalvillar de Pela, que se están investigando. Y según el balance del curso pasado, los casos de bullying y la conflictividad en las aulas extremeñas tras la pandemia: en 2022 hubo 89 denuncias por acoso escolar y se constataron 14 casos. Porque lo que recogen los medios de comunicación es solo la punta del iceberg de una problemática de la que afortunadamente, y gracias también a la pandemia, se habla cada día más.

Prueba de ello es que desde este último trimestre del curso se va a empezar a abordar la salud mental de una manera directa y sin tabúes en los centros educativos extremeños, y especialmente en los institutos, donde están los alumnos con las edades más conflictivas. Así lo indican las estadísticas. Educación no contabiliza datos oficiales sobre suicidios en adolescentes, pero según el Instituto Nacional de Estadística (INE) durante el año pasado se registraron en la región dos suicidios entre jóvenes de 15 a 19 años. No hubo ninguno en edades inferiores. También hablan los estudios sobre que la adolescencia es la edad más compleja desde el punto de vista de la salud mental. «Hay informes internacionales que dicen que el 50% de los problemas de salud mental en los adultos comienzan antes de los 15 años y el 75% antes de los 18 años», señala el secretario general de Educación, Francisco Javier Amaya.

#### *Pasar a la acción*

Bajo esta premisa, la Consejería de Educación y Empleo, en colaboración con el Colegio de Psicólogos de Extremadura, va a crear dos equipos de psicólogos, con seis profesionales cada uno, que prestará especial atención a la salud mental de los alumnos. Habrá un equipo por cada provincia y servirán de enlace directo con el sistema sanitario ante la sospecha o detección de conductas lesivas, autolíticas o suicidas entre el estudiantado. Empezarán a funcionar previsiblemente este mes de abril con los alumnos de 2º y 4º de ESO, los de 13 y 15 años, «dos cursos clave», y continuarán el próximo año académico.

El plan consta de dos líneas, una enfocada a la prevención, que llegará en este último trimestre a 20 institutos extremeños ya seleccionados porque en ellos se ha constatado la presencia de alumnos con graves conductas. En estos centros se realizarán talleres tanto con los alumnos, como con las familias y los docentes. «Se trabajarán aspectos básicos de las competencias personales y sociales como la resiliencia, la tolerancia a la frustración, la autoestima, la propia identidad o el afrontamiento de situaciones de fracaso. Porque todos estos sentimientos y emociones están en el origen de prácticas lesivas o autolesiones físicas», detalla Amaya.

La segunda línea será la intervención directa de los psicólogos cuando se detecte algún caso y esta ya no se acotará a 20 institutos, sino que se intervendrá en todos aquellos centros en los que existan indicios o certezas de que un alumno se haya autolesionado o tiene una conducta autolítica. «La referencia será el director del centro, el equipo de orientación, el coordinador de bienestar que existe en cada centro o el educador social y serán estos nuevos equipos de psicólogos los que se encarguen de dar una primera intervención antes de la derivación directa a Sanidad». Y tras una situación así, los profesionales también trabajarán con el resto del grupo de alumnos afectado analizando las causas, fomentando la integración del estudiantes a su vuelta...

#### *Programa de acomodo emocional*

Este nuevo plan de salud mental se incluye dentro de un programa de acomodo emocional en el que la consejería lleva trabajando desde el curso pasado en sintonía con la subdirección de Salud Mental del Servicio Extremeño de Salud (SES). En ese programa están implicado 500 docentes constituidos en 51 grupos de trabajo que tienen cuatro líneas básicas de actuación: el trabajo desde las tutorías, la realización de actividades de competencia emocional, la prevención de conductas suicidas (de hecho se publicó el año pasado la primera guía para la prevención e intervención en el suicidio) y la coordinación con los equipos de salud mental.

Pero lo que se busca ahora es ir un poco más allá. «Ha llegado el momento de que se hable de la salud mental sin tabúes. Estas enfermedades siempre han sufrido un gran estigma social y desde el ámbito educativo no se han abordado con la suficiente relevancia teniendo en cuenta las consecuencias que pueden tener. A veces tengo la sensación de que podríamos haberlo hecho antes, pero lo cierto es que la pandemia nos lo ha puesto de frente y que por fin no solamente en los centros educativos, sino también en la sociedad en general, podemos hablar de salud mental sin el estigma que ha tenido que padecer tradicionalmente», señala Amaya.

A su juicio, con estos equipos se dará una respuesta adecuada a aquellos centros que en algunos momentos pueden sentirse sobrepasados. «A nadie se le escapa que aunque los centros tengan profesionales bien formados y competentes, es muy difícil enfrentarse a casos grave de conducta que implican agresividad física o conductas autolíticas», añade. De ahí la importancia de que sean profesionales acostumbrados a abordar estas situaciones los que se enfrente a ellas, «pero sin perder nunca el fin educativo y utilizándolos de conexión con las autoridades sanitarias cuando el caso lo requiera».

Y como con la salud mental, Educación trabaja también en un nuevo decreto de igualdad y convivencia en el que se tratan cuestiones que antes no se abordaban de una manera tan clara y directa como la violencia entre iguales o la violencia sexual. «Lo que pretendemos es buscar el bienestar emocional de nuestro alumnado

porque es clave para el desarrollo integral del alumno tanto en la esfera personal y social, como en la académica», concluye Amaya.

## **EL DEBATE**

### **Este es el factor que contribuye al éxito educativo de los países asiáticos y nórdicos**

*Aunque naciones como Finlandia y Corea parezcan tan distintas, lo cierto es comparten nexos en común: el prestigio de sus profesores y su alta cualificación*

Roberto Marbán. Madrid 01/04/2023

Muchas veces, se pone como ejemplo de éxito educativo a los países nórdicos y asiáticos. En concreto, analistas y estudiosos gustan de comparar las similitudes entre dos naciones de innegable fama y prestigio en sus aulas, Finlandia y Corea.

Seguramente, el factor principal –entre otras variables– que más contribuye a esta situación es el estatus social del que goza el profesorado en ambos países.

Lo explica así el psicólogo Marino Pérez en su último ensayo, *El individuo flotante*: «La autoridad formal y el prestigio social que merece el profesorado de escuelas, colegios, institutos y universidades es fundamental en la educación».

«Dicho sea sin menoscabo de que el profesorado tendría que pasar por una mayor exigencia en su selección y formación. Es posible que uno de los factores que contribuye al éxito educativo de los países como Finlandia tenga que ver precisamente con el respeto al maestro, que forma parte de la tradición asiática, y del prestigio social y la confianza institucional del profesor en los países nórdicos».

#### *Dos maneras diferentes*

La autoridad del profesorado en clase es comprendida de una manera totalmente diferente en ambos lugares, pero lo importante es que, esta visión de los docentes, junto a una innegable cultura del esfuerzo, ha proporcionado muchas alegrías.

En Corea del Sur, el sistema está volcado sobre la cultura del esfuerzo. La autoridad del maestro es tal que tanto control aplicado en el aula provoca menos interacción con el alumnado, es decir, menos preguntas y diálogos. Pero el sistema educativo surcoreano se las ha apañado para encontrar un equilibrio entre el control y la interacción.

En Finlandia, por el contrario, se les da total libertad a los profesores para adaptar sus lecciones en función del alumnado, los cuales acaban construyendo un diálogo entre ambos que se ve como fundamental en la buena marcha de la educación.

#### *Alta cualificación de los profesores*

Los países de los primeros puestos en el ranking PISA son muy distintos, lo que llevaría a pensar que sus sistemas educativos también lo son: la enorme exigencia a la que están sometidos los alumnos en China o Japón contrasta con la educación flexible de los países nórdicos.

Pero tienen cosas en común, como decíamos. El estatus social de los maestros en estos países es muy alto y la profesión es considerada una ocupación muy prestigiosa.

Tanto en Finlandia como Dinamarca, así como Singapur, China o Corea, se requiere una alta cualificación para dedicarse a la enseñanza. Solo los alumnos con mejores cualificaciones pueden acceder a la carrera de Magisterio o similares.

# europapress.es

## **¿Cuántas becas se han concedido este curso?**

*La organización estudiantil CANAE prevé que el próximo curso "se superen considerablemente" las solicitudes respecto a este año*

MADRID, 1 Abr. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación y Formación Profesional concedió un total de 582.275 becas para el curso 2022-2023, de las 1.362.309 solicitudes presentadas, lo que supone en 42,7% del total de solicitudes. Así lo ha reflejado el Gobierno en una respuesta parlamentaria, recogida por Europa Press, al ser preguntado por el Grupo Parlamentario Popular sobre la gestión de las becas universitarias y el "retraso" en su abono.

En concreto, de las más de 582.000 becas concedidas para este curso, el Ministerio de Educación y Formación Profesional concedió un total de 383.246 becas en noviembre de 2022 y 199.029 becas en diciembre. Estos datos suponen un incremento en las becas concedidas respecto al curso anterior, el 2021/2022, cuando se concedieron un total de 396.751 becas de 1.228.694 solicitudes presentadas en la convocatoria de becas de carácter general.

El Ministerio que dirige Pilar Alegría ha resaltado su intención de continuar con las medidas desarrolladas durante la legislatura, de forma progresiva, dirigidas a "mejorar la situación económica de los estudiantes". Por ello, recuerda que el calendario para la publicación de la convocatoria, dirigida a estudiantes que cursen estudios postobligatorios en el curso académico 2023/2024, será similar al del curso anterior, de forma que "la gran mayoría de las personas solicitantes puedan conocer, antes del comienzo del curso escolar, si cumplen los requisitos de carácter económico para obtener la beca". Además de consolidar las medidas adoptadas para los cursos anteriores, Educación prestará "especial atención" a los gastos de residencia fuera del domicilio familiar, con el fin de "proseguir en la consecución del objetivo de que ningún estudiante abandone sus estudios por motivos económicos".

#### ¿CUÁNDO SE PUEDEN SOLICITAR LAS BECAS?

El Ministerio de Educación y Formación Profesional abrió el pasado lunes, 27 de marzo, y hasta el próximo 17 de mayo, el plazo para solicitar las becas correspondientes al curso 2023/2024, que se realizará a través de su web. Durante los meses de agosto o septiembre los solicitantes sabrán si cumplen las condiciones y, en caso afirmativo, podrán percibir la beca en el último trimestre del año.

Sin embargo, en el caso de las ayudas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo la convocatoria no se ha abierto todavía. En el curso 2022-2023 el plazo para pedir esta ayuda fue del 19 de mayo al 30 de septiembre. Los estudiantes que hayan solicitado la beca podrán consultar el estado de la tramitación de su solicitud en la sede electrónica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el apartado 'Mis expedientes'.

Asimismo, podrá dirigirse a la unidad de becas de la administración educativa o universidad correspondiente identificándose en el expediente con su NIF/NIE. Podrán solicitar las becas los alumnos que se encuentren cursando enseñanzas postobligatorias y superiores no universitarias del sistema educativo español y con validez en todo el territorio nacional; o enseñanzas universitarias del sistema universitario español cursadas en centros españoles y con validez en todo el territorio nacional.

La convocatoria de becas para el curso 2023/2024 incluye varios cambios y novedades respecto de la anterior, tanto en las diferentes cuantías que se reparten, como en el presupuesto total que se destinará, 2.520 millones de euros, lo que supone un incremento del 18,2% respecto al curso 2022/2023. Entre las novedades de la nueva convocatoria destaca el aumento en 900 euros de la cuantía de residencia.

#### ESTUDIANTES EXIGEN "MÁS RAPIDEZ" EN LA RESOLUCIÓN DE BECAS

La Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) ha exigido "más rapidez" en la resolución y el ingreso de las becas para el próximo curso ante la previsión de un aumento "considerable" de solicitudes. Los estudiantes reclaman "más difusión" por parte de la Administración de esta convocatoria de becas, así como más recursos en las unidades que tramitan las solicitudes, con el fin de que "ningún estudiante se quede sin pedir su beca". "Somos las entidades de la comunidad educativa las que asumimos un mayor compromiso de difundir y dar acompañamiento a los estudiantes y sus familias en la tramitación de su beca.

La administración debe sumar esfuerzos para que podamos llegar a todos los alumnos y alumnas del sistema educativo", señala el presidente de CANAE, Antonio Amante. Para el presidente de la organización estudiantil, "una beca que llega al bolsillo del estudiante tres o cuatro meses después de iniciar el curso, es una beca que ya no sirve". CANAE prevé que en esta convocatoria de becas "se supere considerablemente el número de solicitudes de la convocatoria anterior".

Por ello, ha puesto en marcha el Servicio de Asesoramiento al Estudiante en materia de becas mediante la creación del correo electrónico 'becas@canae.org', un recurso disponible y accesible durante todo el proceso de solicitud, tramitación y resolución de la beca, con el objetivo de que estudiantes y familias puedan consultar sus dudas y "ningún estudiante se quede sin beca por desconocimiento o dificultades para tramitarla".

# EL PAÍS **OPINIÓN**

## ***Nueva EBAU: qué lengua queremos que hablen los futuros universitarios***

*Es necesario que la Selectividad sienta las bases de un enfoque plural del manejo de las destrezas comunicativas en situaciones diversas*

ALBANO DE ALONSO PAZ. 01 ABR 2023

Los docentes tenemos un problema: cada vez que nos reunimos un grupo de colegas en un momento de ocio fuera del ámbito escolar, nos cuesta no abordar en algún instante algún tema que tenga que ver con nuestro trabajo.



Rozaba la medianoche de un viernes de hace unas semanas cuando lo pude comprobar una vez más. Al salir de una cena de despedida, me di de bruces con una excompañera a la que no veía desde hace años. No dudo de que es una gran profesora, de esas veteranas que moldean con cuidado cada parcela de su relación con el alumnado. Ponía siempre, recuerdo, especial pulcritud en la atención de sus chicos y chicas de segundo de Bachillerato, a los que preparaba con esmero para la temida prueba de acceso a la universidad.

El problema que menciono en las primeras líneas lo corroboré cuando, en un abrir y cerrar de ojos, terminamos hablando de la EBAU y [la excesiva presión](#) a la que somete a profesionales y estudiantes, hasta el punto de que muchos de los primeros ya no quieren dar clase en el último curso de la etapa. “La selectividad tiene que desaparecer, y que cada universidad seleccione al alumnado según sus criterios de acceso y las notas de la etapa”, me dijo antes de despedirse.

Más allá de buscar soluciones a ese planteamiento, complejo pero interesante a la hora de ponerlo en el futuro sobre la mesa, la sombra de la EBAU persigue a multitud de equipos pedagógicos de los centros de secundaria y bachillerato cada año: supone la espada de Damocles que evalúa la calidad del sistema y enjuicia al profesorado que, a contrarreloj, prepara a sus estudiantes para obtener los mejores resultados en el curso terminal de estas enseñanzas postobligatorias. Existen otras evaluaciones externas, sí: desde PISA hasta las pruebas de diagnóstico organizadas por departamentos regionales, pero ninguna de tanto impacto y envergadura como la antigua selectividad, con matices casi legendarios generación tras generación.

Sea de una manera u otra, lo que no podemos es, sobre todo los que nos dedicamos a la enseñanza, extender bulos sobre las propuestas piloto que han empezado a circular y aplicarse en determinados contextos, con el fin de que pueda estrenarse un nuevo modelo de EBAU en 2024 tras haber analizado su eficacia, puntos fuertes e inconvenientes.

En cuanto a la prueba de Lengua Castellana y Literatura, en concreto, se ha propagado en medios y redes información la presunta defenestración de la sintaxis de las palabras, esto es, “el análisis de la forma en la que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman”, según definición de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española.

Entiendo que la multiplicación de esos rumores está propiciada por una mezcla de nostalgia de ese tiempo pasado que siempre fue mejor y desconocimiento de cuáles son las bases curriculares sobre las que se asienta el nuevo Bachillerato. En este, en ningún momento se coarta la libertad del docente a la hora de planificar las clases para que el estudiante entienda o explique fenómenos gramaticales (y no gramaticales) que contribuyen a mejorar sus destrezas discursivas y, sobre todo, comprender los procesos que hay tras cada análisis morfológico, sintáctico, fonológico, semántico o pragmático. Tampoco se impide su aplicación a situaciones comunicativas extraídas de múltiples fuentes, y de hecho es lo que se recomienda. Al fin y al cabo, cualquier buen docente de Lengua pretende ese análisis en su uso.

El problema tal vez está en que crecimos en medio de una praxis lingüística casi exclusivamente basada en su esquematización y repetición mecánica a través de diagramas arbóreos que invitan a la presentación visual de los preceptos de la gramática funcionalista (por eso se habla de “función sintáctica”), pero ante la cual el propio Emilio Alarcos, uno de los padres de esta corriente, recordó que lo importante es el entendimiento de la lengua para “permitir la comunicación entre los humanos de una misma comunidad”.

La pregunta que debemos responder no es, por ello, si la EBAU debe o no incluir la sintaxis, sino hasta qué punto la concreción del currículo y la estructura de esta prueba externa conducen a reflexionar sobre la lengua mediante la aplicación en realizaciones reales y cotidianas. Es decir, aquello que el propio Ignacio Bosque, otro defensor ilustre de la tradición gramatical española, recomienda a los aprendices, por ejemplo, cuando prologa *Análisis sintáctico: teoría y práctica* (SM, 2005), uno de esos muchos manuales que usamos los docentes de Lengua para preparar clases prácticas sobre morfosintaxis: que se hagan todas las preguntas que puedan, “si quieren acercarse al objetivo que verdaderamente importa: la comprensión”.

Por lo demás, la prueba de Lengua que se ha pilotado en distintos centros puede ser discutible, no lo niego, y tendrá que ser revisada en profundidad por expertos. La propia pregunta referida a la reflexión gramatical (planteamiento cerrado tipo test, a partir de cuatro opciones, que incluye —y ahí está la clave— una justificación desarrollada), es mejorable en su formulación y puede ampliarse, pero este tipo de conjeturas son al fin y al cabo reflejo de las históricas diferencias entre teorías gramaticales, que han llevado a cada docente a tratar la sintaxis de una manera diferente, con sus variopintas nomenclaturas, desemejanzas que en la era actual deberíamos, dicho sea de paso, ir superando.

Todavía más preocupante es el enquistamiento entre los defensores de las aportaciones de la sociolingüística o la lingüística textual y los que entienden la lengua como una estructura en la que todos los elementos se relacionan entre sí, que también parece estar también detrás del debate sobre el modelo de prueba de Lengua que queremos. Aproximarse a su profundización desde todas estas tendencias enriquece a cualquier estudiante y, al final, esta variedad de métodos de acercamiento a la lengua nos da pistas de por qué es tan difícil llegar a un acuerdo sobre el examen que pretendemos para los aspirantes.

Es por ello necesario no solo que estas pruebas externas, tan decisivas al marcar el rumbo de Bachillerato, incluyan la revisión de los horizontes culturales hacia donde la riqueza de una lengua es capaz de llegar, sino que asienten las bases de un enfoque plural del manejo de las destrezas comunicativas en situaciones diversas, meta del trabajo de aula.

Y es en este punto, por mucho que la rumorología gane seguidores en la era de la desinformación, hacia donde sí avanza, con todos sus defectos, la prueba pilotada: incluye intertextualidad, variedad de tipologías discursivas, conexión entre lengua y literatura, justificación crítica —mejorable y ampliable en propuestas futuras—, análisis de elementos paratextuales, perspectiva relacional y, sobre todo, una invitación a reflexionar en una versión definitiva sobre qué lengua queremos que hablen nuestros futuros universitarios.

*Albano de Alonso Paz es profesor de Lengua Castellana y Literatura, pertenece al Colectivo DIME de Docentes por la Inclusión y la Mejora Educativa, y divulga sobre educación en su blog [www.albanoalonso.info](http://www.albanoalonso.info).*

## EL DEBATE OPINIÓN

### ***La animalización de la educación***

*Necesitamos una educación que sepa integrar el trabajo, sin caer en un mero comportamiento maquinal*

JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER.01/04/2023

Tan peligrosa es la tecnificación de la educación, que lleva a que las personas vivan como máquinas, como la afectivación de la educación, que lleva a que las personas vivan como animales. Hoy en día dominan propuestas basadas en dichas visiones y sus posturas intermedias. Unas se van más hacia un lado, otras hacia el otro y muchas hacen una educación de supermercado y cogen un poco de cada. Pero todas ellas son propuestas inhumanas y generan engendros. Hablar de la persona no es garantía de que se esté fuera del juego máquina-animal. De hecho, hay colegios que se han dado cuenta de que hablar de «educación centrada en la persona» puede ser un negocio porque capta un nicho de clientela y lo usan como una estrategia publicitaria de la marca pero, en verdad, no son más que una educación maquinal-animalista con apariencia de humanidad. Menuda estafa y menudo ridículo.

Ya que en otros artículos se ha hablado de la educación tecnificada, centrémonos ahora en la corriente que animaliza la educación. Se animaliza la educación cuando se pone como uno de los máximos referentes la búsqueda del bienestar (ver el artículo [«la enfermiza obsesión por el bienestar»](#)). Así sólo se consigue encerrar a la persona en sí misma, que es justo lo que viven los animales.

Algunos dicen que los animales buscan sobrevivir. Los animales no buscan sobrevivir, sino que simplemente buscan estar bien, estar a gusto consigo mismos, y eso es lo que les permite sobrevivir. En sus experiencias, el animal siente la realidad y la valora en función del bienestar que le reportan las distintas formas de posicionarse en esa realidad. El animal no examina ni le interesa la realidad en sí. Al animal no le interesa nada en el mundo que no sea su propio bienestar. No evalúa la realidad, pues la realidad ni siquiera existe para el animal. Para el animal lo único que existe y lo único que evalúa es su propio bienestar.

Cuando el animal percibe ciertos signos de la realidad los conecta con la memoria de sus experiencias afectivas pasadas y recuerda las experiencias emocionales asociadas a cada una de las opciones que tomó en el pasado. Estas valoraciones son el criterio que tiene para examinar las distintas opciones que puede simular. Es decir, un animal para decidir hace muchas cosas: tiene un criterio de valoración, examina distintas alternativas en función de lo vivido y las valora todas relacionadamente para elegir la óptima. Todo un estudio de decisiones centrado en su propio ombligo. Eso mirado desde fuera parece un proceso adaptativo, pero el animal ni busca adaptarse, ni busca sobrevivir. El animal nunca sale de su ombligo.

Cuando a la persona se le educa desde la clave de la adaptación para poder encajar y así sobrevivir, se le está llevando, posiblemente sin saberlo, a una vida animal. Y esto, desgraciadamente, ocurre con bastante frecuencia. Veamos varios ejemplos.

Cuando surge un problema de relación entre amigos se busca que el educando aminore su malestar y aprenda habilidades socioemocionales para saber encajar en el grupo. Cuando se plantea la elección de bachillerato o de carrera se le dice al educando que elija donde él o ella se sienta bien, donde realice sus sueños, donde vea su éxito. Cuando acontece una vivencia envuelta de cierto malestar el primer objetivo es anular tal malestar. El malestar acaba siendo el referente de lo inmoral. Si me haces sentir mal, entonces lo que propones es inmoral. La lista se hace bien larga y la práctica mayoría de las propuestas de educación emocional, no UpToYou, asumen el dogma del bienestar. Es un camino seguro para animalizar al educando y al propio educador.

Un indicador de este ridículo es llamar «problema» a todo lo que se viva con cierto malestar. Se acaba problematizando todo. Se acaba afectivizando todo. Tener desavenencias con los compañeros no es un problema en sí, sino que es lo natural de la convivencia de personas que piensan y cada una tiene sus singularidades y sus historias. Saber por qué siento como siento hasta las últimas consecuencias y saber usar las desavenencias para nuestro crecimiento y encuentro es lo que requiere nuestra humanidad. Y al final, como un efecto, surgirá el bienestar, pero como un efecto o consecuencia, no como algo buscado. El bienestar tiene rango de indicador, no de objetivo.

De ordinario, la afectivación de la educación suele ser una cara de la moneda, y es el instrumento para la otra cara de la moneda: el adoctrinamiento. Unos adoctrinan en ciertos valores o ideales y otros en otros valores o

ideales. Pero, ¿qué acredita un valor o ideal? Tan ideal y adoctrinador es decirle al educando «tienes que ser así» (de una forma concreta), como decirle «tienes que ser como te dé la gana». Tanto el «así» como «la gana» son formas de ser. En ninguno de los dos casos se busca el crecimiento y el encuentro interpersonal. Una propuesta educativa alternativa que ya habrá tiempo de presentar parte de la asunción de que no hay ningún reto digno del ser humano que no sea otro ser humano. Poner a la persona frente a sus ideales, sus apetitos, sus pensamientos, sus valores o frente a los ideales, los apetitos, los pensamientos y los valores de otros es reducir a la persona y acabar animalizándola.

Necesitamos una educación que sepa integrar el trabajo, sin caer en un mero comportamiento maquinal. y la experiencia afectiva, sin caer en la afectivación. Eso solo lo puede hacer una educación por y para el encuentro.

## EL PAIS EXTREMADURA

### Revolución educativa de la mano de la tecnología y la Universidad

*La comunidad apuesta por más inversiones en informática para las aulas mientras se multiplica la población con formación avanzada*

JUAN NAVARRO. 02 ABR 2023

Son las 7.41 de un miércoles y la luz del amanecer baña las lunas de un autobús en Cañaveral (Cáceres, 1.000 habitantes). Varios chavales, con distintos grados de resignación en sus rostros, suben al vehículo escolar como cada mañana de lunes a viernes. Alguno, apurado, llega corriendo con la mochila rebotando sobre su espalda. El bus arranca rumbo al instituto de Torrejoncillo (Cáceres, 2.900 personas), donde chavales de este y otros seis pueblos reciben educación secundaria o formación profesional. El trayecto, por carreteras menores y un trazado sinuoso, permite que alguno dormite sobre el hombro del colega de asiento. Otros pierden su mirada entre el paisaje dorado del alba. Distinto panorama los días de examen, cuando cada segundo de repaso cuenta al encarar el folio en blanco.

El alumnado se apea frente al centro educativo y allí coincide con otros muchachos llegados de distintos puntos del norte de la provincia así como de jóvenes torrejoncillanos. La marabunta se reparte entre las clases cuando suena el timbre, esta vez con música de Melendi, pues rotan melodías cada mañana. Las sillas y mesas empiezan a rechinar en aulas donde la tecnología abunda en cada rincón. Un proyector, una pizarra electrónica, una cámara por si algún estudiante no puede acudir pero está en condiciones para atender la lección desde casa, un ordenador para el docente, una tableta casi para cada pupitre. El IESO Torrejoncillo también cuenta con un croma para grabaciones como si se tratara de un anuncio de televisión o una película; al lado, un equipo de radio por el que pasan tanto un chico que vive en esa misma calle como una niña que reside en una finca por la que el bus escolar serpentea para llevarla con sus compañeros. Muchos de ellos acabarán en la Universidad, toda una hazaña en anteriores generaciones. El director, José Pedro Martín, de 46 años, ensalza estos recursos para dar “una calidad educativa muy alta”, digitalizada y modernizada para alumnado de cualquier procedencia. La región ha acogido estas semanas el primer congreso nacional de educación rural.

#### *Espíritu puntero*

Las escenas de este instituto sintetizan la estrategia autonómica en las últimas décadas, pues la región se ha posicionado como puntera en nuevas tecnologías en todos los niveles de la educación pública. Los gobiernos extremeños ostentan desde 2003 las competencias en el ámbito educativo y desde entonces han desarrollado la implementación tecnológica para revertir las tendencias formativas en la autonomía, históricamente en posiciones negativas respecto a la media nacional y en crecimiento en estos años. El Ministerio de Educación indica que esta comunidad empata con el País Vasco en el liderazgo de tasa de alumnado por ordenador, con 1,6 usuarios por dispositivo. Las deficiencias históricas extremeñas respecto a los demás territorios españoles se han ido equilibrando con ejemplos como el abandono escolar temprano. En 2002, la tasa se situaba en un 38,1%, de las más grandes del país, pero en 2022 se quedó en el 10,8%, entre los menores de España. “Es el logro más importante que ha conseguido esta región recientemente”, aplaude la consejera ante esta revolución. En 1981, poco antes de firmarse el Estatuto de Autonomía, el 42,6% de la población no tenía estudios; en 2022, apenas el 9,3%.

#### *Grandes expectativas*

La profesora de Tecnología de Torrejoncillo, Marisol Espejo, de 53 años, acredita este crecimiento que dentro de unos años llevará a sus pupilos a la Universidad. “Gracias a que estas generaciones están conectadas se van abriendo las mentes contra los estigmas, se ha ido perdiendo la vida rural y ahora aspiran a otros trabajos”, relata la maestra. La orientadora Vicenta Jiménez, de 59, constata la evolución desde sus inicios en el profesorado: “¡A mí esto del croma me flipa! El transporte permite que puedan seguir en sus casas sin tener que mudarse”. Los beneficiarios de estas prestaciones se vacilan al pedirles su opinión y, ya en serio, el

quinceaño Iván Martín lamenta que aún Extremadura sufre ciertos prejuicios. “¿Cómo se nota que eres de pueblo!”, le dicen amigos de Madrid cuando les habla con su acento natural, que “no influye” en sus conocimientos. “Los tienen como muy educados pero son unos *flipaos*”, sentencia el chaval. Para romper estas brechas y superar etiquetas cuentan con actividades como talleres de teatro relacionados con la pintura, pues hacen representaciones sobre la vida de Van Gogh que visitan otros escolares. El intérprete del pintor holandés, con la oreja intacta y de nombre Jairo Rivero, explica a sus 16 años que estas sesiones “te dan seguridad al hacer las cosas, confianza en uno mismo incluso para improvisar si se te olvida algo”, aptitudes importantes para el mañana. Su compañera Alejandra Redondo agradece que “hace que te sueltes” como no se logra con enseñanza más rígida.

#### *Líderes en robótica*

La soltura de los cursos con las tecnologías se propicia desde la base gracias a centros como el CEIP Lope de Vega de Badajoz, donde hasta las placas de premios evidencian los cambios. El moderno dibujo del Lopetronic, un robot con perilla que ilustra el liderazgo del colegio en robótica y su participación en concursos internacionales, se entremezcla con un galardón en un concurso de villancicos de 1994. El profesor Daniel Pérez, de 47 años, lidera el proyecto de educación inmersiva que entremezcla la rabiosa modernidad con la milenaria arqueología, pues algunas de las iniciativas se han vinculado con el Museo Arqueológico pacense. “Permite aprender del error y la frustración, del ensayo-error, en pocos años veremos si hay un salto en los cursos que han crecido con la robótica”, asegura.

Los niños de primaria programan con soltura e idean los movimientos de robots, que lo mismo se mueven por unas casillas que simulan un hospital y transportan a un paciente entre dependencias como hacen girar una pieza arqueológica, bailan coreografías avanzadas, muestran las dificultades de una persona con discapacidad o sirven como grúa. El director del centro, Juan Miguel García, de 50 años, celebra una educación “interdisciplinaria y transversal, que toca lo emocional y ayuda a crear habilidades sociales por el trabajo en equipo”. La clase, encantada. Claudia, Sofía, Pedro, Judith o Mario resumen su sentir: es “divertido”, los ayuda a aprender asignaturas ordinarias de forma original y, ante todo, sus amiguetes de otros colegios envidian que tienen “mucho morro”.

#### *El impulso de la FP y de los campus*

La profesora de Sociología en la Universidad de Extremadura Beatriz Muñoz, de 57 años, analiza este mundo extremeño diametralmente opuesto al que conoció su padre cuando pasó de Madrid a la región hace no tantas décadas. “Hubo un cambio sustancial en nivel educativo, mi padre era ingeniero y llegó desde Madrid a un pueblo donde encontró miseria y pobreza”, describe la experta, que atribuye esta evolución a la inversión educativa para lograr un “vuelco extraordinario” allí donde en 1983 apenas había mujeres en el ámbito universitario mientras que ahora casi el 30% de las titulaciones son femeninas. “En estos 40 años, en términos sociodemográficos se nota mucho el salto porque Extremadura partía en total desventaja, ahora hay un 25,9% de mujeres con titulación universitaria y entre 20 y 29 años llega al 37%”, recalca Muñoz, que pide que el mercado laboral regional se adapte a esta capacitación avanzada para que, de igual manera que en 1960 emigraban los extremeños sin estudios, ahora no lo hagan quienes han pasado muchos años formándose en las escuelas del territorio.

Esta capacitación en las nuevas tecnologías busca que sus estudiantes apliquen tales conocimientos en distintas etapas educativas. Extremadura ha visto cómo ha proliferado la Formación Profesional (FP) entre las preferencias de los adolescentes, con inserciones laborales del 86% en los casos de FP dual. Las ramas más populares son en telecomunicaciones, transporte y vehículos o socioculturales y de comunidad. Los jóvenes Enrique Aspalo y Álvaro Gallardo, de 16 y 22 años, se curten en un concesionario-taller de Badajoz. Los muchachos meten las manos en las tripas de los coches o pelean en la logística entre frases como “aprendo volando” y confianza en encontrar empleo al terminar este periodo. “Esto es lo que me gusta” o “desde que acabé la ESO lo tenía claro”, exclaman ambos, que ven futuro en estos oficios como alternativa a la Universidad.

La primavera se nota en el campus de Badajoz por la nariz y por los ojos. Huele a almendros en flor y a comida que degustan universitarios en las mesas exteriores mientras seorean tras una mañana en clase o en la biblioteca. La Universidad de Extremadura, con facultades en ambas provincias, vertebrará el desarrollo regional avalado por datos como que en 1981 solo el 4,7% de los extremeños tuviera estudios superiores, un 24,6% en 2022. Recorrer este complejo y consultar a los jóvenes revela varias coincidencias. En lo geográfico, procedencias dispares: Talavera la Real, Casas de Don Pedro, Olivenza, Almendralejo, Plasencia, Guadalupe, Quintana de la Serena y Miajadas, entre otros. Segundo, las sensaciones. Clara Galindo, de 19 años y futura doctora, no aprecia diferencias en preparación con alumnado de “Andalucía o Madrid” que acuden incluso resignados a estas facultades, pensándose otra cosa, y acaban sorprendidos por la exigencia. Rodrigo Quintana, estudiante de Matemáticas de 18 años, confiesa que él deseaba huir a Sevilla: “Yo no me quería quedar pero me he sorprendido, recomiendo venir”. María Rodríguez y María Fernández coinciden en nombre y grado: Ciencias Ambientales. La primera, de 23 años, comenta que en una residencia de universitarios había colegas que llegaron a Extremadura “pensando que era tercermundista, era su última opción”, y que con los años han variado su parecer. “Tenían otro concepto de Extremadura”, resume la segunda, de 21, junto a una biblioteca donde apuntes de Álgebra se mezclan con ecuaciones, Humanidades o representaciones de la corteza del cerebro. Aún queda mucho por estudiar.

## Noticias de Navarra

### La natalidad en Navarra baja un 25% en una década y los colegios pierden 1.500 niños de 3 años

*En 2013-14 hubo 6.436 solicitudes frente a las 4.902 del próximo curso / Los concertados se afanan por no perder líneas, lo que ha ocurrido de forma puntual*

María Olazarán. PAMPLONA | 02-04-23

La progresiva bajada de la natalidad en Navarra se hace patente cada año en los procesos de prematrícula de 1º de Infantil (3 años). En la última década, el número de alumbramientos ha caído un 25% al pasar de 6.778 nacidos en 2010 a los 5.036 de 2020, menores, estos últimos, que se incorporarán al sistema educativo en septiembre. La cifra de solicitudes de admisión siempre es ligeramente inferior a los nacimientos. Así, en 2013 se contabilizaron 6.436 preinscripciones frente a las 4.902 de este año, lo que supone 1.534 niños menos. Por redes, la enseñanza pública, por la que ha optado el 63,3% del alumnado (un punto porcentual más que hace una década), ha perdido 900 menores mientras que la concertada, actualmente con un 36,7% de la tarta, tiene 634 solicitudes menos.

Esta caída de la natalidad se ha manifestado a lo largo de toda la geografía foral si bien hay zonas en las que, al factor demográfico, se le ha unido la despoblación, al igual que algunos barrios de Pamplona se han visto afectados por el envejecimiento de su población. Y al contrario. El nacimiento de nuevos barrios, como es el caso de Ripagaina o Lezkairu, han hecho revivir colegios públicos de Mendillorri, Mutilva o Arrosadia que llevaban años de capa caída.

Tanto las explosiones como el envejecimiento de los barrios de las principales ciudades navarras, en especial, de Pamplona, afectan sobre todo a la matrícula de la enseñanza pública ya que la elección de estos colegios está muy influenciada por la cercanía al domicilio. De ahí que varios colegios de la capital navarra hayan pasado en los últimos 15 años de tener 3 o 4 líneas a quedarse solo con 1 o 2.

En el caso de la enseñanza concertada, la cercanía al domicilio no es tan determinante en la elección de centro ya que entran en juego otras cuestiones como el ideario, una educación religiosa o la jornada escolar. En los años en los que la natalidad estaba en auge (en 2008 se superaron los 7.000 nacidos), en muchos de los colegios concertados navarros la demanda sobrepasaba con creces la oferta de plazas y se veían obligados a decidir la admisión por sorteo. Una situación que generaba mucho nerviosismo en las familias y que, en los últimos años, al haber menos niños y desaparecer el punto de antiguo alumno, se ha reducido. Tanto es así que este año sólo en dos colegios se han recibido más solicitudes que plazas.

*¿Cómo funcionan los conciertos?*

Los conciertos educativos, que nacieron a finales de los 80, se renuevan cada 4 o 6 años en función de la etapa. En el caso de Infantil tienen una duración de 4 años y durante ese tiempo los colegios tienen garantizada la financiación económica que les otorga Educación. Por otra parte, cada centro concertado tiene autorizadas X líneas y, salvo cambio en la planificación, los colegios pueden ofertar cada año las líneas que tiene permitidas. Ahora bien, si un año un colegio no obtiene las solicitudes suficientes para ofertar todas las líneas que tiene autorizadas, es decir, tiene cuatro líneas (100 plazas) y recibe 75 solicitudes, ese año tendrá sólo tres líneas. "Si llega alumnado durante el curso las clases serán de 26 o 27. Nos podrán dar algún recurso adicional, pero no se abre otra línea", explican.

Esta situación, según reconocen las patronales consultadas, "se ha producido de manera puntual que no estructural" en algún centro educativo lo que, como aclaran, "no impide al centro en cuestión volver a ofertar al curso siguiente el número total de plazas autorizadas y en muchos casos se recuperan de un año para otro".

También se ha dado la circunstancia contraria, sobre todo en zonas rurales, en las que durante unos años por ejemplo un centro tenía aulas unitarias con alumnado de distintas edades (porque no superaban los 15 en una clase) y al aumentar la matrícula, se ha superado esa cifra y han tenido que abrir nuevas líneas.

En cualquier caso, las patronales reconocen que, con el desplome de la natalidad, los centros se afanan por conseguir llegar al mínimo de solicitudes para poder mantener todas las líneas "y así seguiremos en los próximos años en los que no parece que la cosa vaya a ir a mejor. Dicen que se espera un repunte de la natalidad pero lo cierto es que lo que se esperaba para 2030 ha llegado en 2020".

*Comparativa de la última década*

Curso 2013-2014. El Departamento de Educación registró 6.436 solicitudes de admisión en 3 años, de las cuales el 62,1% (4.003) fueron en la pública y el 37,8% (2.433) en la concertada. Por modelos, el 71,5% optó por enseñanza en castellano (modelo G y A) y el 28,4% en euskera (modelo D). Además, el 48% cursaba el programa PAI.

Curso 2023-2024. El Departamento de Educación recibió 4.902 solicitudes de admisión en 3 años, de las cuales el 63,3% pidió un centro público y el 36,7% optó por la concertada. Por modelos, el 52,8% optó por el modelo G (castellano), el 28,8% por el modelo D (euskera) y un 18,4% por el A (castellano con asignatura en euskera). Además, el 64,7% cursa el PAI.

#### *La revisión de ratios, a debate*

El debate sobre las ratios en el sistema educativo se está abriendo paso en Navarra. Por un lado, los sindicatos han trasladado al Departamento su propuesta que plantea pasar de 25 a 20 escolares por aula en Infantil y Primaria; de 30 a 23 en ESO; de 33 a 25 en Bachillerato; de 20 a 15 en FP y de 14 a 8 en FP Básica. Sin embargo, Gimeno no es partidario de una bajada de ratios lineal y aboga por una revisión que tenga en cuenta la planificación del mapa escolar y la lucha contra la segregación. Su intención es constituir un grupo de trabajo “en el que se analizará la definición de los criterios de refuerzo para los centros que, atendiendo entre otros al principio de una distribución equitativa del alumnado, supongan en la práctica una reducción funcional de las ratios en los centros”. A su juicio el descenso vegetativo de alumnado debe servir para mejorar la calidad pedagógica y la transformación de los centros

## **EL PAIS** C. de MADRID

### **La Fiscalía considera “injusta” la desimputación de la exconsejera Lucía Figar y pide encausarla por tercera vez en el ‘caso Púnica’**

*El ministerio público solicita que se reabra la investigación contra la expolítica del PP para “practicar en el juicio la abundante prueba recabada” contra ella.*

J. J. GÁLVEZ. Madrid - 02 ABR 2023

La Fiscalía Anticorrupción no arroja la toalla en el *caso Púnica* y ha solicitado que se vuelva a imputar —por tercera vez— a Lucía Figar, consejera de Educación de la Comunidad de Madrid durante los gobiernos de Esperanza Aguirre e Ignacio González. A través de un recurso muy duro, cargado de reproches al juez instructor Manuel García-Castellón, el ministerio público califica de “injusta” la decisión del magistrado de archivar la causa abierta contra la expolítica del PP, a la que se investiga desde 2015 por pagar con fondos públicos a una de las empresas de la trama para elaborar trabajos de reputación en internet a su favor.

En su escrito, firmado por las fiscales Carmen García Cerdá y María Teresa Gálvez, la acusación pública considera que cuenta con suficientes indicios para sentar a Figar en el banquillo y “practicar en el juicio oral la abundante prueba recabada”. En ese sentido, Anticorrupción insiste en que la exdirigente popular maniobró para que la Consejería de Educación pagase a las compañías de Alejandro de Pedro, uno de los empresarios implicados en Púnica, por trabajos para mejorar su imagen en la web. “Uno de los cometidos era eliminar las noticias negativas que se publicaban sobre ella, como sin rubor recogían los propios informes de reputación elaborados para ella”, dicen las investigadoras en su recurso, fechado el 27 de marzo.

Las fiscales inciden en que la actividad bajo sospecha nunca ha estado relacionada con la función pública que tenía Figar por el cargo que desempeñaba, sino que perseguía un fin “privativo”. Es decir, se ejecutaban para su beneficio “personal” y “no satisfacía una necesidad pública”, como puso sobre la mesa el juez García-Castellón al archivar la causa contra la exconsejera. Además, según añade el ministerio público, se vulneró la “legalidad” al trocear los trabajos en “23 contratos menores por un importe total de 59.307,35 euros”, “alterando el proceso” de adjudicación.

“Los comportamientos descritos durante varios años, no solo fueron desviaciones abusivas y conscientes en perjuicio del erario público, sino que de forma deshonestamente se transgredieron las obligaciones de transparencia y veracidad en la gestión y administración del patrimonio público”, dice Anticorrupción en su escrito. Entre las pruebas, las fiscales enumeran “evidencias” como “facturas de compra de usuarios falsos de Twitter, manuales para su creación, registros de las claves personales de acceso a las redes sociales de Lucía Figar...”. Todo ello, añaden las investigadoras, atenta contra “el derecho de los ciudadanos a recibir información veraz, recogido en el artículo 20 de la Constitución”: “Y nada recoge el instructor sobre tal derecho y la legalidad del pago de trabajos dirigidos a desplazar las noticias del cargo público con fondos públicos”, reprochan al juez.

#### *La batalla en la Audiencia*

El magistrado y la Fiscalía mantienen una batalla en torno a la figura de la exconsejera madrileña. El juez archivó en octubre la causa contra Figar por primera vez. Pero la Sala de lo Penal le corrigió. A instancia del ministerio público, el tribunal consideró que se desimputó a la expolítica en la línea de investigación de las pesquisas sobre la financiación irregular del PP de Madrid (Pieza 9), cuando ella se encontraba realmente bajo sospecha en la Pieza 10, centrada en los trabajos de reputación *online*.

De nuevo, este marzo, García-Castellón volvió a dar carpetazo a la causa contra Figar. Ahora ya sí en la Pieza 10, argumentando que los trabajos de reputación en internet de los que se benefició no pueden desligarse del cargo público que ocupaba. El juez instructor expuso que no se ha “acreditado” que los servicios contratados por Educación “tuvieran un carácter exclusivamente laudatorio” de la dirigente del PP, “como si fuera un ente separado de su cargo o de la institución que representaba”.

Una tesis que, en opinión de Anticorrupción, “no se ajusta a derecho y conculca el derecho del Ministerio Fiscal a obtener la tutela judicial efectiva”. Así lo expone en su recurso, donde arremete contra “la deriva” y “contradicciones” del magistrado. El ministerio público acusa a García-Castellón de “solo dar valor a la declaración de los investigados, quienes pueden hacer valor su derecho a no decir la verdad”; de fundamentar el archivo en sentencias antiguas del Tribunal Supremo “que nada tienen que ver con los hechos”; o, incluso, de no haberse “leído” la “prueba digital” incorporada al sumario.

“En la presente causa se ha producido un giro sorpresivo. Ello sin que se expliciten los motivos o las nuevas valoraciones del instructor, lo que nos deja indefensos y socava nuestro derecho a la tutela judicial efectiva”, afirma la Fiscalía, que se muestra sorprendida porque el juez “ha dejado de creer en todas sus fuentes de prueba”, en referencia a los informes policiales, a su propia pericial judicial y a un informe de intervención de la Intervención General de la Administración del Estado (IGAE), dependiente del Ministerio de Hacienda.

En su escrito, además de solicitar que se revoque el archivo de la causa contra Figar, la Fiscalía pide que se vuelva a imputar a Ignacio García de Vinuesa, exalcalde del PP en Alcobendas (Madrid); a Teresa Alonso-Majagranzas, exdirectora de comunicación de ese municipio; a Pablo Balbín, ex jefe de prensa de la Consejería de Educación; a Manuel Pérez, exviceconsejero de Educación; y a Luis Sánchez, exdirector de la Fundación para el Conocimiento Madri+d.

**europapress.es** C. VALENCIANA

## Tamarit asegura que los dos próximos cursos habrá 3.000 maestros más en la plantilla estable de las escuelas valencianas

*La nueva orden de plantillas de Infantil, Primaria y Especial prevé más horas de dedicación a las tareas de dirección y coordinación*

VALENCIA, 3 Abr. (EUROPA PRESS) - La consellera de Educación, Raquel Tamarit, ha asegurado que los dos próximos cursos habrá "unos 3.000 maestros más en plantilla estable" de las escuelas valencianas. "Lo llevamos a cabo de manera transparente y después de un trabajo en equipo con la Asociación de Directoras y Directores de Infantil y Primaria, y con los sindicatos de la enseñanza", se ha comprometido.

La Conselleria de Educación ha elaborado la radiografía de necesidades de las escuelas con respecto a profesorado de Infantil, Primaria y Educación Especial, siguiendo las pautas de estabilización y consolidación estructural de plazas docentes que el departamento de Raquel Tamarit ha establecido en el nuevo proyecto de orden de plantillas de Infantil, Primaria y Educación Especial.

El proyecto de orden de plantillas de las escuelas ha tenido como objetivo "regular todas las medidas de mejora que se han llevado a cabo con respecto al profesorado durante los últimos ocho años, ha introducido mejoras nuevas y ha fijado los criterios de aumento de profesorado curso a curso, a partir de ahora, así como profundizar en la estabilización de las plantillas de profesorado en las escuelas". En este punto, el refuerzo de estabilización de especialistas, maestros y educadores en Infantil y en Educación Especial es "especialmente importante", subraya el departamento de Campanar en un comunicado.

Además, se ha profundizado en la estabilización y el aumento de plazas correspondientes a profesorado de refuerzo y de atención individualizada al alumnado con todo tipo de necesidades, siguiendo el eje central de potenciación de la educación inclusiva valenciana. "El nuevo marco de potenciación de la educación pública y de calidad, que arrancó hace ocho años, ahora se traduce, en el caso de Infantil, Primaria y Educación Especial, en una nueva normativa de plantillas que regula y facilita todo lo que hemos estado haciendo durante este tiempo: continuar aumentando el profesorado en nuestros centros educativos para que puedan llevar a cabo su excelente tarea en condiciones, además de atender a nuestro alumnado como corresponde y caso por caso", ha aseverado Tamarit.

"Los dos próximos cursos, --ha continuado-- tendremos unos 3.000 maestros más en plantilla estable en nuestras escuelas". En este sentido, la administración autonómica detalla que las plazas estabilizadas de maestros que se aumentarán durante los dos próximos cursos se dividen en 1.660 para el curso 2023-2024, y 1.329 para el curso 2024-2025.

De todas estas, 2.200 corresponden a un aumento de profesorado en Infantil, Primaria y Educación Especial; y las 800 restantes, a la estabilización de plazas que, en cursos anteriores, se asignaban de refuerzo educativo vía Plan de Actuación para la Mejora (PAM). La consellera subraya que "el balance de aumento de profesorado que hemos hecho durante ocho años y con el horizonte de 2025 se sitúa, por ahora, en 17.000 profesionales de la educación más, o sea, un aumento del 27% de maestros, profesorado, especialistas y personas orientadoras con respecto a cuando iniciamos este camino de reconstrucción de la educación pública valenciana". Y recalca: "El incremento será aún más grande, porque ahora mismo trabajamos en el proyecto de orden de plantillas de Secundaria y otros cuerpos, que aumentará la cifra de profesorado que tendremos en

nuestro sistema educativo a partir del próximo curso". "Siempre quedará mucho por hacer, siempre estaremos muy atentas para adaptarnos a las circunstancias y a cada momento, pero nos hemos dejado la piel, y así continuaremos haciéndolo, por tener una plantilla de profesorado con buenas condiciones de trabajo, para que el alumnado valenciano reciba la mejor educación posible", ha afirmado la consellera de Educación.

#### MAESTRO Y EDUCADOR, "BLINDADOS" EN 2 AÑOS

La nueva orden de plantillas establece que en la etapa de Educación Infantil establecida en los CEIP, queda "blindado que todas las clases de 2 años de las escuelas tendrán un maestro/a y una persona educadora". Además, en todo el ciclo de Infantil de 3 a 5 años, se garantiza una persona de apoyo cada dos unidades. Asimismo, se garantiza de manera automática un PT exclusivo para Infantil en cada CEIP que tenga cuatro o más unidades en esta etapa. Por lo que respecta a las escuelas de Infantil, en el ciclo de 3 a 5 años, habrá un PT, y, cada dos unidades, un maestro/a de refuerzo educativo más.

Por lo que respecta a la etapa educativa de Primaria, la normativa contempla y blindo una medida establecida en el sistema educativo valenciano desde hace algunos cursos, como era recuperar la figura del tutor/a de 6.º, que se eliminó con los recortes educativos de antiguos gobiernos. Asimismo, se garantizan los puestos de apoyo a la inclusión en todas las escuelas, independientemente del número de unidades que tengan. También se refuerza la estabilidad y la dotación de maestros especialistas en inglés.

Por primera vez, además, se estabiliza de manera estructural que las escuelas con unidades específicas para alumnado con necesidades especiales cuenten con al menos un PT, un AL y una persona educadora. Asimismo, las escuelas de carácter singular que escolarizan a más de un 50% de alumnado con necesidades de compensación de desigualdades, tendrán un mínimo de un maestro/a adicional de manera estructural y estabilizada. Otro punto importante de la normativa ha sido facilitar más horas de dedicación a las tareas de dirección de los centros y, también, a las tareas del profesorado de coordinación.

## Noticias de Navarra

### Huelga en la enseñanza pública de Navarra: cientos de docentes salen a la calle para pedir bajada de ratios y estabilidad en las plantillas

*Un centenar de claustros respaldan las reivindicaciones y el Departamento de Educación cifra en el 21,1% el seguimiento del paro y los sindicatos lo elevan por encima del 50%*

María Olazarán. PAMPLONA. 03-04-23

Una exitosa jornada reivindicativa en defensa de la enseñanza pública. Miles de docentes han participado hoy en alguna de las *concentraciones* convocadas en Navarra para exigir una bajada lineal de las ratios en todas las etapas educativas, la reducción de la temporalidad, la recuperación de los salarios y la disminución de la sobrecarga laboral. Además, según datos del Departamento de Educación, el 21,1% de los 9.497 docentes que podían ejercer su derecho a la huelga (no se contabiliza al 14,1% que atendió los servicios mínimos) ha secundado el paro, porcentaje que los sindicatos LAB, Steilas, CCOO, ELA y UGT convocantes han elevado al 50%. "Hemos conseguido paralizar el normal funcionamiento de los centros pese a unos servicios mínimos abusivos", afirmaron. La jornada culminó en una multitudinaria manifestación, a la que se sumaron familias, estudiantes y la sociedad en general.

La mañana ha comenzado con protestas a las puertas de colegios e institutos que, a media mañana, han confluído en concentraciones conjuntas en Tudela, Tafalla, Estella, Alsasua, Doneztebe y Pamplona. La más numerosa ha tenido lugar en la capital navarra, a las puertas del Departamento de Educación, hasta donde han llegado cientos de docentes, en columnas, procedentes de Barañáin, Mendillorri, Txantrea o Cuatro Vientos. Los concentrados portaron pancartas con lemas como *Negoziazioa Orain*, Por una educación pública de calidad y ¡Estabilidad! Educación de calidad, al tiempo que corearon consignas como Gastos militares para escuelas y hospitales, Empleo temporal, desastre laboral, Veinte años temporal, algo se está haciendo mal y Gimeno, si no bajas la ratio, vigila tú el patio.

#### *Falta de reacción de Educación*

La de hoy es la segunda jornada de huelga en la enseñanza pública en Navarra en lo que va de año. "Cuando anunciamos este paro pensamos que el Departamento reaccionaría y nos convocaría a una reunión para iniciar una negociación real y evitar así la huelga. Nos citaron el 17 de marzo, pero no nos ofrecieron nada y se negaron a negociar ningún aspecto que implicara el aumento de la inversión educativa", han expuesto Oihane Jordana, de LAB, e Isabel Fernández, de UGT. Una "cerrazón", han afirmado, que "contrasta enormemente con la actitud mostrada por otros sectores de la Administración "donde sí se han conseguido mejoras laborales y salariales, después de movilizarse y a pesar de no haberse modificado la Ley de Presupuestos de 2023.

Las representantes sindicales han reconocido que "hemos tenido algún contacto pero todo se basa en que no hay presupuesto para ello y la negociación está parada". Asimismo han mostrado sus dudas sobre la intención del Departamento de Educación de crear grupos de trabajo para abordar ciertos temas ya que "luego todo queda en agua de borrajas".

*Apoyo de cien claustros*

A lo largo de este último mes, representantes de los sindicatos convocantes han contrastado y debatido las cuatro principales reivindicaciones que sustentan las movilizaciones en más de 120 asambleas realizadas en centros de Infantil, Primaria y Secundaria. “Hemos logrado la adhesión de un centenar de claustros docentes de centros educativos. El sector está movilizado, en todas las etapas y en todos los modelos y en toda la geografía foral. Somos muchas, estamos en lucha y tienen que escucharnos para caminar hacia una educación pública de calidad”, han afirmado las portavoces sindicales, quienes han considerado que todavía están a tiempo, si es que hay voluntad política, “de iniciar la negociación de verdad para que las mejoras propuestas empiecen a reflejarse en el próximo curso”.

Las partidas presupuestarias, han añadido, “no son inamovibles, se pueden ampliar y se pueden transferir recursos de una partida a otra”. Por ello, los sindicatos han advertido de que “no podemos dejar de movilizarnos y de presionar” y han anunciado que van “continuar hasta que el Departamento de Educación se sienta a negociar de verdad y no pararemos hasta lograr una educación pública de calidad en Navarra”.

Y es que, tal y como han remarcado, “queremos estar en la agenda política de la próxima legislatura de los partidos y que nuestras demandas sean recogidas por todos los grupos, aparezcan en el acuerdo programático del futuro Gobierno foral y esto se plasme en los Presupuestos de 2014”.

La jornada ha concluido esta tarde con una manifestación que recorrió las principales calles de Pamplona para pedir al Gobierno de Navarra que se siente para una “negociación real” para lograr una bajada de ratios y de la carga burocrática de su trabajo.

## **EL DEBATE**

### ***Inteligencia artificial y educación escolar. Un debate necesario***

*Los problemas que se abren ante la utilización, por parte de los alumnos, del Chat GPT no sólo conciernen a cuestiones morales difíciles de sortear, sino también a la propia naturaleza del aprendizaje intelectual*

Francisco López Rupérez. 04/04/2023

Vaya por delante que no soy un experto en Inteligencia artificial (IA); soy simplemente un profesor de Física, con un doctorado en esta disciplina y con alguna experiencia en investigación sobre el aprendizaje científico. Por una serie de circunstancias profesionales, concatenadas a lo largo de un tercio de siglo, he desembocado en el ámbito de las políticas educativas y de la investigación sobre ellas. Es, pues, desde este doble plano que cabe considerar aquí la inteligencia artificial y algunas de sus relaciones con la educación escolar.

Hay que subrayar que esa ubicuidad típica de la inteligencia natural puede extrapolarse, en cierta medida, a la inteligencia artificial. Por su potencial extensión, por su novedad y por su impredecibilidad es considerada, en el momento actual, como una fuente generadora de oportunidades, pero también de sombrías amenazas. La humanidad se ha adentrado, por ello, en un territorio de perplejidad de difícil gestión.

Ante la percepción cada vez más extendida de un cambio profundo en la historia de la humanidad, no es casualidad que el pasado 29 de marzo una pléyade de más de un millar de científicos, tecnólogos vinculados a lo digital y expertos independientes en inteligencia artificial –liderados por Elon Musk– hayan firmado una declaración solicitando una tregua en el desarrollo de la IA, hasta tanto no se disponga de protocolos seguros y respetados por todos. «En los últimos meses –se afirma en la carta– los laboratorios de IA se han visto envueltos en una carrera fuera de control para desarrollar y desplegar mentes digitales cada vez más poderosas que nadie, ni siquiera sus creadores, pueden entender, predecir o controlar de manera confiable».

De entre los múltiples aspectos de la relación entre IA y educación, cabe centrar la atención en tan sólo dos que, por su relevancia y por su inmediatez, urge abordar. El primero tiene que ver con la capacidad de producción de textos complejos que posee la IA generativa; capacidad que nos ha sorprendido súbitamente a todos y que promete evolucionar de un modo acelerado, conforme los correspondientes sistemas –con capacidad de almacenamiento y computación crecientes– continúen siendo cargados con ingentes cantidades de información, para ser luego procesadas mediante los mecanismos del aprendizaje automático de las máquinas.

Los problemas que se abren ante la utilización, por parte de los alumnos, del Chat GPT a la hora de elaborar trabajos escolares, ejercicios de ensayo o composiciones literarias, no sólo conciernen a cuestiones morales difíciles de sortear, sino también a la propia naturaleza del aprendizaje intelectual. El exitoso ensayista Oliver Sacks, en su obra autobiográfica *En movimiento. Una vida*, afirmaba «El acto de escribir es una parte integral de mi vida mental; las ideas surgen y cobran forma en el acto de escribir». Esta es una certeza compartida por todo aquél que frecuente la escritura de un modo profesional. La escritura es el acto más completo del aprendizaje intelectual, de modo que si los alumnos renuncian a ella están renunciando a pensar de un modo efectivo, ordenado y sistemático; se están empobreciendo en el plano cognitivo y están prescindiendo, en fin, de los avances seculares de la civilización.

El segundo concierne a las enormes posibilidades que ofrece la IA en materia de personalización de la instrucción. Disponemos de una evidencia empírica robusta a la hora de identificar el *feedback*—o retroalimentación formativa— como el aspecto de la enseñanza que mayor impacto tiene en el éxito de los aprendizajes humanos en un contexto escolar. Este aspecto de la enseñanza, junto con su orientación hacia el dominio del conocimiento —Learning for Mastery—, pueden ser cubiertos con una gran eficacia por la IA, y hacer al fin realidad ese sueño humanista, todavía incumplido, consistente en lograr una educación de calidad para todos. La IA es capaz de adquirir representaciones de cómo aprende cada alumno. Puede adaptar los itinerarios de aprendizaje a sus necesidades individuales y a su potencial cognitivo. Puede apoyar al profesorado en el proceso de enseñanza y aportarle un arsenal de recursos y de información personalizada que compartir con las familias. Y muchas cosas más.

Pero para avanzar por este camino, un conjunto de normas éticas, aceptadas por los gobiernos y por la industria, ha de anteceder a los desarrollos futuros. La Unión Europea ha puesto en marcha una iniciativa legislativa, conocida como Ley de Inteligencia Artificial, que incluye la educación y que clasificaría los sistemas de IA en función de su nivel de riesgo -alto para la educación-, exigiendo además diferentes requisitos para su desarrollo y para su uso. Pero uno tiene la impresión de que esta vez llegaremos tarde, simplemente porque seremos incapaces de adelantarnos a la carrera acelerada emprendida por las compañías del sector en pos de un mercado de amplitud inconmensurable.

Es cierto que existen positivos antecedentes en cuanto al establecimiento normativo de claros límites morales, por ejemplo, en la aplicación al genoma humano de los procedimientos de edición genética. Pero la experiencia demuestra que, en lo concerniente al mundo digital, vamos muchos pasos por detrás. Es éste un desafío mayor al que se enfrenta la humanidad y en el que está en juego nuestro futuro colectivo.

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

## EL MUNDO

### **Cómo corregir la nueva Selectividad: "Se descuentan 0,25 puntos por falta ortográfica hasta un máximo de dos"**

*Las guías de calificación de la prueba piloto de la Ebaú apuntan a criterios más laxos*

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 4 abril 2023

El Ministerio de Educación acaba de publicar las guías de corrección de los exámenes piloto de Selectividad que realizó hace tres semanas para probar el nuevo sistema de acceso a la universidad que arrancará en junio de 2024. El nuevo modelo persigue que las pruebas sean «menos memorísticas» y «más vinculadas a la vida cotidiana» de los estudiantes. Los profesores consultados creen que los criterios propuestos, si se convierten en definitivos, pueden dar lugar a «una mayor laxitud» al poner las notas.

Por ejemplo, en Matemáticas, Lengua y Filosofía el alumno obtendría como mínimo 0,25 puntos en cada pregunta aunque respondiera de forma deficiente. Los valores asignados son de 0,25 puntos en adelante por pregunta. No hay lugar para el cero. «Ahora sí se puede sacar un cero», señalan los docentes.

Es muy difícil comparar estas guías con la situación actual, porque en cada comunidad autónoma hay diferentes criterios de corrección y porque esta prueba piloto se ha realizado de una forma muy particular: se ha hecho sólo en 10 autonomías, para únicamente dos asignaturas y a los alumnos de 1º de Bachillerato, en vez de a los de 2º. Además, los criterios de corrección definitivos, en los que trabajan varios grupos de expertos para unificar las normas en toda España, aún no están terminados. Pero este simulacro da la primera pista de por dónde quiere ir el Ministerio.

En la prueba de Lengua Castellana y Literatura, por ejemplo, la guía de corrección del piloto descuenta 0,25 puntos por cada falta de ortografía. Las tildes son consideradas como media falta. Todo lo demás (mayúsculas, extranjerismos o signos de exclamación e interrogación mal puestos) se computa como una falta. Los errores repetidos sólo descuentan una vez. Más de un error en la misma palabra sólo se descuenta una vez. Pero también se ha puesto un tope máximo de dos puntos, de tal modo que el alumno no pueda suspender sólo por la ortografía. Así, si pusiera cinco errores, sólo le penalizarían cuatro. Tener un tope de dos puntos significa que un examen de 10 pasaría a ser un 8 por las faltas ortográficas.

Este tope lo tienen también otras comunidades autónomas y llega a ser de tres puntos en las regiones más exigentes, como Madrid y la Comunidad Valenciana. «En Madrid cada falta descuenta 0,50 puntos. Antes no había tope, pero se decidió ponerlo para adaptarnos a los criterios de otras comunidades autónomas porque perjudicaba a nuestros alumnos, que sacaban notas más bajas que los que venían de otros territorios, donde sí había tope», explica Rosario González, profesora de la Universidad Autónoma de Madrid y responsable de la comisión que elabora las pruebas de Lengua en esta región.

Tras hacer un peritaje del examen piloto y de la guía de corrección, y con las debidas precauciones a la hora de comparar (Madrid no participó en el ensayo), considera que la nueva prueba «tiene menos profundidad que la actual». «El comentario de texto se diluye. Se pide al alumno que elabore un texto argumentativo en un máximo de 300 palabras, pero el comentario requiere una competencia interpretativa y un uso reflexivo de la

lengua que aquí no se exigen. Además, desaparece el análisis sintáctico y la literatura como competencia cultural queda desdibujada», resume.

El catedrático Salvador Pons, coordinador del examen de Lengua en la Comunidad Valenciana, dice que «muchas preguntas se pueden resolver sin tener conocimientos de lengua. Por ejemplo, las cuestiones gráficas: basta con que el alumno describa adecuadamente el texto para que saque la nota básica». Considera «infantil el tratamiento de la sintaxis y del léxico». «El examen actual sería demasiado estricto para lo que plantea la Lomloe».

En Matemáticas, los exámenes piloto permiten usar calculadora y, además, incluyen las fórmulas de los problemas. «De momento, los criterios de corrección de mi asignatura parecen más laxos», avisa Carlos Segura, profesor de Didáctica de las Matemáticas de la Universidad de Valencia. «Además de que no contestar o no razonar se marca con 0,25 en vez de con un cero, los criterios son ambiguos. El alumno puede responder mal y, aun así, tener puntos. Se puede producir disparidad al corregir, parece imposible hinchar más las notas», dice.

Irene Murcia, profesora de Matemáticas de Secundaria y presidenta del Observatorio Crítico de la Realidad Educativa (Ocre), concluye también que «se pierde en profundidad, porque los conceptos necesarios para responder los problemas que se plantean son de un nivel de la ESO y no tienen dificultad». «Se trata de contenidos sencillos que, al ser tan fáciles, pueden descolocar al alumnado. Se han pretendido contextualizar tantísimo los enunciados que el alumno se puede poner nervioso al tener que leer tanto. Es un error que no le va a ayudar».

«El profesorado está bastante enfadado con respecto a que a estas alturas aún no se tenga clara el tipo de prueba que va a tener el alumnado el próximo curso, porque ya deberían haberlo tenido clarísimo antes de empezar este curso y ya tenerlo en cuenta para el alumnado que está cursando ahora 1º de Bachillerato. Es todo un despropósito y, lejos de aclarar nada esta prueba piloto, lo que ha hecho es crear más incertidumbre y malestar entre el profesorado, el alumnado y las familias», añade Murcia.

Otros profesores expresan su malestar por el hecho de que el Ministerio haya publicado las rúbricas de corrección tres semanas después de haber hecho los exámenes. El procedimiento habitual es que los alumnos sepan los criterios de evaluación antes de realizar las pruebas.

## HERALDO

### **Los niños más pobres tienen peores resultados sanitarios y educativos en la adolescencia, según un estudio**

*"La fragmentación social a la escala que vemos hoy no es un buen plan en ningún sentido", ha comentado uno de los líderes de la investigación, Eric Brunner.*

EUROPA PRESS. MADRID. 4/4/2023

Los niños más pobres de las familias de Reino Unido tienen 12 veces más probabilidades de experimentar una serie de malos resultados sanitarios y educativos a la edad de 17 años que sus coetáneos más acomodados, según un estudio dirigido por investigadores del University College de Londres (Reino Unido).

La investigación, publicada en la revista científica 'The Lancet Public Health', utilizó datos del Estudio de Cohortes del Milenio, que analizó más de 15.000 niños nacidos después del nuevo milenio (septiembre de 2000 - enero de 2002) que ahora tienen alrededor de 20 años.

Los investigadores recopilaron datos sobre cinco resultados sanitarios y sociales adversos en adolescentes de 17 años, que se sabe limitan las oportunidades en la vida: rendimiento escolar, tabaquismo, mala salud, obesidad y malestar psicológico.

Los niños más desfavorecidos entre 0 y 5 años tenían cuatro veces y media más probabilidades de obtener peores resultados escolares a los 17 años que los del grupo de ingresos más altos. Y tenían tres veces y media más probabilidades de empezar a fumar.

Los nacidos en el quintil de ingresos más bajos también tenían más probabilidades de presentar un conjunto de vulnerabilidades perjudiciales a los 17 años y eran 12 veces más propensos a experimentar todos (o todos menos uno) de los cinco resultados sanitarios y sociales adversos examinados por los investigadores, en comparación con los nacidos en el quintil de ingresos más altos.

Sin embargo, trasladar a las familias con hijos del grupo del quintil de ingresos más pobre al siguiente grupo más pobre sólo supondría una modesta reducción de la agrupación de múltiples adversidades en la adolescencia (un 4,9% según el modelo hipotético).

asi un tercio de los niños en Reino Unido vivía por debajo del umbral de pobreza en 2019-20, ya que los costos de la vivienda y la pobreza infantil continuaron aumentando. Las consecuencias en relación con las futuras

desigualdades en salud (en diabetes, infarto de miocardio, cáncer y multimorbilidad) son evidentes. La fragmentación social a la escala que vemos hoy no es un buen plan en ningún sentido", ha comentado uno de los líderes de la investigación, Eric Brunner.

elCorreoGallego.es

## La nueva EBAU descontará 0,25 puntos por error ortográfico

*La tilde será media falta según las guías de corrección*

E.P. Santiago de Compostela | 04-04-23

La nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) descontará 0,25 puntos por cada error ortográfico y las tildes contarán como media falta, según las guías de corrección de los exámenes piloto de la nueva prueba de acceso a la Universidad, publicadas por el Ministerio de Educación.

Así, en la guía correspondiente a la prueba de Lengua Castellana y Literatura, se indica que "la calificación de cada ejercicio será siempre 0, 0,25, 0,5, 0,75, 1, 1,25, 1,5, 1,75, 2, 2,25 o 2,5 puntos, hasta un total de 10 puntos" y se especifica que se descontarán 0,25 puntos por cada error ortográfico; las tildes serán consideradas como media falta, y todos los demás casos (mayúsculas, extranjerismos, signos de exclamación e interrogación) se computarán como una falta. Además, los errores repetidos solo descontarán una vez.

Asimismo, en la guía se propone que, cuando la respuesta del alumno sea mejorable o contenga errores, se califique con una puntuación de 0,25, por ejemplo, ante la pregunta de elaborar un texto expositivo-argumentativo, aunque la presentación no se ajuste "en absoluto al formato propuesto", tenga "una extensión inferior a la requerida", no se ajuste al tema o contenga "vocabulario inadecuado, insuficiente" y con "abundantes errores gramaticales".

En suma, la guía señala que "se tenderá a una valoración conjunta positiva siempre que el texto tenga unos mínimos de coherencia y cohesión, así como una cierta corrección expresiva".

Por otro lado, en la guía para el examen de Matemáticas, se indica en una 'nota general' que "no se ha contemplado la calificación 0" pero que, "si la respuesta no cumple los requisitos propios del nivel 'Mejorable', o es una respuesta en blanco, la calificación en ese apartado será de 0 puntos".

Así, por ejemplo, sobre uno de los problemas planteados en la prueba piloto, que consiste en calcular el área de una estrella, la guía considera 'excelente' (el máximo: 1 punto) cuando "se plantea un procedimiento adecuado que se explicita y explica y se llega de forma correcta a la solución" (aunque se permite cierto grado de imprecisión por redondeos); 'alto' (0,75), cuando "se comete algún error de tipo aritmético o algebraico básico"; 'suficiente' (0,5) cuando "no se describe el procedimiento utilizado" y "la solución no es correcta"; y 'mejorable' (0,25) cuando "se evidencia un intento de resolución" pero "se cometen varios errores graves".

En este examen se permite al alumno emplear "cualquier tipo de calculadora, siempre que no disponga de conexión a Internet ni posibilidad de transmisión de datos".

También en el examen de Filosofía se propone a los examinadores que puntúen con 0,25 las respuestas de los alumnos aunque no sean del todo correctas. Por ejemplo, en un ejercicio en el que se pide al estudiante una reflexión a partir de un texto filosófico, se propone puntuar con 0,25 a aquellos alumnos que presentan "falta de coherencia argumentativa o no utilizan adecuadamente el vocabulario filosófico" o que no aportan "ejemplos pertinentes".

Estas guías de corrección se publican tres semanas después de que el Ministerio de Educación y Formación Profesional realizara una prueba piloto de la nueva EBAU, entre alumnos de 1º de Bachillerato de 50 centros de todas las comunidades autónomas españolas, Ceuta y Melilla, a excepción de Aragón y el País Vasco. En concreto, el ensayo tuvo lugar el pasado 14 de marzo.

Esta prueba piloto, según informó el Ministerio, está orientada a "armonizar las pruebas de acceso a la universidad, que se comenzarán a implantar en junio de 2024, con el carácter competencial del nuevo currículo".

El Ministerio justificó la nueva prueba en base a que hay nuevas cuestiones de ordenación del Bachillerato y que hay unos currículos nuevos del Bachillerato, que tienen "otro enfoque competencial que implicará utilizar otras metodologías y otra forma de evaluar y, por tanto, debe haber coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa".

europapress.es

## Uno de cada tres alumnos de formación profesional estudia en centros privados, según un estudio

MADRID, 5 Abr. (EUROPA PRESS) –

Uno de cada tres alumnos de programas oficiales de formación profesional estudia en centros privados, según el Observatorio Sectorial DBK de Informa (filial de Cesce), que cifra el valor del mercado derivado de la impartición de estudios oficiales de formación profesional en centros privados (concertados y no concertados) en 1.208 millones de euros en 2021, un 16,2% más que en el ejercicio anterior.

Según detallan en un comunicado, esta cifra ha experimentado en los últimos años una aceleración en su ritmo de crecimiento, en un contexto de aumento de la demanda de este tipo de estudios, que la oferta pública no ha sido capaz de absorber.

Así, los alumnos matriculados en estudios oficiales de formación profesional en centros privados se situaron en 343.096 en el curso 2021/2022, un 12% más que en el curso anterior, lo que ha supuesto el 33,2% del número total de alumnos en centros públicos y privados, participación que ha aumentado en unos siete puntos porcentuales en los cinco últimos cursos.

Por otro lado, el conjunto de la facturación agregada de los centros privados que imparten programas oficiales de formación profesional -lo que incluye otras áreas de formación de estudios no reglados-, alcanzó los 1.440 millones de euros en 2021.

De este modo, los datos provisionales apuntan a que el mercado de formación profesional ha vuelto a registrar un crecimiento en 2022, en un marco de creciente demanda ante el incremento de la tasa de inserción laboral, la dificultad en el acceso a otros tipos de estudios superiores y el apoyo institucional al desarrollo de la formación profesional.

De esta forma, se estima un crecimiento de alrededor del 16% al cierre del año, hasta los 1.400 millones de euros. Por otro lado, el número de centros privados que imparten programas oficiales de formación profesional ascendió a 1.293 en el curso 2020/2021, un 2,7% más que los contabilizados en el curso anterior.

Según el estudio, el auge de la demanda de formación profesional ha incentivado en los últimos años la entrada de capital inversor al sector, lo que ha favorecido a la formación de grupos empresariales y compañías de cierto tamaño con una alta especialización en programas de formación profesional.

Aun así, el sector continúa caracterizado por la presencia mayoritaria de sociedades de pequeño tamaño y de capital español. En este sentido, en 2021, las cinco primeras empresas reunieron solo el 15% de la facturación total agregada de los centros privados que imparten programas oficiales de formación profesional.



## Monitores escolares de apoyo administrativo: una década de precariedad y conflicto laboral enquistado

*El colectivo lamenta que la Junta de Andalucía incumpla el compromiso de incrementar la jornada laboral para 1.500 personas, y más de medio millar siguen trabajando 20 horas semanales*

Consuelo Durán. 05/04/2023

Se cumplen 10 años de un conflicto que empezó cuando la Junta de Andalucía se vio obligada en 2013 a despedir a los monitores escolares de apoyo administrativo tras determinarse que estaban en situación de cesión ilegal. Optó por abrir una convocatoria para cubrir esas plazas y no dejar sin el servicio a los centros de enseñanza. Pero los despedidos comenzaron a ganar sus recursos en los tribunales, y por tanto, su derecho a readmisión. Lo pagaron los que habían entrado por el plan de choque. ¿Era demasiado personal de golpe? El hecho es que el presupuesto se desequilibró y, a día de hoy, más de un tercio de estos monitores -suman más de 1.500 en total- todavía está a media jornada, pese a la promesa de que se les iría ampliando el horario.

Desde la Asociación Andalucía por la Enseñanza Pública, Manuel Salido Freyre subraya que han vuelto a remitir una carta a la titular de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Explica que es la número 25. "Hay 547 CEIP (centro de educación infantil y primaria) que tienen más de 200 alumnos y que aún, pese a los escritos de la Junta de Andalucía diciendo que para el presupuesto de 2023 estaría resuelto, siguen a media jornada", dice. Lo califica de "injusticia", y habla de la paradoja porque ocurre que mientras está ese medio millar de CEIP de más de 200 alumnos con monitor a media jornada, hay otros con 40 estudiantes que lo tienen a completa.

*Las tareas que realizan*

Entre los más perjudicados, citan el CEIP Maestro José Fuentes, en Sevilla, con 912 alumnos y monitor a media jornada. O el CEIP Torremar, en Almería, que tiene 904 alumnos. "Son múltiples las reclamaciones de los equipos directivos, que ven desbordadas las tareas, y también desde las AMPA (asociaciones de madres y padres de alumnos)", apunta Manuel Salido Freyre.

Desde los colegios comentan que la media jornada limita los trámites que este personal hace, como expedición de certificados, matriculación ordinaria y extraordinaria, archivo de documentación, registro de salida y entrada de documentos, ventanilla electrónica, apoyo administrativo a los equipos directivos, incidencias Ipasen... Por eso, Andalucía por la Enseñanza Pública habla de “explotación laboral porque muchos lo hacen fuera de su horario” para poder atender la demanda.

“No vamos a dejar a la secretaría con el trabajo a mitad, y al final te quedas”, cuenta una de estas monitoras desde un colegio de la provincia de Jaén. Dice que prefiere no identificarse por temor a “represalias”, pero no tiene problema en denunciar su caso. “No sé qué criterios se pueden seguir para que centros escolares de medio centenar de alumnos tengan monitor a jornada completa y otros con 200 lo tengan a media, e incluso compartido con otro colegio”, reflexiona. “Están limitando las horas de atención en secretaría por esta situación y mientras nosotros queremos trabajar 35 horas”, critica.

#### *Radiografía del reparto*

Andalucía por la Enseñanza Pública ha realizado un estudio detallado que les ha arrojado los siguientes datos, hay 251 centros escolares con monitor a media jornada y entre 200 y 300 alumnos; 92, en el caso de los que tienen entre 301 y 400 estudiantes; 120, entre 401 y 500; 26, entre 501 y 600; 37, entre 601 y 700; 16 entre 701 y 800; tres, entre 801 y 900; y dos con entre 901 y 1.000. En cambio, hay 36 con menos de 100 alumnos y monitor a jornada completa. Los otros 139 de estos más pequeños también lo tienen a media jornada. La asociación habla de “discriminación” y de “un galimatías que no entiende nadie y que debería ser solucionado de inmediato”. Estos profesionales “están desarrollando una muy buena labor”. Y concluyen: “La escuela pública que defendemos debe ser justa, solidaria, equitativa y compensadora de desigualdades”.

#### *426 readmitidos*

Desde el sindicato CCOO en Andalucía detallan que tras los recursos en los tribunales fueron readmitidos 426. “Son diez años de lucha de un colectivo que es necesario en los centros de enseñanza y cuyas jornadas hoy por hoy son precarias. 589 puestos siguen estando a 20 horas semanales”, y antes eran incluso menos porque ejercían 16. “Esto supone precariedad para ellas, porque en un 95% son mujeres, y con jornadas claramente insuficientes para desarrollar su trabajo”, explica May García Rascón, de la Federación de Enseñanza del sindicato. “Seguimos reclamando la jornada completa para poder poner fin a una lucha incansable en la consecución de las condiciones laborales dignas que las trabajadoras y trabajadores se merecen. Y también nuestra escuela pública”, continúa.

CCOO recuerda que en diciembre de 2021 concluyó el grupo de trabajo entre la Junta de Andalucía y las organizaciones sindicales con el acuerdo de que es necesario contar con un monitor a jornada completa. “Se trata de la figura PAS (personal de administración y servicios) de referencia en el nivel infantil y primaria. Sus funciones son básicamente labores administrativas, apoyo en la biblioteca, colaboración en el comedor, participación en las actividades extralectivas y deportivas. Estas amplias funciones exigen que la jornada sea de 35 horas”, resumen.

Desde la administración insisten en que se asumió el “compromiso de aumentar a 35 horas” puestos que hoy lo son a 20, “en función de la disponibilidad presupuestaria”. CCOO replica que todos los puestos han de ser a 35 horas, pero entienden que, “si el aumento es progresivo y delimitado en el tiempo hasta su totalidad, los criterios utilizados deben tener en cuenta el número de alumnado atendido, si se comparten funciones entre centros escolares y si estos están en distinta localidad”, tal y como se pactó. “Pero no se está aplicando”, remarcan desde el sindicato. El curso pasado, ya fueron a la huelga, pero todo sigue igual.

## **EL PAIS**

### **El número de alumnos repetidores vuelve a niveles prepandemia en la mitad de comunidades**

*La subida se concentra sobre todo en las autonomías que endurecieron las condiciones para pasar de curso en contra de la nueva ley educativa, que ve la repetición como un recurso excepcional y poco útil*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 06 ABR 2023

La enérgica reducción de alumnos repetidores que se produjo hace dos años ha acabado siendo un espejismo. Los problemas que los estudiantes tenían para seguir las clases durante la pandemia llevaron a los responsables educativos a relajar las reglas de evaluación. Y ello se tradujo, en el curso 2020-2021, en una histórica caída a la mitad de la tasa de repetición, que acercó a España a los estándares europeos, donde repetir se considera una herramienta ineficaz y ha ido cayendo en desuso. Los datos que acaba de publicar el Ministerio de Educación y Formación Profesional reflejan, sin embargo, que pasada la excepcionalidad del coronavirus, los niveles vuelven a subir con fuerza. El curso pasado la tasa pasó en primaria del 1,2% al 2,1%; en la ESO, del 4,2% al 7,6%, y en bachillerato, del 3,4% al 6,9%. Es decir, que crecieron en porcentajes que oscilan entre el 75% y el 103% según la etapa educativa.

El repunte se produjo a pesar de que la nueva ley educativa, la Lomloe, que entró en vigor en 2021, establece que la repetición debe ser un recurso excepcional y desvincula la promoción del hecho de haber aprobado un número determinado de asignaturas. En torno a la mitad de las comunidades autónomas recuperaron niveles

bastante parecidos a los que tenían antes de la covid. En Murcia incluso aumentaron; es decir, repitieron más alumnos que antes de que se aprobara la Lomloe.

En nueve autonomías las tasas de repetición volvieron en el curso 2021-2022 a cotas no muy alejadas de las que tenían en el último curso que no se vio afectado por la pandemia, el 2018-2019. En realidad, salvo Murcia, en ese periodo todas experimentaron descensos, pero fueron inferiores a un punto en el caso de la ESO (alumnos de 13 a 16 años), y cabe inscribirlos por ello en la lenta disminución de las repeticiones que viene produciéndose en el conjunto del país desde hace 15 años, una dinámica ajena, por tanto, a los cambios en la legislación educativa que se han aprobado en esta legislatura. Este artículo toma como referencia la ESO al considerarla la etapa más representativa en la materia; en primaria (estudiantes de 6 a 12 años) las tasas de repetición llevan tiempo siendo bajas, y el bachillerato (17 y 18 años) no es una etapa obligatoria y tiene muchos menos alumnos.

#### *Casos especiales*

El análisis requiere, en todo caso, de matices. El más importante es que entre esos nueve territorios hay dos que antes de la pandemia ya presentaban niveles bajos de repetición, y tenían menos margen para seguir disminuyéndolos. Se trata de Navarra, donde del 5,9% que tenían en la ESO en 2019 se ha pasado al 5,6% en 2022. Y el País Vasco, donde la evolución ha sido del 5,8% al 5,1%. Cataluña demuestra, aun así, que es posible seguir reduciendo drásticamente la repetición pese a partir de cotas bajas: antes de la covid la tasa catalana se situaba en el 4,4% y el curso pasado la redujo al 2,7%. “Creo que es un tema cultural y también político”, opina Eduard Cirera, director del instituto público Neus Català, en Cornellà del Llobregat (Barcelona). “Aquí ha habido desde hace tiempo una línea clara en el sentido de que la repetición no proporciona grandes beneficios. Que más vale que el alumnado promocione y trabajar con un plan individualizado y una atención más personalizada a la diversidad”.

Entre las nueve comunidades que han vuelto a cotas parecidas a las de antes de la pandemia se encuentran cuatro de las cinco gobernadas por el PP (Murcia, Madrid, Andalucía y Castilla y León, la excepción es Galicia). Tanto estas autonomías como otras dos gobernadas por el PSOE, Aragón y Castilla-La Mancha, que han tenido una evolución similar, aprobaron el año pasado normativas que desvirtuaban en buena medida el mandato de la Lomloe para convertir la repetición en algo realmente excepcional.

En estos territorios, en lugar de dejar a los equipos docentes la decisión sobre si un estudiante debía promocionar y titularse, guiándose por lo que el profesorado considere más beneficioso para su trayectoria académica, como prevé la ley, los ejecutivos autonómicos introdujeron requisitos adicionales. En general consistieron en exigir mayorías reforzadas de dos tercios en el equipo docente para que un alumno pueda pasar de curso con más de dos suspensos. Una condición extra que ha favorecido en muchos centros el mantenimiento del criterio que tradicionalmente ha funcionado en España, por el cual que si un alumno tiene más de dos suspensos no puede pasar y debe repetir todas las asignaturas.

El Ministerio de Educación ha intentado que las autonomías retiren dichas limitaciones mediante la negociación, pero ha llevado a dos de ellas, Madrid y Castilla-La Mancha, a los tribunales ante su negativa a hacerlo. La Junta castellanomanchega ya aceptó modificarlo. Y también lo hizo Murcia, que en diciembre aprobó un nuevo decreto ajustado a la Lomloe. Los resultados de este curso dirán si dicho giro normativo se traduce en un cambio de tendencia en sus tasas de repetición. La región tiene los niveles más elevados en primaria (4,9%) y ESO (11,7%), y en bachillerato (10,3%) solo la supera Castilla y León (11,6%).

Las comunidades autónomas que han aplicado la ley sin trucos han experimentado, en general, mayores descensos en las tasas de repetición respecto a la etapa precovid. Así ha sucedido, por ejemplo, en Canarias, donde la tasa de repetición en la ESO se ha reducido un 2,5%, hasta quedarse en el 6,5%. O en la Comunidad Valenciana, donde ha bajado un 2,4%, pero que como partía de tan alto continúa situada por encima de la media, con una tasa del 8,1% de repetidores en la secundaria obligatoria.

España tiene ahora una normativa “similar a la de otros países donde apenas hay repetición, como Dinamarca”, señala José Saturnino Martínez, director de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa. El sociólogo especializado en educación cree, sin embargo, que vencer la resistencia de la tendencia a hacer repetir en España llevará tiempo, porque existe una fuerte “inercia cultural que viene de muy antiguo”. Y hace que, según el último informe PISA (una fotografía un tanto antigua, porque es de 2018), un 29% de alumnos españoles de 15 años ha repetido, casi el triple que la media de la OCDE. Martínez menciona dos razones que ayudan a entenderlo. “Una es la visión de la repetición como un castigo. Una amenaza que sirve para disciplinar al alumnado y abordar los problemas de actitud que algunos muestran en el aula. Y otra es la idea de que todos los problemas provienen de que el alumno o es torpe o no se esfuerza, que no caben muchas más intervenciones, y que lo mejor es dejarlo ahí, para ver si con lo poco que hizo un año y lo poco que haga el siguiente sale para adelante. El problema de esta concepción, que podríamos llamar brutalismo educativo, es que es compartido no solo por una parte del profesorado, sino de las familias y del conjunto de la comunidad educativa”.

## El Ministerio de Educación convoca los I Premios de Bienestar Emocional en el Ámbito Educativo

MADRID, 6 Abr. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) ha convocado la I edición de los Premios de Bienestar Emocional en el Ámbito Educativo, dirigidos a los centros sostenidos con fondos públicos de las etapas no universitarias que hayan desarrollado proyectos de actuaciones de promoción y cuidado del bienestar emocional durante los cursos 2020-21 y 2021-22. El objetivo de estos galardones es reconocer el esfuerzo realizado por los centros educativos en este ámbito clave para la mejora de la calidad de la educación e impulsar así la implementación de estos programas de mejora e incremento del bienestar emocional en los demás centros.



Para presentarse a esta convocatoria, dotada con 116.000 euros, el centro deberá cumplimentar el formulario de solicitud que será accesible por vía telemática a través de la sede electrónica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. El plazo está abierto hasta el próximo 24 de abril. Entre otras iniciativas, en línea con la Estrategia de Salud Mental del Ministerio de Sanidad, se ha puesto en marcha junto con las comunidades autónomas el Programa de bienestar emocional en el ámbito educativo, programa de cooperación territorial cuyo

objetivo es ayudar a cubrir las necesidades de atención que el alumnado pueda mostrar en los campos del bienestar emocional y salud mental desde la perspectiva de la intervención educativa.

El MEFP organiza también jornadas de trabajo con las comunidades autónomas y seminarios formativos, como el que tendrá lugar online los próximos 18 y 19 de abril, denominado 'La Coordinación de Bienestar y Protección: un reto y una oportunidad para los centros educativos' y organizado en colaboración con la Asociación Convives.

Además, el Ministerio ha convocado para el próximo 3 de mayo el Pleno del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, en el que se presentarán los resultados del estudio estatal sobre convivencia escolar en Educación Primaria y se repasarán las actuaciones puestas en marcha. Es la cuarta vez que se convoca el Pleno del Observatorio desde 2020, cuando se reactivó después de casi una década de inactividad.

---

## THE CONVERSATION

### Qué es el trastorno del desarrollo de la coordinación y cómo detectarlo cuanto antes

*Sara Magallón Recalde. Profesora Contratada Doctora. Facultad de Educación y Psicología. Área de especialización: dificultades y trastornos de aprendizaje y del neurodesarrollo., Universidad de Navarra*

En la población infantil, las habilidades motrices están asociadas al desarrollo socioemocional, al rendimiento académico y al nivel de actividad física. Cuando este último es bajo, se relaciona con el sedentarismo y la obesidad.

En la actualidad, muchos niños presentan bajos niveles de actividad física y dificultades motrices. Además, la pandemia de covid-19 ha dado lugar a menos oportunidades para que los niños desarrollen la motricidad.

*Cómo y cuándo detectar un déficit*

Actualmente, en España, los niños con habilidades motrices deficitarias solo son identificados si sus padres detectan algún problema y consultan a un pediatra que les deriva a un especialista. Se ha demostrado que los padres de nivel socioeconómico bajo tienen menos probabilidades de seguir este proceso.

Por otra parte, los tiempos de espera para las citas con los especialistas son muy largos y el coste de las consultas privadas es muy elevado.

Existe, por lo tanto, la necesidad de soluciones que permitan una evaluación sistemática y eficiente de las habilidades motrices de un mayor número de niños, con mayor regularidad y con menor dependencia del sistema de salud.

### *El papel de la escuela*

Las escuelas son un lugar ideal para llevar a cabo este tipo de procedimientos, ya que los niños y las niñas pasan gran parte del día en ellas y porque la Educación Física es un contexto idóneo para evaluar las habilidades motrices. La posibilidad de explorar estas habilidades en los colegios permitiría un cribado “universal” y, por lo tanto, la identificación de los niños con dificultades en este ámbito.

Recientemente, en Inglaterra, se ha desarrollado una herramienta válida para la evaluación de las habilidades motrices, llamada FUNMOVES, para niños y niñas de 5 a 11 años. Se trata de la valoración de estas habilidades de forma grupal en una hora de Educación Física, siendo los mismos profesores quienes, después de una formación, llevan a cabo la evaluación. Su coste es mínimo, ya que las actividades consisten en correr, saltar, lanzar sacos, golpear sacos con el pie y mantenerse el equilibrio, y solo requiere de materiales con los que suelen contar todos los colegios.

### *Aplicación en España y otros países*

En España no existen instrumentos validados para la evaluación grupal de las habilidades motrices en el contexto escolar. En nuestro equipo de investigación, estamos realizando la validación de FUNMOVES en población escolar navarra.

Uno de los objetivos perseguidos es contribuir a la detección de un trastorno altamente desconocido y, por tanto, infradiagnosticado: el trastorno del desarrollo de la coordinación / trastorno de aprendizaje procedimental (TDC).

Esta patología implica torpeza motriz acusada, que influye de forma significativa en el día a día, en los ámbitos familiar, escolar y social. Por ejemplo, presentar mala letra por un déficit de motricidad fina, invertir mucho tiempo en tareas de autocuidado como el vestido, por lentitud; suspender Educación Física, ser objeto de burlas en el patio del colegio o en el parque debido a la falta de coordinación, etc. Estas dificultades están frecuentemente asociadas, además, al déficit de atención, problemas en la lectura y en la integración visual espacial.

La detección precoz es vital con vistas al pronóstico de las personas con trastornos del neurodesarrollo. Nuestro objetivo a largo plazo es la difusión masiva de este método de evaluación, de forma libre y gratuita, a todas las comunidades autónomas; de esta manera, podría tener impacto en la comunidad de afectados a nivel estatal. El capacitar a los maestros para poder evaluar las habilidades motrices de sus alumnos, de forma rápida y grupal y en un contexto natural, el de la educación física, contribuirá a la evaluación de carácter “universal” de estas habilidades.

De esta forma aumentaría el número de escolares diagnosticados de TDC y se agilizaría el proceso diagnóstico, descargando el número de pacientes de los especialistas, lo cuál podría derivar en beneficios económicos para los servicios estatales de salud; y lo que es más importante, se disminuiría el infradiagnóstico del TDC con todo lo que esto implica.

### *Actividades de mejora*

Los niños y niñas diagnosticados podrán recibir los apoyos y ayudas que requieren, desde una evaluación exhaustiva del perfil cognitivo, para conocer sus puntos fuertes y débiles, hasta el diseño de las pautas de refuerzo que se precisen. Por ejemplo, adaptaciones curriculares en el colegio y terapias subvencionadas fuera del contexto escolar.

A cada niño identificado con el FUNMOVES, con probable TDC, le evaluaremos de forma individual y exhaustiva con el fin de corroborar o descartar esta patología. Y brindaremos pautas de intervención para las familias y escuelas, mediante un informe escrito, para padres y tutores, y detallaremos cómo pueden entrenarse estas habilidades, a través de actividades formales y juegos.

## **¿Cambió la motivación de los estudiantes tras el confinamiento?**

*Benjamín Villegas Alcantar. Profesor de asignatura del Departamento de Estudios Organizacionales, Universidad de Guadalajara (México)*

*Luis Aguilar Carvajal. Profesor Titular/ Director De División Administración, Recursos humanos, Psicología, Universidad de Guadalajara (México)*

La motivación es una palabra común muy utilizada. La decimos cuando hablamos de nuestro estado de ánimo; es normal preguntar a un amigo o amiga si están motivados y qué les motiva. Pero ¿qué es la motivación, y sobre todo, cuáles son las cosas o situaciones que nos motivan?

Comenzaremos con una palabra más simple, *mover*, que es parte de la raíz de motivación. Nos indica por lo tanto todo aquello que ocasiona un movimiento, un movimiento en nuestra forma de actuar.

Podemos pensar que la motivación es todo aquello que nos mueve, que nos hace levantarnos cada mañana o que simplemente nos impulsa a seguir adelante.

#### *Los factores que influyen en la motivación*

Diferentes cosas nos motivan de acuerdo a factores como la edad, el sexo, el estilo de vida o la clase social. Es fácil comprender que la motivación de un padre de familia es ver a sus hijos con salud, y al mismo tiempo la motivación de un adolescente puede ser conocer en persona a su **influencer** favorito.

Uno de los puntos más interesantes de la motivación es que es totalmente personal; más allá de los factores mencionados, hay dos grandes cuestiones que influyen en ella: la disposición y la capacidad. Con la conjugación de estas dos variables y los factores personales podemos calcular la motivación de cada persona para realizar cualquier actividad.

#### *¿Cambió nuestra motivación con la pandemia?*

La pandemia nos hizo estudiar desde casa, dejamos de reunirnos con nuestros amigos de la escuela, por un tiempo nuestras clases fueron a través pantalla.

Cambiaron nuestras formas de vivir, aprendimos y nos adaptamos a nuevas maneras de aprender, y después de un largo tiempo volvimos a clases. ¿Ha influido ese paréntesis en nuestra motivación?

Con el objetivo de dar una respuesta más objetiva a las preguntas planteadas, se realizaron una serie de preguntas en forma de encuesta a jóvenes universitarios del Centro Universitario de los Altos (Universidad de Guadalajara), en la ciudad de Tepatitlán de Morelos, estado de Jalisco, México.

La selección de los encuestados fue de forma aleatoria entre alumnos de carreras de áreas administrativas, la edad de los participantes oscila entre los 18 a 23 años, y todos con características demográficas y estilos de vida similares.

#### *¿Cómo nos motivamos?*

Las teorías de motivación buscan comprender la relación entre los procesos, sentimientos y comportamientos de las personas, independiente al ámbito, para entender por qué nos comportamos como lo hacemos.

La clasificación de factores de motivación tiene diferentes enfoques. Abraham Maslow los divide en cinco factores y pondera su importancia en forma de pirámide. Frederick Herzberg, presenta su teoría en la cual establece que el nivel de motivación tiene dos grandes grupos de factores; internos y externos, llamados factores motivacionales y de higiene.

David Clarence McClelland, psicólogo con prominentes estudios en el área de las emociones humanas, más específicamente en el área de la motivación humana, considera que toda motivación se basa en la emoción.

McClelland establece tres factores principales en la motivación: logro o realización, poder y afiliación.

1. El logro o realización es el sentimiento de haber alcanzado metas y objetivos y cómo provoca comportamientos específicos.
2. El poder se basa en el deseo de controlar y ejercer poder sobre los demás. Las personas que poseen esta necesidad se sienten satisfechas y cómodas en situaciones en las que están al mando.
3. La afiliación refleja el deseo de pertenecer a un grupo de personas. En este contexto, la calidad de las relaciones interpersonales en ese espacio es fuente de motivación.

#### *Estudiantes tras la covid-19*

Nuestra encuesta se basó en esta clasificación de McClelland. Los resultados fueron sorprendentes, ya que predominaron con más del 50 % las respuestas relacionadas con el factor de la afiliación; tanto la necesidad de logro como la de poder ocuparon el segundo y tercer lugar. Basándonos en los estudios de McClelland, las personas que reflejan una necesidad de afiliación se caracterizan por un deseo de socialización.

Esto puede entenderse como un efecto del tiempo en el cual los adolescentes debieron aislarse de la sociedad y de sus amigos, sobre todo si tenemos en cuenta que estudios previos mostraron un dominio en factores asociados a la autorrealización de los jóvenes como principal motivación.

El valorar sobre todo el hecho de sentirse parte de un grupo de personas se ha convertido en una razón actual y fuerte de motivación para muchos jóvenes. Aunque los estudios son reducidos, indican un campo de oportunidad para futuras investigaciones.

Detectar y definir un posible cambio en la percepción motivacional de los jóvenes tendría implicaciones en procesos pedagógicos y de acompañamiento psicológico, de cara tanto a los métodos de enseñanza como a los cuidados de la salud mental en estudiantes.

## Las plazas en escuelas concertadas superan ya a las públicas en la capital

*La oferta de plazas públicas en Educación Infantil y Primaria en la región va disminuyendo mientras que la privada "no deja de crecer", y en la capital la oferta pública "sólo supera a la privada concertada en 4 de los 21 distritos" en las etapas educativas obligatorias, una situación que la Plataforma Regional por la Escuela Pública considera "muy preocupante".*

EFE, 31 de marzo de 2023

Para el curso 2023-24, «muy probablemente» la oferta privada concertada será mayoritaria en 18 de los 21 distritos de Madrid capital, han denunciado representantes de la plataforma, integrada por CCOO, UGT, CGT, la FAPA Francisco Giner de los Ríos, entre otros, en un desayuno informativo sobre la situación de la Educación en la Comunidad de Madrid.

En diez de los veintiún distritos de la ciudad la oferta privada está por encima de la pública, e incluso duplica la oferta pública en Carabanchel, Centro, Usera, Moncloa-Aravaca, Retiro, Chamartín, Chamberí, Latina, Ciudad Lineal y Salamanca, según la presidenta de la FAPA, Carmen Morillas. En estos distritos, «sólo el 33,4% de los más de cien alumnos escolarizados van a centros públicos», una situación que es «aún más escandalosa» en el barrio de Salamanca, donde hay «tres centros públicos frente a 14 privados concertados», con lo que solo un 12,7% de los alumnos está matriculado en la pública.

«Queda demostrado que no existe la mal llamada 'libertad de elección' educativa; la realidad es que no hay opciones de matricular en la pública», una situación que se replica en otras zonas, según la plataforma. De hecho, en las etapas obligatorias, «solamente en cuatro distritos madrileños la oferta pública supera, por el momento a la privada concertada»: Arganzuela, Barajas, Villaverde y Villa de Vallecas, advierten desde la plataforma ante la inminente campaña de escolarización, que suele empezar cada año tras la Semana Santa.

CCOO advierte que la Consejería de Educación «reduce unidades» en los centros públicos antes del periodo de escolarización, y lo hace de forma «opaca y sin transparencia», excluyendo a los sindicatos de las comisiones de escolarización e incumpliendo la Lomloe, según la secretaria de Enseñanza de CCOO, Isabel Galvín. Es más, la Consejería «ha prohibido» que los centros publiciten «el número de solicitudes de plazas públicas que han recibido», impidiendo así que se conozcan «cuántas peticiones se quedaron sin plaza» para luego anunciar, que un 93-94 % de las familias han obtenido plaza en el centro de primera opción, añade la plataforma.

«Como repiten la misma cifra 93-94% cada año», para reafirmar la supuesta libertad de elección educativa, «hemos pedido que desglosen este porcentaje por etapas en el Consejo Escolar y nos lo han denegado. Habría que ver si esta cifra se mantendría en la ESO y en la FP», según Morillas. UGT añade que «la mínima oferta en centros públicos conlleva en muchos casos la saturación, aumentando las ratios al máximo e incluso excediéndolas», según Ricardo Marchand.

Las tres cesiones de suelo público para colegios concertados en Vicálvaro, Vallecas y Valdebebas «a coste cero» durante el gobierno de Isabel Díaz Ayuso, hacen prever que el próximo curso, 2023-24, la oferta privada concertada «será mayoritaria muy probablemente en 18 de los 21 distritos». Galvín ha recalcado que la Comunidad de Madrid invierte entre un 2,6 y un 2,7% de su PIB en Educación, frente a la media nacional que supera el 4%, mientras que la media europea se sitúa en un 7-9 por ciento.

Por todo ello, la plataforma celebrará el 19 de abril una mesa de debate con partidos políticos, en el IES «San Isidro» de la capital, a las 18:00 horas, ante las próximas elecciones autonómicas y municipales. También integran la plataforma el Sindicato de Estudiantes, STEM, Frente de Estudiantes, Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y la Federación de Asociaciones vecinales madrileñas (FRAVM).

## El Congreso Internacional de FP se clausura con los medallistas de SpainSkills: "Ellos son el talento"

*"Llevamos dos días hablando de talento", ha recordado. "Y ellos son el talento. Son el presente de la FP y el futuro del país", ha añadido la secretaria general de FP, Clara Sanz.*

REDACCIÓN Lunes, 3 de abril de 2023

La secretaria general de Formación Profesional, Clara Sanz, ha clausurado el I Congreso Internacional de Formación Profesional, organizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en Ifema. Lo ha hecho acompañada en el escenario por los jóvenes medallistas de oro y de plata de la competición de FP SpainSkills de 2022. «Llevamos dos días hablando de talento», ha recordado. «Y ellos son el talento. Son el presente de la FP y el futuro del país», ha añadido.

Durante su intervención, Sanz ha destacado también la importancia de la colaboración entre las administraciones públicas, los centros de FP y las empresas para lograr con éxito culminar la reforma de la

Formación Profesional y poder dar más oportunidades de futuro a los jóvenes y a los trabajadores a lo largo de su vida laboral.

Cerca de 60 ponentes y más de 1.200 personas han participado en estas dos jornadas en torno a los retos de la Formación Profesional, inauguradas el jueves pasado por la ministra, Pilar Alegría, y el vicepresidente de la Comisión Europea, Margaritis Schinas.

## La tasa de repetición en la ESO pasa del 4,2% de 2020-21 al 7,6% de 2021-22

La tasa de repetición en la ESO rebota desde el 4,2% de 2020-21 al 7,6% de 2021-22. Puede ser que la flexibilización del Covid empiece a tener menos efecto. Igualmente, la repetición en Primaria vuelve a los niveles previos al Covid, al pasar del 1,2% de 2020-21 al 2,1% de 2021-22.

DIEGO FRANCESCH Martes, 4 de abril de 2023

La tasa de repetición en la ESO en España rebota desde el 4,2% del curso 2020-21 al 7,6% del 2021-22, según los datos publicados hoy 4 de abril por el Ministerio de Educación y FP. Puede ser que la flexibilización durante el Covid empieza a tener menos efecto y se produce la “regresión a la media”, comenta el experto Ismael Sanz en un comentario publicado en su perfil de Twitter. De igual modo, la tasa de repetición en Primaria vuelve a los niveles previos al Covid y aumenta desde el 1,2% de 2020-21 hasta el 2,1% de 2021-22, un porcentaje parecido al de años previos a la pandemia donde se decretó que la repetición debía ser una medida totalmente excepcional.

ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS / ALUMNADO MATRICULADO / CURSO 2021-2022									
4. Tasa de alumnado repetidor de Educación Primaria (1) por titularidad, sexo, comunidad autónoma/provincia y curso.									
Unidades: Porcentaje de alumnos									
Tabla	Gráfico	Mapa	Total	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
<b>TODOS LOS CENTROS</b>									
<b>AMBOS SEXOS</b>									
00 TOTAL	2,1 <sup>1</sup>	2,6 <sup>1</sup>	2,9 <sup>1</sup>	1,9 <sup>1</sup>	1,8 <sup>1</sup>	1,6 <sup>1</sup>	1,9 <sup>1</sup>		
01 ANDALUCÍA	2,4 <sup>1</sup>	2,9 <sup>1</sup>	4,0 <sup>1</sup>	1,7 <sup>1</sup>	2,2 <sup>1</sup>	1,3 <sup>1</sup>	2,2 <sup>1</sup>		
02 ARAGÓN	3,4 <sup>1</sup>	4,0 <sup>1</sup>	4,8 <sup>1</sup>	3,4 <sup>1</sup>	3,0 <sup>1</sup>	2,8 <sup>1</sup>	2,7 <sup>1</sup>		
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	1,1 <sup>1</sup>	1,5 <sup>1</sup>	1,9 <sup>1</sup>	0,9 <sup>1</sup>	0,8 <sup>1</sup>	0,8 <sup>1</sup>	1,0 <sup>1</sup>		
04 BALEARS, ILLES	1,7 <sup>1</sup>	1,9 <sup>1</sup>	2,3 <sup>1</sup>	1,7 <sup>1</sup>	1,7 <sup>1</sup>	1,2 <sup>1</sup>	1,5 <sup>1</sup>		
05 CANARIAS	1,2 <sup>1</sup>	0,9 <sup>1</sup>	1,6 <sup>1</sup>	1,5 <sup>1</sup>	1,1 <sup>1</sup>	0,9 <sup>1</sup>	1,5 <sup>1</sup>		
06 CANTABRIA	1,9 <sup>1</sup>	1,6 <sup>1</sup>	2,9 <sup>1</sup>	1,9 <sup>1</sup>	1,5 <sup>1</sup>	1,5 <sup>1</sup>	2,0 <sup>1</sup>		
07 CASTILLA Y LEÓN	3,2 <sup>1</sup>	4,0 <sup>1</sup>	3,5 <sup>1</sup>	3,0 <sup>1</sup>	2,7 <sup>1</sup>	2,9 <sup>1</sup>	2,9 <sup>1</sup>		
08 CASTILLA-LA MANCHA	3,0 <sup>1</sup>	4,4 <sup>1</sup>	4,0 <sup>1</sup>	2,6 <sup>1</sup>	2,5 <sup>1</sup>	2,2 <sup>1</sup>	2,7 <sup>1</sup>		
09 CATALUÑA	0,6 <sup>1</sup>	0,6 <sup>1</sup>	1,0 <sup>1</sup>	0,5 <sup>1</sup>	0,4 <sup>1</sup>	0,4 <sup>1</sup>	0,4 <sup>1</sup>		
10 COMUNITAT VALENCIANA	1,5 <sup>1</sup>	1,6 <sup>1</sup>	2,5 <sup>1</sup>	1,3 <sup>1</sup>	1,3 <sup>1</sup>	1,1 <sup>1</sup>	1,4 <sup>1</sup>		
11 EXTREMADURA	2,9 <sup>1</sup>	4,5 <sup>1</sup>	3,7 <sup>1</sup>	2,7 <sup>1</sup>	2,4 <sup>1</sup>	2,2 <sup>1</sup>	2,2 <sup>1</sup>		
12 GALICIA	1,9 <sup>1</sup>	2,1 <sup>1</sup>	2,5 <sup>1</sup>	1,8 <sup>1</sup>	1,6 <sup>1</sup>	1,6 <sup>1</sup>	1,8 <sup>1</sup>		
13 MADRID, COMUNIDAD DE	2,7 <sup>1</sup>	3,5 <sup>1</sup>	3,2 <sup>1</sup>	2,7 <sup>1</sup>	2,2 <sup>1</sup>	2,3 <sup>1</sup>	2,3 <sup>1</sup>		
14 MURCIA, REGIÓN DE	4,9 <sup>1</sup>	5,3 <sup>1</sup>	4,9 <sup>1</sup>	5,0 <sup>1</sup>	4,3 <sup>1</sup>	4,4 <sup>1</sup>	5,3 <sup>1</sup>		
15 NAVARRA, COMUNIDAD FORAL DE	2,5 <sup>1</sup>	3,9 <sup>1</sup>	3,6 <sup>1</sup>	2,4 <sup>1</sup>	1,8 <sup>1</sup>	1,9 <sup>1</sup>	1,5 <sup>1</sup>		
16 PAÍS VASCO	2,0 <sup>1</sup>	2,2 <sup>1</sup>	3,0 <sup>1</sup>	1,8 <sup>1</sup>	2,0 <sup>1</sup>	1,6 <sup>1</sup>	1,9 <sup>1</sup>		
17 RIOJA, LA	2,9 <sup>1</sup>	4,2 <sup>1</sup>	3,0 <sup>1</sup>	2,4 <sup>1</sup>	2,3 <sup>1</sup>	3,3 <sup>1</sup>	2,4 <sup>1</sup>		
18 CEUTA	5,3 <sup>1</sup>	5,7 <sup>1</sup>	5,2 <sup>1</sup>	6,1 <sup>1</sup>	4,7 <sup>1</sup>	4,9 <sup>1</sup>	5,1 <sup>1</sup>		
19 MELILLA	5,0 <sup>1</sup>	5,2 <sup>1</sup>	6,0 <sup>1</sup>	3,2 <sup>1</sup>	4,8 <sup>1</sup>	4,8 <sup>1</sup>	5,9 <sup>1</sup>		

La tasa de repetición de curso de España duplica la de Austria e Italia, cuadruplica las de Irlanda, Nueva Zelanda, Australia y Eslovaquia, es 8 veces las de Finlandia y Suecia y 11 veces mayor que Reino Unido. Según la ONG Save The Children, «el abuso de la repetición de curso en los colegios e institutos españoles está perjudicando al alumnado, sobre todo al de bajo nivel socioeconómico». Así lo afirma en su informe *Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas posibles a una práctica ineficiente e inequitativa*.

La ONG recuerda que España presenta una de las tasas de repetición más elevadas dentro de los países desarrollados. El problema se concentra especialmente en la ESO: España es el primer país de OCDE y UE en tasa de repetición en la ESO, con el citado 7,6%, cuando las medias de UE y OCDE están por debajo del 3%. Además, este hecho es más acusado en los centros públicos, que acogen al alumnado más vulnerable y donde mayoritariamente también se produce un cambio de centro del colegio al instituto. Este patrón se repite en todas las comunidades y ciudades autónomas, con algunas diferencias.



**ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS / ALUMNADO MATRICULADO / CURSO 2021-2022**

**4. Tasa de alumnado repetidor de ESO (1) por titularidad, sexo, comunidad autónoma/provincia y curso.**

Unidades: Porcentaje de alumnos

Tabla	Gráfico	Mapa	Total	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
<b>TODOS LOS CENTROS</b>							
<b>AMBOS SEXOS</b>							
00 TOTAL			7,6 <sup>1</sup>	7,3 <sup>1</sup>	8,4 <sup>1</sup>	8,0 <sup>1</sup>	6,4 <sup>1</sup>
01 ANDALUCÍA			10,5 <sup>1</sup>	10,8 <sup>1</sup>	12,5 <sup>1</sup>	10,9 <sup>1</sup>	7,3 <sup>1</sup>
02 ARAGÓN			8,0 <sup>1</sup>	9,0 <sup>1</sup>	8,4 <sup>1</sup>	8,3 <sup>1</sup>	6,1 <sup>1</sup>
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE			5,7 <sup>1</sup>	4,9 <sup>1</sup>	6,3 <sup>1</sup>	6,6 <sup>1</sup>	4,8 <sup>1</sup>
04 BALEARS, ILLES			7,4 <sup>1</sup>	5,7 <sup>1</sup>	8,7 <sup>1</sup>	8,6 <sup>1</sup>	6,6 <sup>1</sup>
05 CANARIAS			6,4 <sup>1</sup>	7,5 <sup>1</sup>	6,6 <sup>1</sup>	6,4 <sup>1</sup>	5,1 <sup>1</sup>
06 CANTABRIA			6,2 <sup>1</sup>	4,9 <sup>1</sup>	7,2 <sup>1</sup>	7,6 <sup>1</sup>	5,3 <sup>1</sup>
07 CASTILLA Y LEÓN			7,7 <sup>1</sup>	8,0 <sup>1</sup>	8,4 <sup>1</sup>	8,2 <sup>1</sup>	6,1 <sup>1</sup>
08 CASTILLA-LA MANCHA			10,5 <sup>1</sup>	10,0 <sup>1</sup>	11,2 <sup>1</sup>	11,1 <sup>1</sup>	9,6 <sup>1</sup>
09 CATALUÑA			2,7 <sup>1</sup>	1,9 <sup>1</sup>	2,3 <sup>1</sup>	3,0 <sup>1</sup>	3,4 <sup>1</sup>
10 COMUNITAT VALENCIANA			8,1 <sup>1</sup>	7,9 <sup>1</sup>	9,8 <sup>1</sup>	7,9 <sup>1</sup>	6,4 <sup>1</sup>
11 EXTREMADURA			7,4 <sup>1</sup>	7,0 <sup>1</sup>	8,6 <sup>1</sup>	7,6 <sup>1</sup>	6,4 <sup>1</sup>
12 GALICIA			7,8 <sup>1</sup>	7,5 <sup>1</sup>	8,5 <sup>1</sup>	8,6 <sup>1</sup>	6,4 <sup>1</sup>
13 MADRID, COMUNIDAD DE			8,0 <sup>1</sup>	6,4 <sup>1</sup>	7,6 <sup>1</sup>	9,4 <sup>1</sup>	8,5 <sup>1</sup>
14 MURCIA, REGIÓN DE			11,7 <sup>1</sup>	11,8 <sup>1</sup>	12,5 <sup>1</sup>	11,6 <sup>1</sup>	10,9 <sup>1</sup>
15 NAVARRA, COMUNIDAD FORAL DE			5,6 <sup>1</sup>	5,0 <sup>1</sup>	6,0 <sup>1</sup>	6,8 <sup>1</sup>	4,3 <sup>1</sup>
16 PAÍS VASCO			5,1 <sup>1</sup>	5,4 <sup>1</sup>	6,1 <sup>1</sup>	5,2 <sup>1</sup>	3,3 <sup>1</sup>
17 RIOJA, LA			7,9 <sup>1</sup>	9,9 <sup>1</sup>	8,0 <sup>1</sup>	7,2 <sup>1</sup>	6,2 <sup>1</sup>
18 CEUTA			16,9 <sup>1</sup>	17,4 <sup>1</sup>	19,5 <sup>1</sup>	14,9 <sup>1</sup>	14,5 <sup>1</sup>
19 MELILLA			18,4 <sup>1</sup>	18,3 <sup>1</sup>	17,5 <sup>1</sup>	20,4 <sup>1</sup>	17,2 <sup>1</sup>

La investigación de esta ONG de infancia desmiente los «falsos mitos» que sustentan los supuestos beneficios de la repetición y las creencias de por qué se da esta situación, a pesar de que la legislación en el ámbito educativo o el nivel del alumnado son equiparables a la de otros países desarrollados.

El profesor neozelandés John Hattie, que ha medido y comparado los efectos estimados de muy diversas intervenciones educativas sobre el rendimiento de los alumnos a los largo de los años, clasifica la repetición de curso en el puesto 136 de las 138 intervenciones que analiza, como causante de un 16% de descenso en los resultados de los alumnos, solo superable por la televisión en casa y por el cambio de una escuela a otra, según recuerda en uno de sus artículos el profesor Mariano Fernández-Enguita.

## “EL DIARIO de la EDUCACIÓN

### Tomar conciencia de los sesgos para tomar mejores decisiones

*Los sesgos son (casi) inevitables, pero son un mecanismo que utiliza nuestro cerebro para procesar la información que recibe. Un estudio liderado por la Fundación COTEC muestra cómo funcionan algunos de estos sesgos cuando el profesorado toma decisiones sobre evaluación, metodologías o uso de nuevas tecnologías, un primer paso para confrontarlos.*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 05/04/2023

La importancia del profesorado es grande, entre otras cosas por su capacidad de influencia en el alumnado. Esta es una de las ideas fuerza que pueden extraerse del informe de la investigación realizado [COTEC y su Laboratorio de Economía del Comportamiento](#) y en el que han colaborado investigadoras varias universidades.

Henar Rodríguez es profesora titular de la Universidad de Valladolid, en donde dirige el Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación. Es, además, una de las responsables de la investigación. En su opinión, trabajos como este pueden ayudar al profesorado a tomar conciencia de la manera en la que en ocasiones tomamos decisiones y, así, poder evitar ciertos automatismos que en el día a día no nos cuestionamos.

Con los años se ha desarrollado un cierto corpus relativo a los sesgos cognitivos del alumnado y qué puede hacerse para que el docente los evite. Pero, como explica Rodríguez, son pocas las investigaciones que se han realizado sobre los sesgos y cómo actúan en los docentes a la hora de tomar decisiones o actuar en clase. Esta es una de ellas. Para la investigadora, no se trata de hacer crítica al profesorado por funcionar como un humano, mediante sesgos, sino destacar el poder que tienen. “Creemos en su poder”, asegura para afirmar que el estudio pretende “ayudar a que sean conscientes” de ello y puedan actuar en consecuencia.

En el estudio han participado algo más de 300 docentes de primaria y secundaria, entre los 23 y los 64 años. Han tenido que contestar a un cuestionario en el que se les planteaban situaciones hipotéticas y se les pedía su opinión sobre cómo creían que se comportaría el equipo de su claustro formado por 10 personas. El objetivo de este método es, como se explica en el informe, que quienes respondan lo hagan anticipando para la finalidad del estudio o que respondan aquello que consideran como correcto; el conocido como efecto demanda o deseabilidad social.

Las preguntas que se le pusieron sobre la mesa a las y los docentes tenían que ver con decisiones que habían de tomar sobre métodos de evaluación, modificación de metodologías, uso de materiales, uso de nuevas tecnologías e inclusión educativa. Además de estos test, se formaron grupos de discusión con más docentes para limar y matizar algunas de las cuestiones que aparecieron en el primer bloque.

Por qué estos temas y no otros es una decisión de las investigadoras, en relación a los temas que han considerado más pertinentes en este momento según su experiencia tanto en la escuela como desde la investigación.

#### *Ejemplo de pregunta*

En el curso 5º EP/2º ESO hay dos clases. La Clase A con un mayor número de alumnos y formada por estudiantes buenos en cuanto a notas y comportamiento; y la Clase B, compuesta por 15 alumnos, estudiantes heterogéneos en cuanto a notas y comportamiento y que cuenta además con 1/2/3 estudiantes con necesidades educativas especiales diagnosticadas.

B. El centro educativo es seleccionado para formar parte de un proyecto internacional de educación digital, pero sólo una de las dos clases puede participar en el piloto. En un claustro de 10 profesores, ¿cuántos elegirían?

Las cuestiones, hasta seis, plantean situaciones que, a su vez, se relacionan con sesgos que se han identificado desde la investigación. Sesgos de representatividad, de anclaje, de disponibilidad... Una de las dos respuestas posibles está sesgada. Bucear en la investigación educativa para encontrar, a su vez, las teorías que tuvieran conexión con los sesgos descritos por la disciplina de la Economía del Comportamiento.

Una de las primeras conclusiones es que no existe un patrón identificable, cuantificable en la toma de decisiones docentes. Estas, eso sí, están mediadas por el contexto de la situación y, especialmente, por las características del grupo de alumnado del que se esté hablando.

Los sesgos están presentes en sus claustros, en mayor o menor medida. Esto engancha con lo que comenta Henar Rodríguez y el objetivo de que antes de que se tomen decisiones en un aula, quien ha de tomarlas tenga presente la existencia de estos sesgos. Un primer paso para evitarlos e intentar tomar las decisiones más informadas y racionales posibles. Para la investigadora, el reto está en “escuchar y pensar para actuar de forma más atinada a las necesidades del alumnado”.

Uno de estos sesgos que destaca la investigadora es el de anclaje. Un ejemplo podría ser el momento en el que un docente recibe a un nuevo curso de estudiantes y con ellos, sus notas del curso anterior. En ese momento se genera un sesgo, una imagen de lo que pasará a partir de ese momento con cada persona del aula. Rodríguez habla de “efecto Pigmalión”, según el cual las creencias que alguien tiene sobre una persona pueden influir en su rendimiento académico. Si lo prefieren, aquello que los estudios llaman “expectativas”. Ser consciente de esto puede ser importante a la hora de enfrentar, de manera positiva, las clases.

Abundando en esta cuestión, Henar Rodríguez insiste en la “importancia de revisar cómo [las y los docentes] toman decisiones que impactarán en el alumnado”. La investigación, además de esto, quiere llevar, de alguna manera, a las ciencias de la educación a un lugar más destacado en el sentido de dar importancia a la investigación y a su uso en la práctica cotidiana del profesorado en las aulas de todo el país.

#### *Conclusiones*

En todas las situaciones planteadas salvo una, la respuesta A era la que estaba sesgada. De las 60 respuestas (seis situaciones y 10 hipotéticos docentes que conforman el claustro), entre 30 y 40 eran A, de lo que la investigación deduce que la mayoría de la gente piensa que sus compañeros tienen sesgos.

El equipo que ha realizado la investigación organizó a las y los participantes por edad, años de experiencia, etapa educativa en la que trabajan, sexo, titularidad del centro y puntuación en el Test de Reflexión Cognitiva que pasaron y que ofrece datos sobre su grado de reflexión.

Una vez analizadas las respuestas se constatan cosas como que el profesorado de mayor edad cree que los claustros funcionan con menos sesgos que los docentes de menor edad. Algo que también ocurre con las maestras y maestros de primaria, que, dice el informe, “son menos proclives a pensar que sus compañeros tomarán decisiones sesgadas”.

Si se baja a cada una de las situaciones planteadas por el estudio, se detecta, por ejemplo, que el profesorado joven percibe más problemas entre sus compañeros para utilizar diferentes métodos de evaluación, como pudieran ser las rúbricas. También son quienes opinan que sus compañeros tienen más problemas para incorporar dispositivos electrónicos entre los materiales que utilizan. Finalmente, el profesorado más joven opina que sus compañeros “tomarían la decisión sobre la repetición a partir de la información ya disponible, sin realizar pruebas complementarias”.

Otra de las conclusiones es que el profesorado de primaria, en mayor medida que el de secundaria, opina que sus compañeros tienden a tomar decisiones metodológicas más basadas en modas que en datos o, según otra

de las situaciones, a incluir a todo el alumnado (sin tener en cuenta su desempeño escolar, su comportamiento o "la fama que tenga el grupo-clase") en actividades en las que chicas y chicos son la imagen del centro ante otras entidades.

También, maestras y maestros piensan que sus colegas incluyen a todos sus alumnos en proyectos escolares con independencia de su desempeño y comportamiento.

## Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

### **Autismo en las aulas, una realidad en el callejón del estigma y la falta de medios**

*La falta de formación docente y la configuración del sistema educativo son dos grandes obstáculos a la hora de ver satisfecho el derecho a la educación inclusiva de esos estudiantes*

Noelia García Palomares. 02-04-2023

Cada 2 de abril se celebra el día mundial de concienciación sobre el autismo. En España se estima que puede haber alrededor de 450.000 personas con TEA (Trastornos del Espectro Autista), un trastorno neurológico que se manifiesta desde la infancia. El desconocimiento de las características de esta afección neurológica y de desarrollo hace que no sea tan fácil detectarla y diagnosticarla. Asimismo, esto provoca, a la vez, incompreensión por parte de la población. Por tanto, los niños autistas pasan una gran cantidad de tiempo aprendiendo a lidiar con un entorno, las aulas, que a menudo no está sincronizado con sus habilidades y desafíos.

El apoyo es importante para las familias, los padres, generalmente, tienen un mayor estrés parental, niveles más altos de ansiedad y depresión, mayor desempleo y dificultades financieras, y una calidad de vida más baja en general.

La atención especializada a cada alumno «no está adecuadamente implantada ni enfocada debido a la falta de conocimiento de los estudios relacionados con el neurodesarrollo por parte del profesorado, el cual necesita una formación específica que permita a los alumnos con autismo avanzar en los estudios que estén realizando en la escuela», afirma Beatriz Fuertes, educadora Infantil.

Las necesidades en el ámbito educativo en España para sensibilizarse sobre las necesidades de un colectivo tan amplio es formar a los que trabajan en el sector en el TEA y desarrollar programas escolares que promuevan el respeto hacia las personas con autismo y faciliten su participación.

En cuanto a las causas, los alumnos con TEA se desmotivan fácilmente. «Necesitan cada vez una mayor estimulación y el sistema educativo no está preparado para afrontar la realidad de las personas con autismo. El concepto «neurodivergente», que contrarresta al concepto «neurotípico», son términos desconocidos para el personal docente. Tener capacidades diferentes hace que los alumnos se sientan incomprendidos y rechazados en un sistema que no les identifica», añade Fuentes.

Desde Autismo España nos desvelan algunos consejos diferenciados por etapas. Así, en la etapa de Educación Infantil nos pueden alertar acciones tales como que un niño no mire a los ojos o no use la mirada para compartir un objeto con sus compañeros y que el desarrollo del lenguaje sea diferente al de su grupo de iguales, bien por estar poco desarrollado o bien por usar un vocabulario muy específico por encima al nivel esperado. También podemos sospechar de un diagnóstico de autismo si el niño se agobia o enfada fácilmente ante un cambio repentino en sus rutinas, si los intereses de juego son restringidos y repetitivos, y si tiene dificultad para el juego simbólico y a la hora de relacionarse con sus compañeros.

En la etapa de Educación Primaria tenemos que seguir prestando atención a los aspectos anteriores y se añaden otras cuestiones. En el ámbito académico se pueden manifestar problemas a la hora de seguir los contenidos curriculares, o en el hecho de suspender exámenes o tareas aun sabiendo que el alumno/a ha adquirido los conocimientos.



Por último, a partir de la etapa de Educación Secundaria, donde todavía podemos encontrarnos casos de alumnos que han pasado por debajo del radar y no han sido diagnosticados, podrían ser señales de alerta todavía más evidentes aquellas relacionadas con la interacción entre iguales y problemas asociados a la salud mental. Chicos que no encajan en ningún grupo o remiten sentirse solos y, sobre todo en el caso de las chicas, problemas asociados que tienen que ver con depresión y ansiedad.

#### *Docentes sin herramientas*

Los docentes son más conscientes del aumento en el diagnóstico de esta población, así como el incremento de la incidencia. No obstante, siguen sin tener los recursos y los materiales necesarios para poder llevar a cabo una correcta integración y adaptación de las necesidades del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en los centros de educación.

Cuanto más mejora la formación del profesorado, más procesos inclusivos se desarrollan. Formación que deberá estar orientada a conocer al alumnado con TEA y saber cómo se relaciona con el entorno es la mejor manera de iniciar una intervención educativa; así como a detectar a tiempo necesidades tanto de los alumnos como de sus familias.

Los docentes preguntados coinciden en que seguimos sin tener los recursos y los materiales necesarios para poder llevar a cabo una correcta integración y adaptación de las necesidades del alumnado con TEA en los centros de educación españoles. Por ello, abogan por revisar los modelos educativos y promover normativas y acciones que permitan una adecuada integración de este y otros colectivos con necesidades educativas especiales, además de presentar una metodología de enseñanza-aprendizaje que de equidad a las oportunidades de este alumnado frente a aquel que presenta un desarrollo madurativo normo-típico.

Alejandro Fernández, profesor interino de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia en CEPA (Gijón), destaca que para él la mayor dificultad que ha detectado no es de ámbito académico, sino de ámbito social, es decir, a cómo se desenvuelve el niño con TEA con sus compañeros y cómo se desenvuelven estos con el propio alumno. Se puede dar un ambiente enrarecido en el grupo con respecto al niño con TEA, porque, debido a su particularidad, para el resto de compañeros se presenta como un «otro» (en términos filosóficos y antropológicos), esa alteridad percibida del niño con TEA puede llevar a un aislamiento o bien a un linchamiento del niño o niña con TEA debido a que los compañeros no quieren salir de su burbuja y comprender esa realidad que desconocen, por ello «nuestra mayor dificultad muchas veces es hacer que el niño con TEA se sienta cómodo en el grupo, porque esto depende de nosotros, pero también de sus compañeros y compañeras, así como del propio niño con TEA y las familias», destaca.

Además, considera que en gran medida la atención que se dispensa a las personas con TEA viene casi siempre de un *motu proprio* por parte de muchos profesores; por la voluntad de estos de sacar a estos jóvenes adelante. Esta actitud de muchos profesionales basada en la vocación, la preocupación por el futuro de los y las jóvenes y el sentido del deber de ofrecer una educación y formación que permita a los y las jóvenes desenvolverse en el mañana ha sido y será más eficaz que cualquier medida institucional y legislativa. Aún así, añade que «la excesiva burocratización de la función docente, que se ha hecho efectiva con las dos últimas leyes orgánicas de educación, nos entierra en una cantidad enorme de trámites que limitan nuestro tiempo para poder satisfacer necesidades de todo el alumnado de una forma más efectiva».

Para este docente el ámbito educativo necesita sensibilizarse sobre las necesidades de un colectivo tan amplio, pero, principalmente, centrado en tres aspectos: Investigación, Formación e Interiorización (IFI).

- Investigación: esta estaría más circunscrita al ámbito de los especialistas, pero su base es un fomento de la investigación sobre el TEA, en todos sus aspectos, que nos permita conocerlo mejor.
- Formación: que esos nuevos conocimientos no se queden en manos de los especialistas para que circulen exclusivamente entre ellos; sino que con ellos se permita formar al profesorado y a la sociedad en esta realidad.
- Interiorización: que los receptores de esa información la asimilen, la comprendan y la pongan en práctica.

«Esto solo se puede lograr mediante una colaboración común de todos los agentes sociales, pues todos ellos son partícipes de la labor educativa en una medida u otra», destaca el profesor interino.

Mónica Ammann, diplomada en Magisterio, especialidad Lengua Extranjera, es una mujer con TEA y en la actualidad no está trabajando como profesora, pero sí tiene contacto con algunas personas que trabajan en colegios preferentes para este alumnado. Ella reivindica que «se deberían eliminar los prejuicios hacia los educadores que también se encuentran dentro del espectro del autismo porque, conociendo el autismo desde dentro, pueden aportar un gran valor para la comprensión de tantas formas diversas de ser y en la gran tarea de la inclusión». Además, indica que muchas personas con TEA tienen grandes inquietudes académicas, «dado nuestro interés por profundizar en las distintas materias, así como nuestra preferencia por la búsqueda de la verdad y de la justicia, pero no conseguimos el reconocimiento acorde con nuestras capacidades». Ciertamente conseguir un equilibrio no es una tarea fácil, y es clave poder contar con un acompañamiento adecuado.

Además, pide revalorizar la educación desde sus inicios. Comenzando por los requisitos para acceder a la profesión de educador, siguiendo con una remuneración conforme a la responsabilidad que significa trabajar con personas en período de desarrollo. «En algunos casos es necesario más personal, con el fin de distribuir

mejor todo el conjunto de tareas que tienen los profesores, pero, sobre todo, es importante el interés y la motivación por aprender unos de otros», solicita.

Sí que es cierto que tanto la falta de formación docente en autismo y el cómo se configura el sistema educativo actual son dos grandes barreras u obstáculos a la hora de ver satisfecho el derecho a la educación inclusiva de esos estudiantes, pero realmente podemos hacer más inclusivo nuestro sistema desde muchos ángulos.

«Un primer bloque vendría de la parte de políticas, que es donde se enmarcaría la conceptualización de nuestros sistemas educativos y la configuración de ciertas cuestiones técnicas, que pueden ir desde la dotación de recursos tanto personales como materiales hasta una reformulación del currículo de los grados de formación del profesorado», denuncia Teresa González de Rivera, psicóloga del área de Investigación de Autismo España. Asimismo, también «tendríamos un nivel más cultural, donde englobaríamos tanto la cultura que tenemos en España de cómo afrontamos la diversidad funcionar en general y el autismo en particular y luego, de forma más específica, la cultura que tenga cada centro educativo», destaca. Dentro de un centro pueden impulsarse diferentes proyectos y las líneas que lidere el equipo directivo pueden estar enfocadas a diversas cuestiones que apoyen (o no) de forma más directa o indirecta al alumnado con autismo y sus familias. Esta cultura de centro es un trabajo continuo que tiene que ver con las concepciones y percepciones del claustro, los estilos de liderazgo, la implicación de las familias y otros organismos de la zona en la vida del centro, etc.

Por último, «tendríamos el nivel de las prácticas, que es lo que revertiría de una forma más directa en nuestro alumnado; es decir, el cómo se concretan las políticas y culturas en esas acciones específicas», sostiene. En este punto entrarían los programas que se lleven a cabo con los alumnos, los ajustes específicos en metodologías, los apoyos en el ámbito académico y social, etc.

Por otro lado, María Jose Ucendo, directora del Colegio de Educación Especial Leo Kanner, centro especializado en la atención al alumnado con TEA en edades comprendidas entre los 3 y los 21 años, destaca que cada vez hay más especialización profesional en este ámbito. Si bien es cierto, «aún queda mucho recorrido en la educación inclusiva para una atención efectiva y eficaz del alumnado con TEA. Sigue siendo una condición poco conocida e incluso, cargada de mitos. En la escuela ordinaria, poco se conoce sobre ello o se conoce de manera profunda desde un sector muy limitado de la docencia, suponiendo grandes retos cuando el alumnado con TEA se encuentra en aulas con ratios elevadas».

#### *Retos en el aula*

Los profesores pueden enfrentar varios desafíos al trabajar con estudiantes con autismo, que pueden ir desde la comunicación, puesto que puede que no se comprendan las instrucciones verbales y no verbales, lo que puede dificultar la comunicación efectiva entre el profesor y el estudiante; el comportamiento, ya que los estudiantes con autismo pueden exhibir comportamientos desafiantes, como estereotipias, comportamientos repetitivos, dificultad para esperar su turno y problemas con la autorregulación emocional, que además, pueden dificultar el aprendizaje de otros estudiantes; sensibilidad sensorial, lo que puede dificultar su capacidad para concentrarse y aprender en el aula; interacción social, que puede acarrear problemas para leer las señales sociales y entender las normas sociales, lo que puede dificultar su capacidad para formar relaciones y trabajar en grupo; y, adaptaciones curriculares, lo que puede requerir una planificación cuidadosa y una colaboración cercana entre el profesor y el equipo de apoyo del estudiante.

En la actualidad, existen múltiples factores que pueden alertar a un profesor o una profesora sobre la posibilidad de que alguno de los alumnos presente un Trastorno del Espectro Autista. Alejandro Cano, docente del Grado en Logopedia y del Grado en Psicología de la Universidad Internacional de Valencia (VIU), destaca que «el primer de ellos es el retraso en la adquisición del lenguaje, ya que, al compararlo con sus compañeros, la persona tendrá dificultades para expresar palabras, comprender las dinámicas de los juegos propuestos, así como dificultades para expresar sus emociones y sentimientos. El segundo de estos síntomas son las conductas sociales, puesto que en estos menores se observan dificultades para entablar un juego conjunto a otros niños, compartir los juguetes, mirar a los ojos y buscar el apoyo o consuelo de otra persona. Por último, el tercer síntoma que alertará al profesorado del alumnado con esta condición es la conducta, ya que en muchos de estos perfiles aparecerán problemas de conducta, con desregulación emocional, lo que provocará la aparición de conductas desadaptativas en los diferentes entornos, no solo en el escolar, sino también en el social y familiar».

La adolescencia y el paso hacia la edad adulta suponen una etapa especialmente difícil para las personas con TEA, con independencia de que tengan un diagnóstico, porque además es la franja de edad en la cual se toman decisiones importantes de cara a la inserción laboral y a una vida independiente. Los problemas derivados de la alexitimia y de la ansiedad en sus diferentes formas, así como la dificultad para aceptar la propia identidad son, «factores que inciden en el éxito académico en la adolescencia, a pesar de las altas capacidades intelectuales que tienen muchas de las personas con TEA», señala Ammann. Personalmente tuvo que abandonar los estudios de Biología porque la exigencia de horas lectivas y de prácticas de laboratorio fue demasiado para él y necesitaba un tiempo más prolongado que el resto para procesar toda la información, así como para cumplir con los plazos requeridos.

## Recomendaciones para la integración

Las pautas que se recomiendan desde las guías de intervención basadas en la evidencia científica son algunas de las siguientes, siempre teniendo en cuenta las características individuales del alumno con un TEA:

- Organizar el aula de manera que la ubicación del alumno le permita su accesibilidad a los materiales y a la información.
- Ubicarlo en un lugar del aula alejado de distractores, preferentemente en las primeras filas y alejado de la ventana, para que se pueda facilitar el control del docente y la supervisión cuando realice las tareas.
- Permitir la salida fuera del aula en caso de necesidad (aseo, toma de medicación...) y, en su caso, con los recursos humanos necesarios.
- Proporcionar información concreta de los contenidos que se van a desarrollar en cada clase, así como la estructura de esta.
- Conocer y utilizar los servicios y recursos disponibles para el apoyo al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y facilitar el acceso de los recursos humanos necesarios al aula.
- Adaptar los materiales necesarios al formato más adecuado (digital, oral, transcriptor...) con los recursos técnicos precisos.
- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para intercambiar información relevante entre el equipo docente y el alumnado o solucionar dudas relacionadas con el área/materia/módulo.
- Permitir el uso de los recursos técnicos necesarios en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

La adaptación de las actividades en el aula para un niño con autismo puede variar dependiendo de las necesidades específicas y de la gravedad del trastorno. No obstante, algunas sugerencias generales que podrían ser útiles son: proporcionar una rutina predecible y estructurada, usar apoyos visuales, proporcionar instrucciones claras y concisas, ofrecer oportunidades para tomar descansos, fomentar la interacción social y ser flexible y paciente. Es importante tener en cuenta que cada niño con autismo es único y puede tener necesidades diferentes. Además, «es imprescindible llevar a cabo más recomendaciones para adaptar las actividades; para apoyar la comprensión de los contenidos que se explicarán durante las clases, se recomienda que el profesorado facilite previamente las lecturas, esquemas, resúmenes u otros materiales que se vayan a utilizar en el aula; utilizar estrategias metodológicas que favorezcan su atención como fragmentar las tareas, fomentar su participación en las explicaciones y en el desarrollo de las actividades, mostrando su interés hacia su trabajo en el aula, manteniendo un contacto visual frecuente o usando la modulación de la voz», destaca Cano.

Asimismo, cabe destacar que, actualmente, muchos alumnos con TEA cuentan con habilidades preservadas que pueden impulsarles a aprendizajes realmente potentes. «Pero si no encontramos la manera de como trabajarlo, el éxito no está garantizado, sostiene Ucendo.

Desde la Fundación Orange destacan que para interactuar con niños con autismo es clave tratar de hacer el entorno más comprensible, empleando así apoyos visuales y un lenguaje sencillo, de modo que se pueda asegurar su atención cuando se dirijan hacia él. También, resulta de gran ayuda anticipar las actividades que se van a realizar, explicando con antelación las actividades no cotidianas y relatándole, con detalle, lo que va a suceder. De este modo se evita tomarle desprevenido. Así como plantear actividades que tengan principio y fin definido, asegurando así la funcionalidad de los aprendizajes.

Trabajar en equipo es complicado para un alumno con TEA y por eso el profesor tiene que pensar en cómo apoyarle y en alternativas para que pueda participar activamente. «Por ejemplo, es más fácil trabajar en pareja que en grupos de 4 o 5 alumnos, porque solamente requiere prestar atención a una sola persona. En otras ocasiones puede ser preferible que el alumno con TEA prepare una exposición individual y, en vez de hablar delante de todos, ofrecerle la posibilidad de grabarse en un video y enviarlo al profesor», afirma Ammann.

### *El papel de la familia*

El trabajo coordinado entre familia y escuela es de suma importancia para el desarrollo integral del alumno con TEA. Desde el CEE Leo Kanner, no entienden su trabajo sin la presencia activa de la familia. En los chicos con TEA, aparecen dificultades de generalización de aprendizajes en distintos contextos y con distintos referentes. Pueden adquirirse competencias en el colegio que en casa no aparezcan y viceversa, por ello, la coordinación entre ambos contextos es vital para su evolución. Desde el colegio, se potencia la participación de las familias de manera muy activa: visionado de intervenciones en contexto escolar, generalización de pautas al contexto familiar, escuela de familias, tutorías, participación en dinámicas de aula, asistencia a sesiones de logopedia, coordinación con tutores, psicología, dirección..., encuentros entre familias a partir de actividades solidarias, festividades del centro... La familia es clave para que el alumnado con TEA tenga éxito en el ámbito escolar.

## **Colegios abiertos para favorecer la conciliación**

*Docentes, directores, sindicatos y familias debaten sobre la idoneidad de abrir en vacaciones los centros educativos para que los padres tengan alternativas para conciliar la vida familiar y laboral.*

Noel Corregidor. 03-04-2023

La Comunidad de Madrid ha anunciado la posibilidad de que a partir de 2024 los colegios públicos puedan estar abiertos desde el 1 de septiembre, incluyendo Navidad, Semana Santa y puentes, para ayudar a las familias a conciliar. La medida estaría dirigida a alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años) y alumnos de Primaria (de 6 a 12 años) y podrían acudir también estudiantes de centros concertados.

Durante estos periodos, los niños tendrían la opción de ir al colegio a realizar de forma gratuita diferentes actividades impartidas por monitores y que estarían relacionadas con el apoyo al estudio, el refuerzo de idiomas, los deportes y las actividades artísticas. Aunque no todos los centros educativos abrirían, la Comunidad aspira a firmar convenios con los Ayuntamientos, ya que son ellos los propietarios de los edificios, y a que los colegios se vayan turnando.

*Silvia, madre: «La medida es positiva, pero no podemos llamarlo conciliar»*

Eduardo y Rebeca, padres de una hija de 15 años y otra de 8, confiesan que les supone un quebradero de cabeza cada vez que llegan las vacaciones escolares. Ambos trabajan en el aeropuerto y Navidades, Semana Santa o el verano son precisamente las fechas cuando más trabajo tienen, por lo que conciliar les resulta más complicado. «Tampoco podemos sobrecargar permanentemente a los abuelos, ellos tienen sus vidas», señalan.

Ven la medida como «muy positiva», ya que el hecho de que haya alternativas «les da más tranquilidad». No obstante, expresan sus dudas sobre el alcance, puesto que su hija menor sí podría beneficiarse de que el colegio permanezca abierto, pero la adolescente de 15 años, en principio, no está incluida en los grupos de edad indicados por la Comunidad. «Lo vería ridículo que no pudiera ir», comenta Rebeca, «si lo abren que sea para todos los menores».

Silvia enumera las veces que ha tenido que pedir favores a sus amistades para que se quedaran cuidando de su hijo, Hugo, mientras ella y su pareja trabajaban. El dinero no les alcanza para llevarle a un campamento, mucho menos para contratar a una canguro. Por ello, cree que mantener los colegios abiertos es una buena idea, «ya que los padres podremos seguir trabajando con la tranquilidad de tener a nuestros hijos entretenidos sin ningún coste adicional», sin embargo, tiene claro que debería de haber un debate en la sociedad más profundo, porque «esto no significa conciliar».

Si bien cree que la medida le viene muy bien como madre, «sé que en colegio van a estar atendido y jugando con amigos», también lanza las siguientes reflexiones. «¿Estamos pensando en los niños?, ¿Qué pasa con su derecho a descansar y divertirse fuera del entorno escolar?», se pregunta. Y lanza un paralelismo con los adultos. «Es como si nos dijeran que nuestras vacaciones laborales las tenemos que pasar en nuestra oficina. Así no se desconecta», zanja.

*Olivia, subdirectora de instituto: «La conciliación no es tarea de los centros docentes»*

Más crítica se muestra Olivia Serrano, subdirectora de un instituto en Tarragona. «No creo que suponga un beneficio para los alumnos», responde ante la idea de mantener los centros educativos abiertos en vacaciones. «Ellos también necesitan desconectar de lo que supone las horas de trabajo en el colegio e instituto» y por eso, a su juicio, el descanso deben hacerlo «en otros ambientes que puedan asociar a desconexión y diversión en estas fechas».

La subdirectora no comparte este modelo de conciliación, «conciliar no debe ser un dejo a mis hijos en algún sitio porque yo no puedo estar con ellos», y propone un debate serio donde «se deje de pasar roles que no tocan» al profesorado y a los centros docentes. «Los colegios e institutos tienen otra función, que es impartir conocimiento. No debe ser un aparcadero de niños y adolescentes», sentencia Serrano.

En la misma línea se manifiesta María Jesús Álvarez, miembro del sindicato ANPE. «Los centros escolares no son centros asistenciales» y, además, recalca que la conciliación es «otra cosa». Conciliar, reivindica, es que «los niños pasen más tiempo con sus familias» y no que los colegios abran más horas. «Lo ideal para los alumnos es estar con sus familias en sus casas o de vacaciones», prosigue Álvarez, «sin los horarios que tienen normalmente».

María Luz González lleva dedicados 32 años a la docencia en Castilla y León y es la responsable de Acción Sindical de STEs (Sindicato de Técnicos de la Enseñanza). «No rompen con la rutina», apunta, «a pesar de que las actividades que realicen en el colegio sean lúdicas». Por esta razón, la docente entiende que, aunque «sea una ayuda», las medidas de conciliación no deben recaer en exclusiva en los colegios, sino que «las empresas deben implicarse más».

*FAPA Giner de los Ríos: «Es una reivindicación histórica»*

Abrir los centros educativos 365 días al año como «espacios públicos abiertos a la ciudadanía para su uso y disfrute» es una propuesta acertada, «una reivindicación histórica», en palabras de María del Carmen Morillas, presidenta de la FAPA. Asimismo, añade un matiz. «Conciliación es tener la opción de poder acudir libremente para disfrutar de esas infraestructuras en familia», su apertura, sin otro tipo de políticas que lo acompañen, «no es más que otro parche» en cuanto a la conciliación familiar y laboral.

Morillas comenta que las AMPAS ya organizan diversas actividades extraescolares, bien para servir de refuerzo u ocio a los alumnos, bien para servir de ayuda a los padres que necesiten conciliar. La presidenta de FAPA cree que para los niños «es una experiencia muy positiva» este tipo de actividades, aunque reconoce que, «a pesar de que lo necesiten para conciliar», puede ser «un hándicap» para las familias de bajos recursos acceder a ellas «si no están subvencionadas».

Para Álvaro Lario, profesor de Economía en Secundaria en un colegio concertado, tener los centros educativos abiertos es positivo, «las realidades de las familias son muy diversas» afirma, y explica que sería importante evitar críticas estigmatizantes como que «los padres aparcen a sus hijos», porque, prosigue, «la mayoría de las familias quieren pasar tiempo con sus niños, pero no siempre tienen las condiciones necesarias para hacerlo».

*Héctor, miembro de FE-CCOO: «Se organizan en el colegio, pero las organizan otro personal»*

«Hay que distinguir la educación reglada de la educación no formal», apunta Morillas para descartar la idea de que sean los docentes quienes se encarguen de esas actividades en periodos no lectivos. En ello abunda Lario. «También necesitamos desconectar en esas fechas», indica. Todas las personas consultadas en este reportaje coinciden en que deben ser animadores socioculturales quienes desarrollen con los niños este tipo de actividades.

Héctor Adsuar, secretario de Pública No Universitaria de la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO, explica que desde su sindicato siempre han disociado el horario de los profesores del horario de los centros educativos. Las actividades extraescolares «se desarrollan en el colegio, pero las organizan otro personal, en nada afecta al profesorado», matiza.

Adsuar se muestra favorable a abrir los centros educativos al entorno, usar sus instalaciones para diferentes programas y actividades con la coordinación de diferentes administraciones. «Lo importante es que sean de oferta suficientemente amplia, pública, gratuita y de calidad», expone, «y que tampoco sea la única medida para conciliar».

*¿Cuáles son otras medidas para la conciliación?*

También hay coincidencia de todos los entrevistados a la hora de señalar a las empresas y a las administraciones para facilitar la conciliación. Lario apuesta por el teletrabajo, la flexibilidad horaria y la jornada de 4 días laborables como medidas para avanzar hacia una mejor conciliación familiar y laboral. Morillas, por su parte, cree que son el conjunto de las administraciones quienes deben abordar el tema. «Dentro de las competencias estatales, regionales y municipales se debe realizar un esfuerzo para consensuar y coordinar todas las medidas que la ciudadanía necesita».

Adsuar considera que las medidas de conciliación se deben «impulsar en todos los trabajos». Luz, por ejemplo, menciona que haya espacios en las empresas donde se puedan llevar a los niños o que se flexibilicen los horarios. «Por desgracia son las menos (empresas) las que tienen estas prácticas», lamenta la responsable de Acción Sindical de STEs.

En un contexto de caída de la natalidad Silvia concluye. «Para plantearme tener un segundo hijo primero debería tener tiempo para estar con él. Eso es inviable si estoy 12 horas entre la oficina y el transporte mientras que él está en un colegio».