ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
09.11.2023

ÍNDICE

UNICEF pide activar "de manera correcta" al Coordinador de Bienestar en España para proteger a los niños en la escuela **EUROPA PRESS**

Casi 220.000 estudiantes son víctimas de bullying en España y más de 44.000 intentaron suicidarse **EL DEBATE**

El plagio en las escuelas, el futuro del trabajo y la igualdad de oportunidades: estos son los desafíos que plantea la inteligencia artificial **EL PAÍS**

Un menor ingresado en la UCI tras recibir una paliza en un instituto de Alhama de Granada **ELDIARIO.es**

El 96% de los colegios educativos vascos cumplen con la reserva de plazas vulnerables asignada **DEIA**

Sindicatos de Educación exigen la retirada de la orden foral de jornada escolar por pedir mayorías "desproporcionadas" **NOTICIAS DE NAVARRA**

José Moyano: «España no se puede permitir el lujo de tanta dispersión por culpa de 17 modelos educativos» **EL DEBATE**

Estudiantes que cambiaron el fracaso escolar por el éxito: "Pasé de no hacer nada a desear que llegase el día siguiente para ir a clase" **EL PAÍS**

CCOO critica la "asimetría" con las becas comedor: Del 9% de niños cubiertos en Madrid al 55% en Cataluña y Canarias **EUROPA PRESS**

La Academia de la Historia avisa de que la EBAU tendrá «efectos nocivos» en la conciencia histórica de los jóvenes **EL DEBATE**

Crisis 5.0 **EL PAÍS**

Galicia alega contra la ABAU: "Profundiza aún más en las desigualdades" **EL CORREO GALLEGO**

La OCDE pide mejorar los sistemas educativos y las habilidades laborales para aprovechar la IA en la transición verde **EUROPA PRESS**

A qué edad debe darse el móvil a un niño: hablan las expertas **EL PAÍS**

El Gobierno aprueba 330 millones para nuevas plazas 0-3 años, de FP y la escolarización de niños ucranianos **E. PRESS**

Miles de familias y profesores se unen para desterrar los móviles en las aulas hasta los 16 años **EL DEBATE**

El Consejo Escolar de Navarra aprueba el dictamen de la orden foral de jornada en centros educativos **NOTICIAS DE NAVARRA**

Ayuso impulsa la enseñanza concertada al destinar otra parcela pública valorada en 18 millones para un colegio **EL PAÍS**

Navarra, primera autonomía en cambiar los horarios escolares y pasar de la jornada continua a la partida en todos los colegios públicos **EL MUNDO**

Uno de cada tres alumnos de cuarto de ESO usa el móvil más de tres horas al día **EL DEBATE**

Educació convoca un 'consell escolar' extraordinario para abordar la regulación del móvil **EL PERIÓDICO de Catalunya**

La buena educación es un cuidado a los demás **EL PAÍS**

La Fundació Cercle d'Economia pide al Govern que las escuelas vuelvan a impartir la sexta hora **LA VANGUARDIA**

Los efectos del acoso escolar prolongado en niños con discapacidad **EUROPA PRESS**

El Govern anuncia un marco regulador del uso del móvil en las escuelas en el plazo de "unos meses" **EL PERIÓDICO**

Una nueva era de aprendizaje EL PAÍS

¿Cuántas personas no terminan secundaria en España? **THE CONVERSATION**

Las cuatro formas de aprender y cómo usarlas en el aula **THE CONVERSATION**

¡Profesores, eduquen a mis hijos! **MAGISTERIO**

José Manuel Cabrera: "No podemos pedir a la escuela que resuelva problemas que van más allá de la escuela" **MAGISTERIO**

El Círculo de Economía muestra "preocupación" por los resultados educativos en Cataluña **MAGISTERIO**

Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana, autonomías que recibirán más fondos para FP y 0-3 años **MAGISTERIO**

Caos en la Comunidad Valenciana por la falta de profesorado **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Madrid recorta recursos en las aulas TEA de los centros específicos **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Nos hemos equivocado en la enseñanza de la ortografía **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Vacunas para la Inteligencia Artificial **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Comer caliente **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

¿Atraemos y desarrollamos profesionalmente a los mejores profesores? Fundación europea Socieda y Educación

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

UNICEF pide activar "de manera correcta" al Coordinador de Bienestar en España para proteger a los niños en la escuela

MADRID, 2 Nov. (EUROPA PRESS) - UNICEF España ha señalado que, para garantizar la protección de niños y adolescentes en el ámbito educativo, "es fundamental activar de manera completa y correcta la figura del Coordinador de Bienestar y Protección en los colegios".

Con motivo de la celebración del Día internacional contra la violencia y el acoso en la escuela, incluido el ciberacoso, este jueves 2 de noviembre, la ONG recuerda que los centros escolares "tienen una función protectora fundamental para el desarrollo de la infancia".

Así, el especialista en Educación de UNICEF España, Óscar Belmonte, explica que la nueva figura del coordinador de Bienestar y Protección "tiene la función de garantizar la respuesta institucional del centro frente a la violencia".

Una respuesta que según la legislación debe ser, según apunta el experto, "preventiva integral y coordinada". Para Belmonte, el éxito de esta figura "no depende de su capacidad individual ni de su voluntad, sino de que se desarrollen las condiciones adecuadas para el cumplimiento de su función". Por ello, reclama un marco de referencia para la organización y desempeño de sus funciones, la formación adecuada, una dedicación de horas suficientes y retribuidas, respaldo institucional y el apoyo de la comunidad educativa.

Según datos del estudio 'Impacto de la Tecnología en la Adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades', elaborado por UNICEF España en 2021, la tasa de victimización de acoso escolar estimada se sitúa en el 33,6%, y la de ciberacoso en el 22,5%. No obstante, la organización advierte de que "no todos los casos de violencia contra la infancia se computan, no todas las víctimas denuncian y, además, se sigue produciendo una normalización de determinadas formas de violencia que quedan invisibilizadas".

Para mejorar los datos y prevenir la violencia en los centros escolares, UNICEF España pide a las administraciones educativas movilizar los recursos necesarios para impulsar acciones en tres áreas: normativa, para que la labor de los coordinadores no dependa de la voluntad o las capacidades individuales del personal educativo, sino de un desarrollo adecuado de sus funciones y condiciones; formativa, dotando de formación específica a los coordinadores, y genérica a toda la comunidad educativa; y de datos, con la puesta en marcha del registro censal de información sobre la violencia contra la infancia y la adolescencia que permita conocer la magnitud del problema y abordarlo de manera coordinada.

La ONG trabaja en España para promover un entorno escolar seguro, a través de acciones como el fortalecimiento de la respuesta institucional de los centros educativos frente a la violencia, a través de programas como el de Centros Referentes en Derechos de Infancia; del fortalecimiento de los servicios comunitarios municipales para reducir las situaciones de riesgo para la infancia, mediante un proyecto piloto en varios municipios; y de una colaboración con la Policía Nacional.

También apuesta por la formación del profesorado para impulsar la integración de los derechos de infancia en el ámbito educativo y contribuir así a la prevención de la violencia; y de los Coordinadores de Bienestar y Protección, mediante una guía con recomendaciones para implantar la LOPIVI en el entorno educativo, otra guía formativa con las claves para comprender la violencia contra niños, niñas y adolescentes y para desarrollar medidas de protección eficaces, formaciones en las comunidades autónomas sobre protección en centros educativos y la figura del coordinador, y una 'caja de herramientas' prácticas (en colaboración con el British Council) que facilitará la labor del personal encargado del bienestar y la protección en los centros educativos.

EL DEBATE

Casi 220.000 estudiantes son víctimas de bullying en España y más de 44.000 intentaron suicidarse

En España hay más de 74.000 acosadores y existe un 16,3 % de alumnos que se identifican como testigos, es decir, cinco niños por aula

El Debate / Europa Press 02/11/2023

Casi dos estudiantes por clase de promedio en España reconocen sufrir bullying, lo que significa que el 6,2 % (casi 220.000) de estudiantes entre 4º de primaria y 4º de secundaria manifiesta haber sufrido acoso escolar en los últimos dos meses; y el 20,4 % de las víctimas de acoso escolar (más de 44.000) declara haber intentado quitarse la vida alguna vez.

Así lo refleja el '*I Estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en España en la infancia y la adolescencia'* elaborado por la Fundación ColaCao y la Universidad Complutense de Madrid a partir de una muestra de casi 21.000 estudiantes de las 17 comunidades autónomas, de un total de 325 centros educativos.

En contraposición, la investigación también apunta que el 2,1 % de los encuestados se reconocen como acosadores, lo que refleja que hay un acosador por cada dos clases. De acuerdo con esta cifra, en España hay más de 74.000 acosadores y existe un 16,3 % de alumnos que se identifican como testigos, es decir, cinco niños por aula.

Bullying y suicidio

El informe advierte de que la relación del *bullying* y el suicidio es «muy alarmante». En el caso del acoso escolar, el 20,4% de las víctimas y el 16,8% de los acosadores declaran haber intentado quitarse la vida alguna vez. En el caso del ciberacoso, este dato es del 21,1% de las víctimas y del 24,9% de los acosadores.

En Educación Primaria (4º, 5º y 6º) se reconocen como víctimas el 7,6 % de los alumnos, sin diferencias significativas entre chicas (7,5 %) y chicos (7,7 %). En Educación Secundaria, disminuye hasta el 5,3 %, con un porcentaje significativamente más elevado entre las chicas (5,8%) que entre los chicos (4,7%).

A medida que avanzan los cursos y, por lo tanto la edad, también cae el número de estudiantes que reconocen ser víctimas de acoso escolar. En relación al género, en Secundaria hay más chicas víctimas de acoso escolar que chicos (5,8 contra 4,8) mientras que en primaria no hay diferencias significativas.

En cuanto a las cifras de acosadores, el porcentaje de chicos que se reconoce como acosador (2,6 %) es bastante más elevado que el de las chicas (1,4 %). Por etapas, son un 2,4% frente a un 1,4% en primaria y un 2,7 % frente al 1,4 % en secundaria.

El estudio también ha mostrado que el 19,2 % del alumnado reconoce haber sufrido como víctima alguna situación de maltrato entre estudiantes que podría derivar en acoso escolar.

Contarlo o no contarlo

Al preguntar cuál es la reacción de las víctimas que han sufrido acoso escolar, el 38 % (uno de cada tres) afirma que no cuentan a nadie haber sufrido dicha agresión. Los dos motivos principales que aducen son el miedo y no preocupar a sus familiares. En aquellos casos en que sí se lo han comunicado a alguien, la madre (77,6 %), las amistades (72,7 %), el padre (63 %) y los profesores (52,4 %) han sido las principales figuras a las que las víctimas han contado el acoso escolar.

Los datos muestran que los centros educativos avanzan en la sensibilización en la temática e imparten formaciones de prevención. Así, casi el 80 % de los estudiantes recuerda haber trabajado en su centro educativo la prevención del acoso y qué hacer para detenerlo.

Entre los que no recuerdan dicho trabajo, el 7,9 % se reconoce víctima y el 2,8 % como acosador, cifras que bajan al 5,6 % y al 1,7 %, respectivamente, entre quienes recuerdan haber trabajado en el centro contra el acoso.

EL PAIS

El plagio en las escuelas, el futuro del trabajo y la igualdad de oportunidades: estos son los desafíos que plantea la inteligencia artificial

Los sistemas de IA generativa han revolucionado la creación de contenidos, pero a la vez plantean preguntas éticas, técnicas y sociales que es necesario responder adecuadamente

NACHO MENESES. Madrid - 03 NOV 2023

Casi dos tercios (el 63 %) de los docentes estadounidenses usan ya la inteligencia artificial generativa para planificar sus clases, encontrar actividades creativas o elaborar una base sobre la que desarrollar el resto de su temario, según una encuesta de Impact Research y Walton Family Foundation. Junto a ellos, la usan un 42 % de los estudiantes, y tanto profesores como alumnos y padres tienen una opinión positiva de esta herramienta. Una inmensa mayoría (el 84 %) de los docentes que ya han usado ChatGPT consideran que su impacto en la enseñanza es muy positivo. Y, sin embargo, su uso plantea sobre todo ciertas preguntas relacionadas con la autenticidad de los trabajos: ¿existe alguna manera de prevenir o combatir la posibilidad de plagio?

“Prevenir el plagio es tan sencillo como poner al estudiante en una situación en la que tenga que demostrar que en verdad posee el conocimiento. Esto ya existe desde las escuelas del Antiguo Egipto”, señala Carlos Guardiola, director de Nuevos Negocios en la escuela de profesiones digitales Ironhack. A través de un trabajo de reflexión, señala, los estudiantes accedían a un tema, buscaban fuentes, contrastaban información y elaboraban su propia conclusión razonada. “El objetivo es que el alumno aprenda a hacer una reflexión crítica por su cuenta y que luego demuestre ser capaz de ello”, añade.

Sin embargo, abordar el desafío que presenta la inteligencia artificial generativa exige, antes que nada, adaptar las metodologías educativas de manera que no sea tan sencillo usar herramientas como ChatGPT para generar en segundos un contenido que hacer pasar como propio. Un peligro que coloca en el foco del debate la necesidad de educar a los estudiantes en cuestiones de tipo ético como la integridad académica.

“Una de las claves para combatir el plagio es cambiar el enfoque de la evaluación: en vez de centrarse en el producto final, los educadores deben prestar atención al proceso de aprendizaje del estudiante, lo que implica valorar las discusiones en clase, los borradores, las reflexiones y cualquier otro método que muestre el proceso de pensamiento y desarrollo del estudiante”, señala Frankie Carrero, director de Data & IA en VASS. En otras palabras, alentar a los alumnos a pensar de manera crítica y creativa.

Tanto Guardiola como Carrero (y una gran mayoría de docentes) coinciden en señalar la oportunidad que representa la incorporación a la enseñanza y el aprendizaje de estas y otras herramientas basadas en la inteligencia artificial. Llueve sobre mojado porque, para maximizar estas oportunidades, sería conveniente rebajar las ratios actuales de profesores y alumnos, un debate que tras dejar atrás la pandemia vuelve (cómo no) a caer en saco roto frente a la falta de voluntad política. “Gracias a la IA y a su capacidad para mejorar la experiencia del alumno y la del profesor, hay una gran oportunidad de volver a un entorno formativo más cercano y personal, con un maestro que tenga menos alumnos por clase y que trabaje más cerca de ellos, fomentando un diálogo que ayude a percibir su capacidad de razonamiento”, esgrime Guardiola.

¿Se puede detectar el uso de una IA?

A día de hoy ya existen herramientas especializadas que afirman ser capaces de diferenciar los contenidos generados humanos de aquellos generados por IA: GPTZero, Writefull’s GPT Detector, Originality.ai y Copyleaks son alguno de ellos. Se trata de aplicaciones que analizan las características específicas del texto, como patrones repetitivos o inusuales, la falta de originalidad y la estructura general de las oraciones. “Aunque los modelos de IA pueden imitar estilos de escritura, a veces generan textos que carecen de “toque humano”, son repetitivos o hacen afirmaciones demasiado generales”, advierte Carrero. Pero estas herramientas de detección tampoco son infalibles: algunos estudios recientes, como el publicado en *ScienceDirect,* han revelado que estas herramientas pueden cometer errores, identificando textos humanos reales como generados por IA.

Y es que, si la tecnología posibilitó la creación de estas soluciones, también hizo lo propio con el desarrollo de técnicas para evadirlas... Sin olvidar la más básica (y analógica de todas): una persona puede pedirle un texto a una IA y luego hacerlo suyo, modificándolo, cambiando la redacción a su antojo y así haciéndolo virtualmente indetectable.

Ante este reto, habrá quien todavía se pregunte si acaso es factible restringir o, directamente, prohibir el uso de herramientas de IA generativas por parte de los estudiantes, como de hecho ya se hizo a lo largo del último año (el Estado de Nueva York y las escuelas de Seattle, en EE UU, y las universidades australianas son varios ejemplos). Un año después de la irrupción de ChatGPT, la tendencia es más hacia cómo se la puede incorporar de forma productiva en las aulas, pero sigue echándose en falta una regulación de uso adecuada: de acuerdo con un reciente informe de la UNESCO llevado a cabo en más de 450 escuelas y universidades, menos del 10 % han implementado políticas institucionales o directrices que regulen el uso de aplicaciones de IA generativa.

El mismo organismo recuerda además que, si bien el uso de la tecnología puede ser beneficioso para la educación, también puede tener un impacto perjudicial si se emplea en exceso o sin la adecuada supervisión por parte del profesor, ya que entonces contribuye a su distracción y genera un peor rendimiento. Hay estudios recientes que advierten del efecto negativo que provocan en la atención y capacidad de concentración de los alumnos de Infantil y Primaria; y, de hecho, el informe GEM de la UNESCO de julio de 2023 recomienda a los colegios de todo el mundo que prohíban el uso de dispositivos como *smartphones* o *tablets.*

¿En qué profesiones puede la IA ser más útil?

El uso de la IA generativa tiene el potencial de mejorar la productividad y ahorrar tiempo a los profesionales de cualquier sector, pero muy especialmente a aquellos que se dedican a gestionar información y conocimiento: programadores, abogados, periodistas, profesores, economistas, publicistas, administrativos... ¿Por qué? “Muy sencillo: un sistema de IA generativa puede ayudar en todas las tareas que hace un trabajador de la información; y las ventajas pueden medirse tanto desde el punto de vista de la productividad como de la mejora personal, potenciando las capacidades de la persona”, indica Guardiola.

En el sector jurídico, por ejemplo, estas innovaciones realizan una gran cantidad de funciones que antes llevaban a cabo las personas, contribuyendo a la automatización del trabajo y la simplificación de algunas tareas. “Así, se acaba el aburrimiento y el abogado pasa a focalizarse en lo que le aporta valor, además de conseguir un mayor equilibrio entre la vida laboral y personal”, indican desde Lefebvre. Entre otras ventajas, y gracias a la IA, “la información jurídica será además mucho más accesible tanto a clientes como a profesionales del sector, pudiendo ofrecer desde consejos legales hasta explicaciones adaptadas a cada caso”.

“Quizás no lo vemos como algo positivo en este momento porque surgen muchas dudas y riesgos no conocidos que habrá que evaluar, pero si reflexionamos sobre todo ello, veremos que podremos elevar el intelecto humano a otro nivel”, esgrime Carrero. “Tendremos a nuestra disposición un set inmenso de asistentes personales, imagen, voz, vídeo... que pueden ayudarnos a potenciar nuestra creatividad”.

Retos y desafíos de la IA

Pese a las ventajas ya señaladas, la verdadera cuestión puede que radique en dónde poner el límite en el uso de las herramientas de IA generativa. Los desafíos no son escasos, como recuerda Carrero: "Los profesores y educadores se enfrentan a la posibilidad de plagio; los periodistas, a las *fake news;* los diseñadores y artistas, a diseños y obras de arte producidos por la IA que pueden poner en tela de juicio el valor y la singularidad del trabajo humano; y en el mundo del entretenimiento, el papel de la IA en la creación de música, literatura o películas llega a cuestionar la autoría y la originalidad".

Los desafíos éticos, técnicos y sociales que plantea la IA sirven, además, para ilustrar la necesidad de desarrollar una regulación adecuada que aborde todos sus peligros:

- *La posibilidad de sesgo y discriminación***.** "Puesto que los sistemas de IA se entrenan con datos, si se refleja cualquier tipo de prejuicios, estos se pueden acabar amplificando. Y ello podría, a su vez, resultar en toda clase de decisiones injustas, desde la selección de personal hasta fallos judiciales", afirma Carrero.
- *Igualdad de oportunidades***.** La AI Act, que se está elaborando en el seno de la Unión Europea y que verá la luz previsiblemente a finales de 2025 o principios de 2026, se basará en los principios de transparencia, igualdad de oportunidades, no discriminación y otros aspectos como la prohibición del reconocimiento facial y el *scoring* social.
- *Privacidad y datos***.** La IA tiene el potencial de recopilar y analizar información personal a una escala sin precedentes. Sin regulaciones claras, esto podría llevar a violaciones de la privacidad.
- *Libertades y derechos civiles***.** La regulación en el campo de la tecnología es una manera de defender los derechos civiles, "cuando las reglas del libre mercado hacen que surjan tecnologías que obedecen a la voluntad de empresarios privados, pero con un impacto y unas consecuencias imprevistas en la sociedad, de las que nadie se hace responsable", apunta Guardiola.
- *Responsabilidad***.** Para Carrero, es necesario establecer unas líneas claras respecto a la asunción de responsabilidad cuando un sistema de IA comete un error, especialmente en áreas críticas como la medicina, el transporte, las finanzas o el ámbito militar (como en sistemas de armas autónomas).
- *Desinformación***.** Las herramientas de IA pueden generar información falsa o manipulada, como sucede en el caso de los *deepfakes,* con serias implicaciones en campos como la política, el periodismo y la percepción pública.

Guardiola, por su parte, hace hincapié en el efecto que la IA generativa puede tener ene l ámbito laboral: "Reducir costes es la decisión racional de cualquier empresa (…). Más que para una profesión, el riesgo está en los profesionales, y en la capacidad de reemplazar a una persona por otra que tenga la misma productividad a un menor coste, y complementándola con una IA". Y luego, añade, está el reto para los países: "La competitividad de las personas, llevada a la deslocalización del trabajo y la globalización, puede hacer que la riqueza que se pierda en un país se genere en otro de un bloque diferente. A nivel europeo, por ejemplo, se pueden articular programas como los NextGen, para que la competitividad a nivel de bloque se mantenga y la riqueza que se cree se distribuya".

¿Hacia dónde irá la IA generativa?

Si, en la actualidad, la IA generativa depende de la voluntad y las instrucciones de quien la usa para generar un contenido, una condición que según Guardiola quedará superada en el futuro: "El siguiente salto tiene que ver con la capacidad de la IA de elegir una acción, hacerla y, por lo tanto, tener responsabilidad (o *agency,* por su término en inglés) sobre la misma. Aplicado a la IA generativa, significaría, por ejemplo, conocer las inquietudes de un colectivo y materializar propuestas culturales que respondan a su interés".

Pero las posibilidades son muchos mayores. Se espera también que acelere el desarrollo de entornos 3D para realidad virtual y aumentada; y en los videojuegos, contribuirá a la creación de entornos más inmersivos y personajes no jugadores que interactúen más realísticamente. Y Guardiola termina citando a Mustafa Suleyman, cofundador de DeepMind, quien en su ensayo *The Coming Wave* afirma que "en un futuro cercano, una IA debería ser capaz de identificar un reto de un colectivo, idear una solución, construir sobre ella un modelo de negocio, materializarla y comercializarla de manera exitosa".

eldiario.es

Un menor ingresado en la UCI tras recibir una paliza en un instituto de Alhama de Granada

La Guardia Civil abre una investigación e identifica a otros tres menores como los posibles autores

EP. 3 de noviembre de 2023

Un menor de 17 años ha sido evacuado este jueves en helicóptero tras recibir una paliza de al menos otros dos alumnos en un instituto de Alhama de Granada (Granada) y, dada la gravedad de las lesiones, ha tenido que ser ingresado en la Unidad de Cuidados Intensivos (UCI) del Hospital de Traumatología de la capital, según han informado a Europa Press fuentes sanitarias y del 112. La Guardia Civil ha abierto una investigación en relación a la paliza y ha identificado a otros tres menores como los posibles autores de la agresión.

El joven no presenta en principio heridas de arma blanca, si bien se encontraba inconsciente a cuenta de la paliza y “no respondía” cuando han llegado los servicios sanitarios, por lo que se ha decidido su traslado inmediato en un helicóptero del 061.

Hasta el lugar se han trasladado efectivos de la Policía Local y Guardia Civil, que han controlado la situación. Hasta el momento han sido identificados dos alumnos como los presuntos agresores, los cuales han sido expulsados este mismo jueves mientras se investigan los hechos, según han detallado a Europa Press desde la Delegación de Educación.

El alcalde del municipio, Jesús Ubiña, ha explicado a Europa Press que, según las primeras informaciones que se manejan, la víctima, que no vive en Alhama, ha sido testigo de una reyerta previa y ha sido agredido “en venganza” después de que informara acerca de lo que había sucedido. Los presuntos agresores serían vecinos de Alhama y ya han protagonizado otros altercados.

El regidor afirma que no es la primera vez que advierte a la Subdelegación del Gobierno en Granada de altercados provocados por una parte minoritaria de la población magrebí que reside en el municipio, entre los cuales se encontrarían los presuntos agresores, y que no facilitan la convivencia incluso para el resto de extranjeros que sí están muy integrados en el municipio, lamenta.

La Policía Local prevé que la madre del menor agredido presente este viernes la denuncia por la paliza que ha recibido su hijo, que cursa sus estudios en un centro de Alhama de Granada al que asisten alumnos de diversos municipios. El regidor explica que en alguna ocasión se ha producido alguna pelea en el centro pero nunca nada de esta envergadura y ha confiado en la pronta recuperación del menor.

deia

El 96% de los colegios educativos vascos cumplen con la reserva de plazas vulnerables asignada

El consejero de Educación, Jokin Bildarratz, critica a Podemos por mantener un doble rasero con la educación concertada en el Estado y en Euskadi

NTM / EFE. 03·11·23

El 96,7 % de los centros educativos vascos se han mantenido o acercado al límite de vulnerabilidad asignado a su zona de influencia, es decir, a la reserva de plazas para alumnado vulnerable que se asignó a su zona, con lo que "han contribuido a la diversidad", según el consejero de Educación, Jokin Bildarratz.

El consejero ha respondido en el Parlamento a una pregunta de Isabel González (Elkarrekin Podemos) sobre la distribución del alumnado, tras entrar en vigor este curso el decreto del Gobierno vasco que ordena que todos los centros vascos sufragados con fondos públicos deben reservar plazas para los alumnos más vulnerables.

González ha justificado la pregunta porque se han presentado hasta 300 quejas ante el Ararteko por este proceso.

Para calcular la reserva de plazas de los centros se creó un "Índice de Vulnerabilidad" del área de influencia del colegio, con el objetivo de que todos los centros de un área se acerquen a este índice correspondiente a su zona a lo largo de tres cursos, mediante una mayor o menor reserva de plazas.

Según el consejero, en la matrícula ordinaria de los 514 centros educativos, 497, es decir, un 96,7 %, se han mantenido o acercado al límite de vulnerabilidad asignado a su zona de influencia.

En la matrícula infantil de 3 a 5 años -los que acceden nuevos al sistema educativo-, el 80 % de los centros se acercan a las cifras que les corresponden.

Críticas a Podemos por doble rasero

El consejero ha reprochado a Podemos que ponga "ejemplitos" de casos en los que no se habría cumplido, como en Andoain, y que mantenga un discurso en Madrid, donde gobierna y otro en Euskadi.

"En Euskadi estigmatizan a los centros concertados, mientras que en Madrid, y lo tienen firmado en su acuerdo de gobierno, combaten la segregación incrementando la financiación a los centros concertados", ha acusado el consejero.

noticias de Navarra

Sindicatos de Educación exigen la retirada de la orden foral de jornada escolar por pedir mayorías "desproporcionadas"

Denuncian que no tiene en cuenta las decisiones ya tomadas por las comunidades educativas de 162 centros escolares de Navarra y piden un nuevo texto

EFE. PAMPLONA 03·11·23

Los sindicatos de la educación pública (Steilas, ANPE, Afapna, LAB, CCOO, ELA y UGT) han exigido la retirada del proyecto de orden foral de jornada escolar al requerir mayorías "desproporcionadas" para que se lleve adelante un cambio de jornada en un centro.

Representantes de estos sindicatos se han concentrado este viernes frente a la sede del departamento de Educación del Gobierno de Navarra con carteles con mensajes como 'Respeto a las autoridades educativas', 'Normativa negociada', 'No imposición' o 'Sí recursos'.

En declaraciones a los medios de comunicación y en representación de los convocantes, el presidente de ANPE, Carlos Rodrigo, ha explicado que el proyecto de orden foral exige, para el cambio de jornada escolar, el voto favorable de 3/5 partes del profesorado, 2/3 partes del Consejo Escolar y 3/5 partes del censo total del alumnado "no de los votos realmente emitidos". "Se trata de unas mayorías que no se exigen en otros procesos democráticos", ha criticado Rodrigo, quien ha señalado que "el hecho de que una persona no vaya a votar equivale a un voto emitido a favor de que no se modifique la jornada".

Ha afirmado, además, que el departamento de Educación "ha reconocido que el tipo de jornada que tenga una escuela no afecta el rendimiento académico del alumnado, entonces no entendemos por qué ahora se pretende modificar la jornada actual del 84% de los centros públicos de educación infantil y primaria en Navarra, volviendo a instalar la jornada partida en todos y obligando de nuevo a desarrollar todo el proceso de cambio". Todo ello "sin tener en cuenta las decisiones que ya han sido tomadas por las comunidades educativas de todos estos centros".

En su opinión, se trata de un esfuerzo "innecesario" para unos centros que "ya están con bastante saturación de carga de trabajo" y que quieren "poder mantenerse con el tipo de organización horaria que ya tienen y que ya vienen desarrollando de manera satisfactoria desde hace muchos años".

Por otro lado, ha explicado que el proyecto "introduce por primera vez en nuestra comunidad la posibilidad de la llamada sexta hora, que es una medida muy controvertida cuando se ha introducido en otras comunidades autónomas y que con el tiempo se ha ido eliminando".

"Ningún estudio internacional constata la correlación entre un aumento de horas lectivas y la mejora del rendimiento académico. En los países referentes en Educación nunca se imponen más de 25 horas lectivas semanales al alumnado, por lo que carece de sentido pedagógico. Además, acorta el tiempo que pueden disponer de este alumnado en edad de crecimiento para desarrollar actividades de ocio, descanso o trabajo extraescolar", ha subrayado Rodrigo.

Asimismo, ha criticado que "este aumento de horas lectivas en los centros y, en general, cualquier tipo de modificación de jornada que se proponga por parte de las comunidades educativas, se va a realizar sin incremento de dotación ni de medios materiales ni de medios personales".

Por todo ello, los sindicatos de la enseñanza pública han exigido al departamento de Educación que retire este proyecto de orden foral, "que no tiene en cuenta las decisiones ya tomadas por las comunidades educativas de 162 centros educativos escolares en Navarra", y que "elabore y negocie un nuevo texto que, partiendo del mantenimiento del tipo de jornada actual en cada centro, establezca un procedimiento para su modificación verdaderamente democrático".

Además, han demandado que "dote al sistema público de educación de recursos educativos suficientes para cubrir las necesidades materiales y personales, independientemente del tipo de jornada escolar que cada comunidad educativa haya elegido".

Carlos Rodrigo ha explicado que el proyecto de orden foral se tratará el próximo lunes en el Pleno del Consejo Escolar de Navarra pero, por el momento, desde el Gobierno foral no se ha dado "ninguna respuesta positiva a los planteamientos que les hemos trasladado".

EL DEBATE

José Moyano: «España no se puede permitir el lujo de tanta dispersión por culpa de 17 modelos educativos»

«La educación no se libra de la polarización que sufre el país; hace falta retomar las negociaciones para alcanzar el pacto educativo»

Roberto Marbán. Madrid 05/11/2023

José Moyano (Córdoba, 1955) es presidente de la Asociación Nacional de Editores de Libros de Texto (Anele). Este psicólogo cree que es posible «vertebrar el país» a través de la educación, pero eso será imposible «con 17 modelos educativos diferentes», lo que provoca editar 17 libros de texto diferentes para cada asignatura y arruinar la homogeneización de saberes y contenidos.

–¿Qué opina de la ley educativa actual?

–Supongo que lo que esperamos todos es que se mantenga el tiempo suficiente para que sea posible que la comunidad educativa pueda asumirla, empezando por los profesores, ya que ha supuesto un cambio en la programación muy importante y significativo y por parte del alumnado, que se note si realmente hemos acertado con los planteamientos y los objetivos didácticos que la ley plantea.

–¿Qué les transmiten los profesores?

–Bueno, en España tenemos unos 800.000 profesores. Pero yo entiendo que hay distintos grupos: hay gente que se ha puesto a analizar detenidamente en su contexto social y cultural cómo puede desarrollar y aplicar los objetivos de esta nueva ley, que yo creo que hay algo bueno, que es muy competencial, donde se persigue que los alumnos aprendan a hacer muchas cosas, y hay otro grupo de profesores que están sufriendo el cambio tan importante y significativo que supone un nuevo lenguaje, una nueva forma de acercarse a los contenidos. Y para eso estamos insistiendo desde las programaciones editoriales, para facilitarle mucho la labor y para que estén seguros de que lo que están realizando en el día a día, responde a los planteamientos que la ley persigue.

–¿Como enfrentar la disparidad curricular que sigue sufriendo España?

–Tenemos un país muy descentralizado en el tema educativo. Y creo que no es bueno para algunas cosas, aunque para otras sea favorable y positivo, pero entiendo que tanta proliferación de normativa provoca que tengamos que sacar 17 o 18 libros de cada materia, de cada nivel, de cada etapa, y a veces nos quedamos cortos porque las exigencias son cada vez mayores. Pero independientemente de lo que supone a nivel curricular, yo creo que este país sería muy bueno que avanzara en un acuerdo educativo, que evitara que se llegue a avanzar en esa dirección pero pasa justo lo contrario. Este país no se puede permitir el lujo de que haya tanta dispersión y que cada vez sea mayor.

–¿Existe ideología en los libros de texto?

–Bueno, la ideología existe en la vida y existe en cada ser humano. Cada uno tiene sus valores y sus planteamientos. Se pretende que no sea el caso en un libro de Matemáticas. Probablemente, sí haya maneras de contar la historia o los acontecimientos sociales de forma diferente, pero para eso está la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza. Son los profesores los que eligen de toda la propuesta editorial. No hay un pensamiento único, la riqueza de este país es que tenemos mucha diversidad y pluralidad en la creación para elegir el que crea más conveniente, lo cual no quiere decir que siempre a todo el mundo le parezca bien lo que se cuenta o se dice respecto a algún acontecimiento. Pero también es verdad que los acontecimientos se viven de forma distinta según los actores. Lo que intentamos que prime es el rigor y también, el respeto a la opinión.

–¿Por qué no se dan las circunstancias para unificar los libros de texto, como sí han conseguido hacer otros países descentralizados como Alemania?

–Creo que la respuesta viene dada de la situación política de la actualidad, ya que la educación no se libra de la polarización del país. Por eso fue una pena no haber alcanzado el pacto educativo, que tan cerca estuvo de lograrse bajo el mandato del señor Ángel Gabilondo. Tendremos que conseguirlo en algún momento, porque como muy bien comenta, ni Alemania, con un estado tan descentralizado, tiene esta dispersión. Pero yo creo que el problema es consecuencia de la situación social y política que vive el país. Debemos tomar conciencia de que el país lo vertebra la educación, fundamentalmente.

–¿Se podrán retomar las negociaciones para el pacto educativo?

–Somos pesimistas. En los próximos años pensamos que la situación es contraria a que se dé esa posibilidad, lo cual no quiere decir que no tengamos que tomar conciencia para ir trabajando ya en todo lo que sea posible para lograrlo, porque yo sí creo que podemos tomar ya decisiones que favorezcan y conduzcan hacia ese educativo, como podría ser unificar la evaluación, las pruebas de acceso a la universidad, los programas de cooperación territorial, el sistema de ayudas a las familias. Hay muchas cuestiones que unifican mucho al país y que no tienen que ver con la gran decisión de decir «esto es ya un pacto educativo», porque por lo que está visto, no quieren hacerse esa foto.

–¿Son caros los libros de texto?

–Vamos a ver, yo matizaría, lo que es una inversión con lo que es un gasto y todo lo que es la educación, es inversión. El reto en este país es realizar un proyecto editorial que supone una inversión en vacío, y sin tasa de retorno recuperable. A eso le sumamos el encarecimiento por tener 17 comunidades autónomas, y 17 proyectos. A mí me parece que un libro de texto no es caro, sobre todo sabiendo de los programas de reutilización en las comunidades autónomas, que cuando se adquiere el libro se mantiene cuatro años como mínimo y hasta a veces el doble.

–¿Cómo puede un libro de texto competir contra los dispositivos móviles y las redes sociales, demonizados por capturar la atención y la concentración de los estudiantes?

–Fundamentalmente, lo que tenemos que saber es cómo incorporar el uso de las nuevas tecnologías a la educación para que su uso sea lo más eficiente posible. Estamos muy preocupados por el abuso de los jóvenes y adolescentes de las pantallas con fines que no son educativos. La comunidad educativa tendrá que avanzar y hay propuestas muy serias para que aprendamos todos desde nuestro papel, ya seamos ciudadanos, padres, alumnos o profesores para integrar de la mejor manera las nuevas tecnologías, incluso a veces prohibiéndola. No en vano, los gurús de las grandes plataformas no la quieren en aquellos colegios donde llevan a sus hijos en las edades tempranas.

–¿Cómo es el proceso de la elección de un determinado libro de texto?

–Prevalece la libertad de cátedra, y es el profesor el que, viendo los proyectos editoriales, lo hace. Yo he sido profesor muchos años, pero aparte del proyecto editorial, me tenía que atraer que fuera un manual que se adecuara al contexto sociocultural y económico en el que desempeñaba mi actividad.

EL PAIS

Estudiantes que cambiaron el fracaso escolar por el éxito: “Pasé de no hacer nada a desear que llegase el día siguiente para ir a clase”

Cuatro alumnos cuentan cómo cambió su vida gracias a los grados básicos de FP, y destacan el papel que los profesores tuvieron en ello. La etapa educativa sigue teniendo una elevada tasa de abandono

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 05 NOV 2023

Juan Carlos de los Santos repitió segundo de la ESO, y para mitad de tercero, cuando ya solo iba esporádicamente al instituto, parecía reunir todas las papeletas del fracaso escolar. “Yo estaba en la ruina, básicamente, porque no hacía nada con mi vida. Y entrar en la FP Básica me dio como un vuelco mental. Pasé de estar desmotivado y no querer estudiar, a estar deseando que llegase el día siguiente para ir a clase y seguir aprendiendo”. A De los Santos, 21 años, vecino de Los Palacios y Villafranca (Sevilla), siempre le había gustado montar y desmontar aparatos. Pero gracias al grado básico de Electricidad de un instituto público y a los profesores que se encontró en él descubrió, dice, una pasión. Completó los estudios, de dos años, que le dieron el título de la secundaria obligatoria. Se matriculó en un grado medio de la misma familia, que acabó con sobresaliente. Y después en un grado superior, que está terminando y compatibiliza con el trabajo en su propia pequeña empresa, de reparación de teléfonos móviles, que abrió en verano y le ha permitido independizarse con su novia, mientras se prepara para presentarse en junio a la Selectividad de quienes proceden de FP para estudiar la carrera de Ingeniería robótica.

De los Santos es uno de los cerca de 23.000 alumnos que cada año terminan la FP Básica, un itinerario educativo que combina una parte académica y otra profesional, pensado para quienes parecen abocados a dejar de estudiar sin sacarse ni el título de la ESO. Se accede normalmente con 15 años. Y buena parte abandona: según los datos publicados la semana pasada por el Ministerio de Educación, solo logra titularse, a los cuatro años de haberse matriculado, el 50,4%. Un porcentaje 1,3 puntos mejor que un año antes, que sigue lejos del que presenta el grado medio de FP (64,3%) y el superior (75,3%). A muchos, sin embargo, como De los Santos y los otros tres jóvenes entrevistados en este reportaje, les sirve para reengancharse y progresar con éxito en los estudios. Siete de cada 10 alumnos del grado básico (que estudian, en total, 78.000) son chicos. La mayoría proviene de hogares de clase trabajadora (el padre de De los Santos es carpintero metálico, y su madre ama de casa y costurera). Y una parte ha vivido al borde o de lleno en la exclusión social, con situaciones familiares y personales muy complicadas.

Juanjo Alcalá lleva 34 años dando clase en la enseñanza pública, casi siempre en institutos de Albacete, y 10 de ellos en Formación Profesional Básica. “Por mi experiencia, es un alumnado que suele llegar con la autoestima muy baja, y eso es lo primero que hay que trabajar. Vienen de fracasar en la ESO porque, por unas circunstancias u otras, no han sabido adaptarse al sistema ni el sistema a ellos. En general han pasado por malas experiencias educativas, pueden haber tenido reiteradas expulsiones de clase o absentismo escolar. Normalmente, han sido estigmatizados como malos estudiantes. Y necesitan otros estímulos, otras metodologías, contenidos más prácticos e interactivos. En mi caso, son los alumnos con los que más satisfacción he tenido al trabajar”. Todavía más que en otros niveles, con ellos tuvo que aprender a ser un poco

“psicólogo y pedagogo, a dejar a veces los contenidos en un segundo plano y actuar en otros campos”. “Adquirí unas herramientas que mi formación académica no me había dado, y que me han servido para dar clase en otros niveles educativos”.

Una de sus alumnas fue Alba Calderón, de 21, que ahora está acabando el grado superior de Administración y finanzas. Hija de un militar y una empleada de hogar, antes de llegar a Albacete con 10 años, ya había vivido por cuatro provincias. En segundo de la ESO suspendió nueve asignaturas, repitió, y se convenció de que no iba a poder acabar la secundaria. “Por entonces no me gustaba estudiar. Lo veía todo complicado. Me decía: ‘no voy a poder’. Y al empezar la FP básica me encontré con unos profesores que te ayudaban, te motivaban, y al ser menos en clase, podían estar más pendientes de ti”, cuenta. En los grupos del grado básico hay, de media, 12,1 alumnos (frente a los 24,9 de la ESO), según los datos del Ministerio de Educación. Con grandes diferencias por comunidades, que van de 8,2 en Extremadura a 15,3 de Madrid. Calderón se tituló después, con matrícula de honor en una FP de grado medio en el instituto Leonardo da Vinci de Albacete, y en marzo empezará las prácticas de empresa del grado superior.

La perspectiva de la FP básica hace replantearse qué es el éxito educativo, comenta Roberto García, coordinador de la Cooperativa Peñascal, una entidad sin ánimo de lucro surgida en los años ochenta en Euskadi en la que más de 500 alumnos estudian la etapa. “Muchos dicen que es ir a la universidad, pero antes que nada significa que una persona alcance la inclusión laboral y vital”. Christian Olfos, 23 años, criado en Otxarkoaga, uno de los barrios con menor renta de Bilbao, pasó por las aulas de la cooperativa. Sus padres, albañil y barrendera, se separaron cuando tenía cinco años, y de niño sufrió la violencia que algunas parejas de su madre ejercieron contra ella. “Vi muchas cosas en casa que no eran... Estuve en un centro de menores, me fugué, a los 15 años llegué a vivir en la calle, y agradezco mucho la ayuda de los profesores y los familiares que me ayudaron a salir del pozo”, afirma. Olfos hizo una FP Básica y luego un grado medio de Soldadura. Mientras estudiaba, quedó quinto en un concurso de su especialidad organizado por Talgo y el CSIC entre centenares de alumnos de diversos lugares de España, y poco después lo contrataron. “Ahora tengo un contrato indefinido, una casa, pareja. Vivo feliz”, dice.

Aprender de otra forma

Uno de los objetivos pendientes, dice Clara Sanz, secretaria general de FP, es que los grados básicos dejen de ser considerados estudios de segunda y pasen a verse como una vía “para estudiantes que aprenden de otra manera”. “Yo”, dice Olfos, que repitió en primaria y en la ESO, “me sentía incómodo estando tantas horas en una silla. Notaba que estaba hecho para cosas más prácticas”. E Ilyas Laktaoui, de 21 años, que llegó a España con sus padres desde Marruecos cuando tenía dos, y repitió secundaria antes de cambiarse al grado básico en Albacete, añade: “En la ESO tenía asignaturas que pueden ser importantes, pero que a mí se me hacían un mundo, como Biología o Historia. En cambio, al entrar en la FP de Informática me gustó enseguida”. Laktaoui (padre, mecánico; madre, ama de casa) hizo después un grado medio, y ahora está terminando el periodo de seis meses de prácticas del grado superior en una multinacional, donde está casi seguro de que se quedará trabajando.

Reducir a niveles razonables el gran abandono que presenta el grado básico pasa, cree Rodrigo Plaza, que fue durante años responsable federal de FP en Comisiones Obreras, por rebajar más las ratios (hay centros donde las aulas tienen 25 alumnos), destinar a sus clases profesorado “muy especializado en este tipo de alumnado”, y aumentar y diversificar la oferta pública, en la que ahora existen enormes contrastes territoriales. Con Cantabria, donde la básica puede estudiarse en la mayoría de institutos, en un extremo, y Cataluña, donde hay pocas plazas, en la otra. “En L’Hospitalet, por ejemplo, la segunda ciudad más poblada de Cataluña, solo hay dos FP básicas, y además muy sesgadas por género. Una, en el instituto donde yo doy clase, de Metal, al que prácticamente solo van chicos, y otra, en otro instituto, de peluquería, al que prácticamente solo van chicas”.

europapress.es

CCOO critica la "asimetría" con las becas comedor: Del 9% de niños cubiertos en Madrid al 55% en Cataluña y Canarias

Un informe del sindicato revela que el 81% de los colegios recurre a la gestión indirecta y externalizada de los comedores

MADRID, 6 Nov. (EUROPA PRESS) - Comisiones Obreras ha criticado la "asimetría" y la "gran diferencia" que hay en la cobertura de las ayudas públicas y las becas para comedores escolares que hay en España, ya que en Cataluña y las Islas Canarias, que están en el "tope de financiación", hay un 55% de usuarios cubiertos, frente a un 9% en la Comunidad de Madrid.

Así lo refleja el informe sobre el modelo de funcionamiento y empleo en los comedores escolares externalizados presentado este lunes por Comisiones Obreras, que recalca que la media de cobertura es del 35% en España.

"La Comunidad de Madrid es la que más destaca en poca sensibilidad hacia un asunto tan importante como es la alimentación de los menores. Ese 9% no cubre al colectivo social que está bajo el umbral de la pobreza, ahí

hay una responsabilidad pública que cubrir y pedimos que se establezca un diálogo social para combatir la desigualdad", ha señalado el secretario general de Servicios del sindicato, José María Martínez.

En la misma línea, Martínez ha avisado de que las ayudas públicas y las becas "son muy insuficientes para atender a un colectivo que lo necesita". Aunque debido a sus "problemas de gestión" la comunidad que preside Isabel Díaz Ayuso ha tenido que "no filtrar" y atender todas las solicitudes, el secretario general de Servicios de CCOO ha asegurado que "son solicitudes de familias que están por debajo del umbral de pobreza" y que la administración madrileña tiene "un presupuesto cerrado que si se agota no se amplía", por lo que "hay gente que se ha quedado fuera por falta de presupuesto". "La Comunidad de Madrid de largo es la que menos cubre y la que más población escolar infantil tiene de toda España", ha zanjado.

En este punto, ha recordado que en el caso de la Comunidad de Madrid la externalización del servicio de comedor en los colegios "ha significado que en momentos determinados el servicio lo dé Telepizza", algo que, a su juicio, "ni es calidad ni cubre las necesidades de la población infantil escolarizada".

Precisamente, ha afirmado que han tenido "muchas incidencias" antes de que las empresas pudieran incrementar los precios al tener cerrados los contratos. Así, Martínez ha destacado que ha habido "casos muy llamativos de raciones más pequeñas o alimentos de peor calidad, con mucho carbohidrato y menos proteína": "Cuando la cocina no se elabora en el centro o no es diaria genera riesgos".

CASI EL 70% DE COLEGIOS NO TIENE COCINA PROPIA

El informe revela que la gestión de comedores escolares que se está imponiendo en España es la indirecta y externalizada, ya que el 81% de los centros utiliza recurre a este modelo. Además, indica que sólo el 32% de los centros educativos tienen cocinas propias y que el 58% del servicio a comedores escolares del país "está en manos de cuatro grandes empresas".

Por otro lado, detalla que en el sector de los comedores escolares se ha rebajado la temporalidad del 35% en 2019 al 19% en la actualidad. En cuanto al tiempo parcial de los trabajadores, las ratios son muy similares al año 2019, con un 55%. "La parcialidad en los comedores escolares tiene que ver con que los horarios de comida a los alumnos son muy cortos. El convenio garantiza una carga mínima de 2 horas", ha explicado el secretario general de Servicios de CCOO, destacando que se trata de un sector "muy feminizado" donde más del 75% de las trabajadoras son mujeres.

Asimismo, Martínez ha criticado que las empresas han dejado de contratar a las categorías mejor remuneradas, fundamentalmente a jefes de cocina y cocineros, ya que la centralización en las grandes operadoras supone que el servicio a los colegios "se da en línea fría y se suprimen muchos puestos de cocina, lo que hace que se deriven en que la carga de trabajo se haga a categorías que cobran menos y asumen funciones que antes hacían los de mayor categoría".

"Los centros escolares mayoritariamente se han ido orientando a la gestión indirecta y externalizada del servicio, por ser lo más cómodo, lo más sencillo. Es la manera de quitarse problemas de encima y trasladarlos a otros", ha dicho.

FALTA DE TRANSPARENCIA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

El sindicato también ha advertido de los problemas que tienen para recibir información debido a los diferentes modelos de gestión de los comedores escolares y asegura que las comunidades autónomas "se caracterizan por la falta de transparencia"

Respecto a las concesiones de las cafeterías de las universidades, CCOO lamenta que en la Comunidad de Madrid las personas de la universidad encargadas de contratar la actividad de la restauración "no suelen hacer el seguimiento de cómo se comportan las empresas que tienen la concesión, por lo que se adeudan nóminas, seguros social y los trabajadores se quedan en la calle". "Habría que cambiar la norma y que la empresa que deja la deuda asuma la deuda y que no quede pendiente para la empresa que entra", ha reclamado Martínez.

En el sector de los comedores escolares, el sindicato propone que se establezcan salarios mínimos de convenio que garanticen salarios por encima del salario mínimo interprofesional, así como la consolidación de jornadas mínimas, marcando unos mínimos de contratación que garanticen que las personas puedan vivir de su trabajo.

También exije que haya una dotación presupuestaria suficiente en las comunidades autónomas y garantías para que la calidad del producto que se distribuye "sea la correcta", para que no haya alimentos de baja calidad o en "muy mal estado de conservación", por lo que hay que garantizar que la línea de frío no se rompa, algo que, según CCOO, "no está garantizado en muchos sitios".

EL DEBATE

La Academia de la Historia avisa de que la EBAU tendrá «efectos nocivos» en la conciencia histórica de los jóvenes

La institución reclama que la asignatura de Historia de España siga siendo troncal y no opcional en la prueba de acceso a la Universidad de este curso

El Debate. 06/11/2023

La Real Academia de la Historia ha llamado la atención de los «efectos nocivos» sobre la futura conciencia histórica de la joven ciudadanía española de la prueba de evaluación del Bachillerato para el acceso a la Universidad (EBAU) del curso 2023-2024, en la que los alumnos deberán elegir entre examinarse de Historia de España o Historia de la Filosofía.

Así lo ha reflejado la institución en las alegaciones al proyecto de orden por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la EBAU en el curso 2023-2024.

Dejará de ser materia troncal

Para la Real Academia de la Historia, la conversión de una materia y asignatura que era troncal y general en una materia ya sólo opcional y electiva «es sumamente lesiva para su consideración pública y estimación formativa, en la medida en que presupone que los futuros estudiantes universitarios españoles ya no tendrán que demostrar un mínimo suficiente de conocimientos sobre la historia del país del que forman parte».

A este respecto, recuerda que otros países del entorno histórico-cultural de España siguen considerando la formación histórica como «una parte esencial, crítica e inexcusable» de todos sus ciudadanos, sin excepción, en sus respectivos niveles y grados, incluyendo el de los estudiantes que aspiran a seguir estudios superiores y que, por su preparación correspondiente, habrán de tener un protagonismo acaso mayor en la vida socio-política y cultural de su país.

La institución explica que el proyecto de orden, en su misma introducción explicativa, subraya que tras la publicación de los reales decretos de disolución del Congreso de los Diputados y del Senado y de convocatoria de elecciones consecuente, el cese de los miembros del Gobierno «ha supuesto la entrada en funciones de éste, limitando su gestión al despacho ordinario de los asuntos públicos», tal como prescribe el ordenamiento legal.

En consecuencia, como, a juicio de la institución, también «acertada y prudentemente» recoge el proyecto de orden, aunque sea preciso regular para el curso en marcha «las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad», las circunstancias del Ejecutivo en funciones y la doctrina jurisprudencial aconsejan «mantener lo que viene aplicándose desde la aprobación del Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, con las adaptaciones mínimas necesarias para ajustarlo a la ordenación y al currículo derivado de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre».

Volver al modelo anterior

Por todo ello, la orden precisa que «se mantiene el anterior modelo de prueba, especificando las materias objeto de evaluación, así como el contenido de las pruebas con objeto de ajustarlo a la ordenación actual».

La Real Academia de la Historia considera que en este punto se encuentra la «principal y decisiva objeción de forma y fondo a la propuesta del proyecto de Orden, que en franca contradicción y abierta negación de ese principio rector de mantenimiento del 'anterior modelo de prueba', ejecuta un cambio decisivo en el Artículo 3 del mismo ('Materias objeto de evaluación')».

De hecho, apunta que, en la normativa ya en vigor, que se ajusta «plenamente» al ordenamiento actual y que el Gobierno actual en funciones dictó cuando todavía era Gobierno de pleno derecho y uso de sus facultades ejecutivas, incluye a la asignatura Historia de España entre las materias generales del bloque de asignaturas troncales.

Por ello, la institución, atendiendo al «sensato principio» reconocido de mantener el 'anterior modelo de prueba', solicita que la asignatura Historia de España continúe siendo una asignatura troncal en la prueba de la EBAU del curso 2023-2024.

EL PAIS OPINIÓN

Crisis 5.0

En España se incorporan unos 40.000 perfiles tecnológicos al año, pero las necesidades mínimas son de 70.000

PALOMA GARCÍA / MÓNICA GUARDADO. 06 NOV 2023

La industria 5.0 pretende potenciar la transformación del sector industrial en espacios inteligentes basados en el internet de las cosas (IoT) y en computación cognitiva. En lenguaje coloquial, se trata de unir máquinas y humanos: desarrollar la inteligencia artificial (IA) para que pueda realizar procesos similares a los que ejecuta el pensamiento humano. Aplicaciones como ChatGPT o Copilot están acercando la IA al usuario final, con un

grado de penetración más rápido y robusto que cualquier tecnología disruptiva anterior, generando grandes brechas de conocimiento entre y dentro de las empresas e instituciones.

No obstante, la gran barrera para la implantación y el aprovechamiento de la tecnología está en el propio talento. En España se incorporan entre 35.000 y 40.000 nuevos perfiles de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al mercado laboral cada año, mientras que se estima que de hoy a 2030 es necesario cubrir entre 70.000 y 90.000 puestos anuales. Según el INE, más de un 67% de las empresas españolas tiene dificultades para contratar profesionales de perfil tecnológico: no hay suficientes expertos. En el entorno de la UE, uno de los principales objetivos fijados en el programa de política europea denominado *Itinerario hacia la década digital*, que cuenta con metas y objetivos concretos para 2030, es contar con 20 millones de especialistas en TIC.

Y es que la industria 5.0 está contribuyendo a incrementar la actual crisis de talento existente no sólo en nuestro país, sino en el ámbito global. Esta crisis de talento tiene impacto en dos colectivos. Por un lado, la falta de jóvenes TIC que se incorporan al mercado laboral y, por otro lado, la necesidad de formar a los profesionales en activo con las nuevas competencias.

Cuando hablamos de perfiles TIC no estamos hablando de niveles de formación universitarios, porque la empleabilidad no está vinculada tanto a la posesión de un título oficial, sino a las competencias adquiridas y su alineación con las necesidades del mercado. De hecho, España tiene un 18% más de población con estudios universitarios que la media en Europa, pero con una tasa de paro del doble.

Es cierto que el incremento de graduados en carreras relacionadas con las TIC en España ha crecido sustancialmente en los últimos años, pero no es menos cierto que son las carreras con una mayor tasa de abandono, en torno al 30%, el doble que el promedio de carreras universitarias.

Por todo ello, se hace cada vez más necesaria la aparición de nuevas formaciones, adaptadas a las necesidades reales de las empresas, ágiles y motivadoras para los jóvenes actuales, que se incorporan por primera vez al mercado laboral; y, también, para los profesionales en activo, que ven cómo las nuevas competencias son cada vez más necesarias y están muy alejadas de su formación de base.

Paloma García y Mónica Guardado son profesoras de Afi Escuela.

elCorreoGallego.es

Galicia alega contra la ABAU: "Profundiza aún más en las desigualdades"

La Xunta tacha de "despropósito" la última propuesta del Ministerio de Educación

R. S. Santiago de Compostela 06·11·23

El Ejecutivo gallego ha denunciado que la última propuesta de ABAU del Gobierno para aplicar este curso "ahonda aún más en las desigualdades que ya existen entre comunidades autónomas en el acceso a la universidad", por lo que "exige un marco común homologado que garantice la equidad para todos los estudiantes".

Para intentar corregir el modelo que se aplicará el próximo año para determinar qué jóvenes accede a la universidad, la Consellería de Educación ha presentado una serie de alegaciones a la propuesta de orden que el ministerio puso encima de la mesa para organizar ABAU y con la que no está de acuerdo, por haber un desigual nivel de exigencia de los exámenes y de los criterios de corrección.

En declaraciones esta mañana en Santiago, el conselleiro de Cultura, Educación, FP e Universidades, **Román** Rodríguez, denunció que los cambios que quiere aplicar el Gobierno central profundizan "aún más en las desigualdades" que ya existen.

Arbitraria

La orden del ministerio, que está en período de exposición pública, busca adaptar las pruebas a la Lomloe y a los nuevos currículums, aunque mantiene la cifra de materias exámenes de cursos anteriores: la obligatoria de la modalidad y tres comunes (cuatro en el caso de las comunidades autónomas con lengua cooficial, como Galicia), aunque los alumnos elegirán entre examinarse de Historia de España o Historia de la Filosofía.

El conselleiro de Educación cree que este borrador, "en vez de corregir las desigualdades de bases de los alumnos, lo que hace es incrementarlas" porque "no hay criterios para homogeneizar la evaluación" y conduce a la "arbitrariedad".

Lo calificó de "despropósito técnico" porque no hay "una referencia comparativa" entre las diferentes asignaturas ni hay "guías" para las materias nuevas que se suman a la ABAU, como Dibujo Artístico II, Análisis Musical y Ciencias Generales; ni tampoco de las que sufren cambios en los currículums, como Empresa y Modelo de Negocio, Geología y Ciencias Ambientales, y Fundamentos Artísticos.

"Mismas oportunidades"

“En el fondo, es mantener las desigualdades de los alumnos en función de las comunidades autónomas. (...) Nosotros apostamos desde siempre por un modelo que genere que un alumno de Lugo tenga las mismas oportunidades en una prueba tan importante para su futuro como es la ABAU que un alumno de Soria o de Huelva”, explicó. En este sentido, Román Rodríguez insistió en que haya “una puerta única de acceso” al sistema universitario, en lugar de 17 “diferentes”.

Las alegaciones de la Xunta, en definitiva, suponen pedirle al Ministerio “una rectificación”. La Consellería explica en un comunicado que la última propuesta supone “echar abajo el compromiso” del Gobierno central de que los cambios iban a ser “mínimos” en este período de transición hasta la implantación definitiva del nuevo modelo.

europapress.es

La OCDE pide mejorar los sistemas educativos y las habilidades laborales para aprovechar la IA en la transición verde

MADRID, 6 Nov. (EUROPA PRESS) - La OCDE ha instado a los países a intensificar sus esfuerzos para mejorar los sistemas de educación inicial y ofrecer mejores oportunidades de mejora para impulsar que las habilidades respondan de forma más efectiva a las necesidades del mercado laboral, como el desarrollo de competencias de sostenibilidad ambiental de los jóvenes, y aprovechar así las oportunidades que brinda la inteligencia artificial en la transición verde.

Esto, según el organismo multilateral es necesario para que las sociedades puedan aprovechar todo el potencial de la inteligencia artificial (IA) y la robótica de cara a que la transición hacia una economía neta cero sea "exitosa". Así lo expone el informe 'Skills Outlook 2023' publicado este lunes por la OCDE, que considera que las inversiones eh habilidades son "fundamentales" para construir una transición verde y digital resiliente. Sin embargo, en la actualidad, "sólo alrededor de uno de cada tres jóvenes en los países de la OCDE combina niveles básicos de alfabetización científica con actitudes y comportamientos que les permitan ser consumidores reflexivos y futuros trabajadores en la economía verde".

El trabajo advierte, en ese sentido, de que la velocidad de las transformaciones ambientales y digitales está superando el ritmo de cambio en las políticas de educación y habilidades y su capacidad para responder a las tendencias y necesidades emergentes en la sociedad y los mercados laborales.

Por ello, señala que a medida que surgen nuevos perfiles laborales y requisitos de habilidades, en promedio en los países de la OCDE sólo alrededor de cuatro de cada diez adultos participan en aprendizaje formal o no formal por razones relacionadas con el trabajo. Esto obstaculiza la capacidad de los trabajadores para mejorar y reciclar sus habilidades, limitando sus oportunidades de reasignarse de sectores y ocupaciones y su capacidad de fortalecer las habilidades que necesitarán para trabajar junto con las nuevas tecnologías para aprovechar al máximo las posibles ganancias de productividad.

El secretario general de la OCDE, Mathias Cormann, ha destacado que las habilidades desempeñan un papel "esencial" en la construcción de economías y sociedades fuertes, justas y sostenibles, pero insiste en que "las necesidades de habilidades de las economías y sociedades están evolucionando".

Por ello, valora que para garantizar que todos puedan participar y beneficiarse del desarrollo y el crecimiento económicos y, en particular, de las oportunidades creadas por las transformaciones ecológica y digital, los formuladores de políticas deben alinear mejor la educación y la capacitación con las habilidades necesarias en el mercado laboral. "Esto es esencial para ayudar a los trabajadores a afrontar los importantes impactos de estas transformaciones en los mercados laborales", apostilla.

Para el organismo, garantizar una mejora y recapacitación adecuadas, así como brindar asistencia a las poblaciones afectadas negativamente por el cambio climático, es fundamental para garantizar el apoyo continuo a las acciones para detener la degradación ambiental. Por ello observa que los sistemas educativos deberían redoblar sus esfuerzos para desarrollar las competencias de sostenibilidad ambiental de los jóvenes, dotándolos tanto de las habilidades como de la voluntad para apoyar el logro de objetivos ecológicos.

La publicación señala que los avances en inteligencia artificial generativa y robótica requerirán que las personas desarrollen habilidades para trabajar junto con sistemas de inteligencia artificial y no solo con tecnologías existentes.

Esto planteará un segundo desafío para los sistemas de educación y formación. En promedio, en los 14 países de la OCDE analizados, menos del 1 por ciento de las vacantes en línea requerían habilidades relacionadas con la IA, se producirán cambios significativos en la demanda de habilidades debido a la adopción de la IA en toda la economía.

Las personas de entornos socioeconómicos desfavorecidos también tienen menos probabilidades de adquirir competencias en una variedad de habilidades durante la educación formal, incluído el desarrollo de actitudes y disposiciones que puedan apoyar la doble transición digital y verde y reducir su vulnerabilidad a los cambios ambientales y tecnológicos.

Por ello, concluye que se necesitan medidas políticas para identificar la vulnerabilidad debida a la falta de competencia en habilidades con el fin de mejorar tanto la igualdad de oportunidades como el bienestar general.

EL PAIS

A qué edad debe darse el móvil a un niño: hablan las expertas

El debate sobre cuándo dar acceso al primer teléfono inteligente crece entre madres y padres, pero sin soluciones claras. Tres investigadoras detallan cuáles son las claves más importantes

JORDI PÉREZ COLOMÉ**.** 06 nov 2023

"Hace poco estuve en un foro en Santander sobre pantallas y adolescencia", dice Gemma Martínez, investigadora del grupo europeo EUKids Online de la Universidad del País Vasco. "Percibí una nueva ola de preocupación centrada en los riesgos del menor, no se habló ni en un momento de las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías", añade. Esa nueva ola es ya un movimiento enorme con padres organizados por su cuenta en grupos de WhatsApp y Telegram, los fiscales de EE UU demandando a Meta por "aprovecharse del dolor de los niños" y la preocupación por noticias sobre chats desbocados protagonizados por adolescentes y expertos que insisten en que los móviles son un peligro indescriptible para los jóvenes.

Es difícil negar que el uso de los móviles implica riesgos nuevos. La evidencia es clara: más internet es igual a más riesgo. Pero el mundo real está también lleno de riesgos y los móviles forman inevitablemente parte de él. Leen d'Haenens es miembro del grupo académico ySkills, financiado por la Unión Europea, que quiere reforzar las competencias digitales de jóvenes. "Nuestra investigación en ySkills revela dos hallazgos notables. Uno, poseer habilidades digitales avanzadas a menudo conduce a comportamientos *online* de más riesgo. Dos, que a pesar de ser muy competentes en cosas como búsqueda de información, comunicación o creación de contenido, estos jóvenes tienen dificultades para evitar contenido y contactos que representen riesgos para su bienestar mental", desarrolla.

Quien quiera definir los móviles como un riesgo tiene, por tanto, evidencias a su favor. El problema es que una restricción completa también incluye problemas. En Europa hay dos grandes grupos de investigación que estudian las experiencias digitales de menores y sus familias: EUKids Online, fundado en 2006, con académicos de 34 universidades de todo el continente y en cuyo origen está Sonia Livingstone, quizá la mayor experta global en el sector. EUKids tiene un hijo global, y otro europeo más centrado en las competencias, ySkills, formado por 16 instituciones. EL PAÍS ha consultado a tres expertas de ambos grupos sobre esta oleada y qué hacer con el móvil.

1. ¿A qué edad se puede?

La gran pregunta sobre la edad del primer móvil es un debate tan persistente porque no tiene respuesta. En España se ha establecido los 12 años como edad aceptada porque empieza la ESO. ¿Qué deben hacer los padres cuyos hijos cumplen 12 años y les piden el móvil porque "todos tienen"? La respuesta de estos grupos académicos es: ni sí, ni no.

"No se puede generalizar", resume D'Haenens. "Los padres deben basar su decisión en las circunstancias individuales y en la preparación del niño para las responsabilidades que conlleva un móvil".

Ellen Hespers, investigadora de desigualdad digital de la London School of Economics y miembro de Global Kids Online, dice una de las grandes verdades poco admitidas en este debate: "Ser padre no es fácil". Y sigue: "Un chaval de 15 años puede ser muy distinto de otro chaval de 15 años y ninguna solución sirve para todos".

2. Algún criterio práctico

Aunque no hay una edad universalmente precisa para tener un móvil con internet, estos grupos académicos sí dan algunas pistas para aclararse en cada casa. Son cuatro, según D'Haenens. Uno, la madurez, para ver si el niño sabe manejar el tiempo de pantalla, la seguridad *online* y su privacidad. Dos, las necesidades de comunicación, por si un móvil es necesario para hablar con familia o amigos. Tres, fines educativos, si en el colegio trabajan con *apps*, necesita investigar cosas en internet o hay tareas que requieran conexión. Y cuatro, la seguridad física, para poder comunicarse con los adolescentes si surgen problemas.

Estos cuatro criterios se complementan con opciones de control parental que pueden ser negociadas con los menores. Desde herramientas tecnológicas como las *apps* para monitorizar el uso a una comunicación libre y constante con los pequeños. "Establecer reglas y límites sobre el tiempo de pantalla y el contenido es vital para fomentar hábitos saludables", dice D'Haenens.

3. ¿Es más fácil no dárselo?

No está nada claro. Muchas familias ya han decidido no dar el móvil a los 12 y tienen estrictas normas internas sobre el uso de pantallas en casa. Tienen una estrategia y la comparten con sus hijos, aunque no se acepte siempre la opinión de los pequeños. "Una cosa que falla en España es no contar con los chavales", dice Martínez. "En uno de los últimos estudios que hicimos entre Portugal, Italia y España, los menores españoles entre 9 y 17 años son los que menos escuchados se sentían en el hogar".

Esa exclusión, aunque permite aislarse de los riesgos del móvil, añade otros: “Excluir completamente a un niño del uso del móvil depende de las circunstancias individuales y de la filosofía de crianza”, dice D’Haenens. “En general, un enfoque equilibrado es preferible para la mayoría de las familias”, resume.

4. El problema no desaparece a los 16

La intención de los padres que no quieren dar un móvil a los 12 no es limitarlo para siempre. Hay cierto consenso en que los 16 es una buena edad. Pero esos cuatro años no ocurren en el vacío.

Es cierto que elimina riesgos y también las posibles oportunidades, pero ignora las necesidades de ese adolescente: “Existe el riesgo, como ocurre con todo a esa edad, de que la prohibición lleve a los jóvenes a acceder a los contenidos de diferentes maneras, sin supervisión y a recibir ideas de compañeros menos informados, de que empiecen a ocultar cosas a los adultos, lo que podría tener consecuencias potencialmente muy negativas”, explica Helsper.

Para esta especialista la respuesta es una actitud llamada “mediación activa”: “Ha demostrado tener un impacto positivo en los jóvenes al evitar el daño de los riesgos y permite aprovechar las oportunidades”. Porque esperar a los 16 puede causar dramas imprevistos: “Restringir y prohibir no permite que los jóvenes comprendan los riesgos y les pone en mayor riesgo de sufrir daños cuando finalmente comiencen a interactuar con las tecnologías”.

5. “La patata caliente” de madres y padres

La difícil decisión de darles o no el móvil a estos adolescentes recae sobre los padres. Pero la responsabilidad del buen uso que hagan sus hijos depende de muchos factores incontrolables y lejanos: los algoritmos de las grandes plataformas, el adecuado aprovechamiento escolar de las herramientas *online*, la intrusión en su privacidad de la industria de los datos, los mensajes de adultos acosadores o el fácil acceso a contenido para adultos.

La limitación de esos problemas depende de la legislación europea, nacional y de las escuelas. Gemma Martínez ha bautizado este problema como la “patata caliente”. La administración, los padres y las escuelas tienen un reto con los móviles y nadie acaba de solucionarlo. “Los docentes ahora mismo están asados”, dice Martínez. “Les llegan un montón de problemas de este tipo, de *cyberbullying*, de imágenes sexuales. Dicen que ya no pueden más, que es un problema de las familias y si no los empiezan a educar en casa, qué van a hacer ellos”. Este vacío de responsabilidad es la “patata caliente”.

Son soluciones complejas: porque las consecuencias tardan mucho en llegar, como en la legislación, o porque enterarse bien de qué hacer es un engorro para las familias: “Hace poco participé en una campaña nacional dirigida a las familias. Convocábamos a 50-70 padres en institutos de educación secundaria de Madrid de un estatus socioeconómico medio alto. ¿Cuántas acudieron? Dos”, lamenta Martínez. Estas campañas pretenden mitigar los miedos, pero no parecen cuajar.

6. El apocalipsis en los medios

En ese barrizal funcionan bastante bien las historias de calamidades digitales que publican los medios, tanto de casos reales insólitos como de expertos con opiniones contundentes. El mundo que reflejan esos titulares provocan un temor razonable: “Yo leyendo todos estos titulares también me asusto”, afirma Martínez.

“Cuando veo los medios de comunicación y veo el mundo paralelo en el que yo estoy trabajando me pregunto cómo hacernos oír. Hasta ahora, cuando teníamos una entrevista, decíamos ‘qué pereza, seguro que me sacan tal titular’, pero ha llegado el momento de quitarse la pereza”, añade.

En este vacío hay gente que detecta el interés y ve que hay un espacio para crecer, con investigaciones que pueden tener sesgos o prejuicios: “Hay pseudoinvestigadores que de forma muy subjetiva interpretan datos y los lanzan a los medios de comunicación y pueden llegar a fastidiar bastante el trabajo serio de otros”, reprocha Martínez. Una crítica repetida es que usar más el móvil perjudica la actividad física, pero no hay evidencia: “Nuestra investigación ySkills, basada en una encuesta longitudinal de tres oleadas, no reveló una correlación entre el uso digital y la disminución de la salud física”, afirma D’Haenens.

7. La comparación con el alcohol

Muchos padres que quieren retrasar la edad del móvil lo comparan con productos regulados hasta los 18, como las drogas, el alcohol o los coches.

En estos grupos académicos creen que es una comparación equivocada. “No es comparable con las drogas o el alcohol, que pueden tener efectos fisiológicos perjudiciales en el desarrollo cerebral de los jóvenes. Su uso es también problemático para los adultos con exceso de drogas y alcohol o sin permiso de conducir. Quitarles los móviles es más bien como no dejar que los jóvenes caminen o vayan en bici solos por la calle”, resume Helsper.

Una comparación más razonable es con el azúcar, dice Helsper: “Hay ciertas *apps* o contenidos que podrían ser equivalentes. Los padres restringirán lo que comen los niños para que no estén expuestos a demasiada comida basura o bebidas azucaradas, pero no les impedirán comer cosas saludables ni beber agua”.

La complejidad al distinguir entre la bebida azucarada y el agua en el móvil no es fácil. Para eso hay que estar encima, charlar con los adolescentes e interesarse por su vida social. “El mundo en el que vivimos es

intrínsecamente digital, y excluir a los niños de él significa que perderán habilidades cruciales de alfabetización digital que necesitan para convertirse en ciudadanos inteligentes y críticos", afirma D'Haenens.

europapress.es

El Gobierno aprueba 330 millones para nuevas plazas 0-3 años, de FP y la escolarización de niños ucranianos

MADRID, 7 (EUROPA PRESS) El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional, ha aprobado la transferencia a las comunidades autónomas de 330 millones de euros para la creación de nuevas plazas de Educación Infantil de 0 a 3 años, de nuevas plazas de Formación Profesional y para la escolarización de los niños ucranianos.

En concreto, 142 millones de euros irán destinado para la puesta en marcha de nuevas plazas de Educación Infantil 0-3 años; 143 millones de euros para la puesta en marcha de nuevas plazas de Formación Profesional; y 42 millones de euros irán dirigidos a sufragar los gastos de la escolarización de todos los niños ucranianos que estudian en España. Además, el Gobierno transferirá 1,6 millones de euros a cerrar la financiación del programa Escuela 4.0.

Así lo ha anunciado este martes la ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Pilar Alegría, durante su comparecencia en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros. La ministra ha destacado que en los 4 años de legislatura el Ejecutivo ha destinado 15.200 millones de euros, "la mayor inversión histórica en Educación hasta ahora". "Es la apuesta más importante en Educación, que es una prioridad clara y absoluta para este Gobierno", ha asegurado.

El Gobierno, según ha recordado Alegría, se comprometió a transferir 670 millones de euros para la puesta en marcha de más de 60.000 plazas de Educación Infantil de 0 a 3 años. Los 142 millones de euros aprobados este lunes son la tercera y última transferencia a las comunidades autónomas para la creación de estas nuevas plazas. "Se han creado ya 25.700 nuevas plazas de Infantil.

Las comunidades autónomas tendrán de plazo hasta el 31 de diciembre para poner en marcha esas 60.000 nuevas plazas de Educación Infantil", ha subrayado la ministra, destacando que el año pasado se incrementó la escolarización de 0 a 3 años en España en 6,8%, lo que supuso 30.000 niños escolarizados más que el año anterior.

Respecto a la transferencia de 143 millones de euros destinados a la Formación Profesional, ha detallado que servirán para poner en marcha más de 76.500 nuevas plazas. En este sentido, ha apuntado que, cuando arrancó la legislatura, establecieron el compromiso deponer en marcha 200.000 nuevas plazas de FP, un objetivo que, según ha afirmado, "ya está cubierto".

Además, los 42 millones de euros aprobados irán dirigidos a sufragar los gastos de la escolarización de 38.000 estudiantes ucranianos. Esta partida irá destinada a la contratación de auxiliares de conversación o de personal de apoyo y refuerzo.

Por último, el Ejecutivo ha aprobado una partida más pequeña, de 1,6 millones de euros, que cierra la financiación del programa Escuela 4.0, dotado con un total de 300 millones de euros para que los estudiantes se formen en el lenguaje de la programación y la robótica. Con esta financiación se van a beneficiar 22.000 centros educativos y, hasta ahora, se están beneficiando 18.000 centros. "Con estos 330 millones de euros cerramos la legislatura más importantes desde el punto de vista educativo, con 15.200 millones de euros destinados a mejorar las oportunidades de nuestros jóvenes que nos han permitido mejorar las becas, la creación de nuevas plazas públicas y gratuitas de 0-3 años, y para mejorar la formación de nuestros profesores", ha concluido la ministra de Educación y Formación Profesional en funciones.

EL DEBATE

Miles de familias y profesores se unen para desterrar los móviles en las aulas hasta los 16 años

Un movimiento que surge en Barcelona, y agrupado en torno a un grupo de mensajería instantánea, quiere «frenar la normalización» de entregar un móvil inteligente a los niños de 12 años, coincidiendo con su entrada en el instituto

Roberto Marbán. Madrid 07/11/2023

El movimiento ha surgido en Barcelona y amaga con extenderse a toda España. Un grupo de mensajería instantánea, que supera los mil miembros, aglutina la protesta de familias y profesores, organizadas para «frenar la normalización» de entregar un teléfono móvil a los niños a los 12 años, coincidiendo con su entrada en el instituto.

Son los propios padres los que entienden que el uso del teléfono inteligente a edades tan tempranas –es común que los alumnos de secundaria lo tengan–, afecta a sus problemas relacionales y de concentración y atención. En comunidades como Cataluña, donde nace esta iniciativa, la postura de la Consejería de la Educación es de permitir que cada centro educativo regule el uso del móvil en las aulas y otros espacios comunes. Así sucede también en la mayoría de comunidades autónomas.

Una madre de tres hijos, Elisabeth García Permanyer, actúa como promotora del grupo

«La idea de este grupo de WhatsApp surgió tras escuchar la inquietud de otras madres que habían decidido dar el móvil a los hijos de 12 años para evitar que fueran los pringados de su clase. En cuestión de pocos días, el grupo 'Poblenou adolescencia libre de móviles' creció de manera espontánea. «Hemos visto que hay un problema oculto en el uso institucionalizado de móviles inteligentes a edades muy tempranas. Los especialistas nos están diciendo que su cerebro no está preparado para gestionar todo el acceso a internet», declara a EFE.

Para otra de las promotoras, Elvi Mármol, la Consejería autonómica debería prohibir «la entrada total de móviles en los colegios de primaria y secundaria», una acción que a su juicio «ayudaría a las familias que muchas veces compran un móvil por la influencia del grupo».

Así se convirtió un instituto en espacio libre de móviles

A la espera de que las autoridades se decidan a actuar, los padres y profesores que conforman este grupo de chat en Barcelona pueden mirar cerca de ellos, en concreto, hacia la localidad zaragozana de Ejea de los Caballeros.

Allí, dado que en Aragón tampoco existía regulación alguna sobre la presencia de dicho dispositivo en los centros educativos, el IES Reyes Católicos optó por convertirse en un espacio libre de móviles. Y además, siendo noticia (positiva) en la manera de decidirlo.

La comunidad educativa de este instituto decidió, de forma democrática, que todo aquel que lo pise no pueda hacer uso del móvil en horario lectivo.

«Decidimos someterlo a votación por los estragos que provoca el abuso del teléfono entre los más jóvenes», declaraba a El Debate su director, Patxi Abadía. «No podíamos permanecer más tiempo ajenos a esta problemática, de la que ya hay demasiadas evidencias», añadía en conversación telefónica con este periódico (eso sí, desde un fijo, ya que ni él como director puede hacer uso del móvil en los espacios comunes).

El máximo responsable del Reyes Católicos cree que pronto imitarán esta medida en otros lugares. «Se han puesto en contacto con nosotros otros colegios e institutos de Aragón y de otras partes de España para saber cómo la hemos implementado».

A debate

La presencia de la tecnología y los dispositivos móviles en la educación ha sido permanente objeto de debate en este medio a la hora de charlar con diferentes referentes educativos. Para José Moyano, presidente de Anele (Asociación de Editores de Libros y Material de Enseñanza), existe «preocupación» por el abuso de los adolescentes de las pantallas «con fines que no son educativos».

«Hay propuestas muy serias para integrar de la mejor manera las nuevas tecnologías, incluso a veces, directamente prohibiéndolas. No en vano, los gurús de las grandes plataformas son los primeros que no la desean para sus hijos en edades tan tempranas».

«Desde hace unos años, incluso en etapas educativas tempranas, y quizá con una idea equivocada, se han ido introduciendo las pantallas en las clases sin enseñarlos a manejarlos correctamente y sin tener en cuenta que ello les abre la posibilidad a utilizar cualquier aplicación que genere más dispersión mental», comentaba el profesor universitario Daniel Arias Aranda, autor del libro *'Querido alumno, te estamos engañando'.* «Es fundamental tanto formar a los estudiantes como abordar qué hay detrás de determinados dispositivos: hay empresas que gastan millones de dólares todos los años para elaborar algoritmos que capten nuestra atención y mantenernos enganchados».

noticias de Navarra

El Consejo Escolar de Navarra aprueba el dictamen de la orden foral de jornada en centros educativos

No se modifican las mayorías establecidas para el cambio de jornada escolar

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA 07·11·23

El Consejo Escolar de Navarra (CEN) ha aprobado el dictamen del proyecto de orden foral por la que se regulan los tipos de jornada en los centros educativos de la Comunidad Foral.

Reunido en sesión plenaria en la tarde de ayer, 6 de noviembre, el Consejo ha ratificado por 14 votos a favor, 4 votos en contra de los sindicatos docentes y una abstención el texto elaborado por el Departamento de Educación que, tras un proceso de análisis y debate en el que han participado en estos últimos años todos los miembros de la comunidad educativa, cierra el carácter experimental de las jornadas continua o flexible en los

centros educativos y subraya que en el curso 2024-2025 la modalidad de jornada escolar para la totalidad de los centros será la jornada escolar partida.

No obstante, todos aquellos centros educativos que en el curso 2024-2025 deseen implantar una modalidad de jornada escolar diferente a la modalidad de jornada partida deberán concurrir a la convocatoria de elección de jornada que a tal efecto disponga el Departamento de Educación para dicho curso, que será dictada a través de resolución a lo largo del presente curso 2023-2024.

"Una amplia mayoría de la comunidad educativa, a través de sus representantes en el Consejo Escolar de Navarra, ha apoyado el dictamen de orden foral de jornada escolar presentado por el Departamento de Educación, que ha sido respaldado por todas las federaciones de padres y madres presentes en el Consejo, así como la mayoría de los integrantes del plenario del CEN", destaca el Gobierno foral en una nota.

El dictamen de orden foral finalmente aprobado ha incorporado enmiendas destacadas y establece la distribución de las sesiones curriculares a lo largo de la semana atendiendo a razones pedagógicas. La nueva regulación establece la obligación de los centros de ofertar actividades de atención al alumnado en horario de tarde, voluntarias para el alumnado, que serán atendidas por docentes y consideradas de horario lectivo para el profesorado en los centros públicos.

Asimismo, el dictamen, de cara a favorecer la participación de las familias en las votaciones, especifica que el Departamento de Educación arbitrará para ello procedimientos que faciliten el ejercicio del derecho al voto, incluyendo procedimientos telemáticos. La nueva orden foral indica que los equipos directivos informarán a las familias y representantes legales del alumnado sobre la motivación, las características de la nueva jornada escolar, así como de la implicación de la consideración de horario lectivo de la actividad de atención al alumnado en horario de tarde y su repercusión en las sesiones lectivas de la mañana, para el caso de la jornada continua o, en su caso, nuevas jornadas, y cuanta información sea dispuesta en las correspondientes resoluciones de convocatoria.

Mayorías cualificadas

En relación con las mayorías establecidas en la orden foral aprobada para las votaciones del procedimiento de solicitud de la jornada, no se han modificado, entendiendo que la modificación de la jornada escolar es una decisión de especial incidencia en la comunidad educativa y para estas cuestiones la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, fija que se determinarán por mayoría cualificada.

En la consulta realizada a las familias se requiere el voto favorable de 3/5 del censo de votantes para que la jornada propuesta continúe con su tramitación. Para la aprobación por parte del Consejo Escolar, una vez recogido el sentir de las familias, así como el del claustro de profesorado, es necesario el voto favorable de, al menos, 2/3 del número máximo de personas componentes con derecho a voto del Consejo Escolar que reglamentariamente le correspondieran.

EL PAIS C. de MADRID

Ayuso impulsa la enseñanza concertada al destinar otra parcela pública valorada en 18 millones para un colegio

Desde 2022, el Ayuntamiento y la Comunidad han usado tres terrenos valorados en 30 millones para crear los primeros centros de este tipo en una década

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 07 NOV 2023

El Ayuntamiento de Madrid, que dirige José Luis Martínez-Almeida, y la Comunidad, que preside Isabel Díaz Ayuso, acaban de firmar un convenio que permitirá al Gobierno regional usar una parcela municipal valorada en 18 millones de euros para que se construya y explote sobre ella un colegio privado concertado que estará en el desarrollo de El Cañaveral (distrito de Vicálvaro). El acuerdo, adelantado por EL PAÍS, y publicado ahora en el boletín regional (BOCM), culmina la apuesta del PP por reactivar la educación concertada de la mano de Martínez-Almeida y Díaz Ayuso. Así, tras un decenio sin impulsar este tipo de centros privados en los que hay plazas financiadas con dinero público, son ya tres las cesiones de terrenos pactadas entre ambas partes desde 2020. Los nuevos privados concertados se sitúan en los distritos de Villa de Vallecas y Hortaleza, donde la explotación de las parcelas públicas fue cedida gratis a una empresa, y Vicálvaro, donde todo queda pendiente de los pliegos de condiciones.

“Nosotros cedemos [la parcela] con el uso que tiene: dotacional educativo”, afirma un portavoz municipal, que desliga así al Ayuntamiento de la decisión de que los terrenos públicos se usen para levantar sobre ellos un centro privado concertado. “El resto, depende de la Comunidad de Madrid”.

¿Qué uso tendrá la parcela? “Concertado”, responde un portavoz de la Comunidad de Madrid. “La cesión de la parcela corresponde a las necesidades de escolarización de la zona”, argumenta sobre un uso del terreno que en los dos casos precedentes le ha salido gratis a la constructora. Y remata: “En la actualidad, la Consejería de

Educación está construyendo en El Cañaveral una escuela infantil y en breve comenzarán las obras de un Colegio Público. Además, se está redactando el proyecto de un Instituto Público".

Las parcelas públicas afectadas por las tres cesiones a privados que han decidido Díaz Ayuso y Martínez-Almeida desde finales de 2022 suman un valor de 30 millones de euros. La decisión de dedicar esos terrenos a levantar colegios privados concertados supone emprender un viaje en el tiempo. El Ejecutivo regional no culminaba una concesión como estas desde 2013, cuando puso en marcha el colegio Pasteur Arroyomolinos para el curso 2013-2014. En 2018, detallan en la Consejería de Educación, se licitó otro concertado, pero la tramitación no llegó a cerrarse. Y en 2022, el actual Ejecutivo regional reactivó un concierto durmiente (concedido pero no ejecutado) de 2005 en Villalbilla. Fue un aviso de lo que estaba por llegar: si los Gobiernos de Cristina Cifuentes y Ángel Garrido hicieron una apuesta explícita por no crear nuevos colegios privados concertados, Díaz Ayuso ha vuelto ahora a la política de los expresidentes Esperanza Aguirre e Ignacio González.

Para hacerlo, el Ayuntamiento y la Comunidad han tenido que encontrar una vía por la que sortear la ley estatal de educación. De esta manera, la norma nacional prohíbe de facto a los municipios ceder terrenos públicos para construir centros privados concertados, pues restringe esa posibilidad "a los centros docentes públicos". Como las Comunidades no están afectadas por esa medida, Martínez-Almeida cede la parcela a Díaz Ayuso (en los tres casos gratuitamente) y es la Comunidad quien organiza el concurso para que un privado afronte la construcción y explotación del centro.

Aunque la licitación del colegio privado concertado aún no está publicada en el portal de contratación autonómico, las dos precedentes marcarán previsiblemente el camino a seguir. En ambos casos, la concesión a la constructora es de al menos 40 años, aunque se recoge la posibilidad de renovarla para llegar hasta los 75. Además, la concesionaria no paga nada por usar el terreno durante ese tiempo.

De la misma manera, las empresas que se presenten al concurso no están limitadas a construir un centro en el que se ofrezcan exclusivamente los cursos gratuitos financiados por los presupuestos públicos. También pueden pedir permiso para ofrecer plazas para cursos en modalidad privada pura para generar ingresos, construyendo su negocio sobre una parcela pública.

Una apuesta que entronca con otra polémica política del actual gobierno regional: financiar con becas públicas cursos de etapas educativas no obligatorias en centros privados puros y concertados.

¿El argumento? Que de cara al Bachillerato para las familias es traumático elegir entre permanecer en el mismo colegio pagando (cuando en cursos precedentes no lo hacían, pues era concertado) o cambiar de centro para seguir recibiendo una educación pública.

Con esa excusa surgieron las ayudas para bachillerato exclusivamente en centros privados concertados durante el gobierno de Ángel Garrido (2018-2019), drásticamente modificadas por el ejecutivo de Díaz Ayuso (desde 2019), pues se ampliaron también sin distingos a centros privados puros.

Con Garrido se planificó una ayuda que tenía a 3.000 alumnos como potenciales beneficiarios (el 8% de los que iban a la privada en bachillerato), y un límite de renta familiar lo suficientemente bajo (10.000 euros) como para que solo la recibieran quienes realmente las necesitaban y para que quedaran fuera la mayoría de alumnos de la privada pura.

Sin embargo, con Ayuso el programa se multiplicó para afectar en su debut a 15.000 alumnos, y se abrió tanto la mano en el umbral de renta (ahora de 35.913 euros) como para que pudieran optar familias que ingresan más de 100.000 euros. Así, la ayuda ha quedado extendida a toda la educación privada, y no solo a la privada concertada.

Ahora el sistema se retroalimenta con el impulso al tercer colegio concertado desde 2022.

EL MUNDO

Navarra, primera autonomía en cambiar los horarios escolares y pasar de la jornada continua a la partida en todos los colegios públicos

La OCDE había instado a España a quitar las clases sólo de mañana para reducir el abandono escolar

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 8 noviembre 2023

El Consejo Escolar de Navarra ha aprobado este martes su dictamen al proyecto de orden foral por el que se establece la jornada escolar partida para todos los colegios públicos de Infantil y Primaria. Se trata de una vuelta al tradicional modelo de clases por la mañana y por la tarde, que en los últimos años, y especialmente tras el Covid, ha perdido peso en la mayoría de los centros educativos españoles en detrimento de la jornada escolar continua o intensiva, de clases sólo por la mañana.

La comunidad foral se convierte así en la primera autonomía que en los últimos años recula e impone por ley este horario. Todas las comunidades autónomas han tendido a expandir el horario matinal salvo Cataluña y el País Vasco, que han apostado mayoritariamente por el horario partido con clases de mañana y de tarde.

En el País Vasco una resolución del Departamento de Educación establece para cada principio de curso el modelo de jornada, que invariablemente ha sido partida. En Cataluña, por sistema se establece también este horario, salvo que el consejo escolar del centro lo decida, lo que genera problemas porque está formado mayoritariamente por profesores, que prefieren las clases matinales. En todo caso, los colegios públicos de ambas regiones tienen horario partido. No ocurre lo mismo en los institutos, que tienen mayoría de jornada intensiva tanto en estas regiones como en el resto de España.

En los últimos años, Navarra había realizado un proceso de análisis y de debate en la comunidad educativa para ver qué tipo de horario era mejor. Puso de forma experimental la jornada continua en los colegios (con datos de febrero, el 70% tenía implantado este sistema) y ha visto que no ha obtenido los efectos esperados.

El Consejo Escolar de Navarra, tras un encendido debate a lo largo de los últimos meses, ha ratificado la nueva orden por 14 votos a favor, cuatro votos en contra de los sindicatos docentes y una abstención. La "amplia mayoría", en palabras del Departamento de Educación, dirigido por Carlos Gimeno (PSN), está formada por las federaciones de padres y madres y otros integrantes del plenario del Consejo.

La OCDE había instado a España a quitar la jornada intensiva para reducir las elevadas tasas de abandono escolar temprano que hay en nuestro país. Ya lo han hecho países como Dinamarca y Portugal, pasando de la continua a sistemas flexibles de jornada completa, con un aumento de la prestación de comedores escolares y actividades extraescolares.

"FUENTE DE DESIGUALDADES"

La evidencia científica ha demostrado que pasar más tiempo en el colegio permite elevar las tasas de graduación y mejora el aprendizaje, especialmente en los alumnos desfavorecidos. EsadeEcPol tiene investigación que muestra que el horario intensivo, que es "una rareza" en otros países, es "una fuente de desigualdades educativas y sociales en el alumnado". Los niños pasan más tiempo con las pantallas y es una merma, además, para el empleo de las madres.

En Navarra, todos los centros educativos tendrán que pasar a jornada partida por ley de cara al próximo curso 2024/2025. Si quieren seguir con la continua, pueden concurrir a la convocatoria de elección de jornada que va a realizar el Departamento de Educación para ese curso, que será dictada en los próximos meses.

Para ello, y de cara a favorecer la participación de las familias en las votaciones, el Consejo Escolar de Navarra ha instado a la consejería a que arbitre procedimientos que faciliten el ejercicio del derecho al voto de las familias, incluyendo los procedimientos telemáticos.

LAS VOTACIONES

Para poder modificar la jornada escolar tendrá que hacerse por mayoría cualificada. En la consulta realizada a las familias se requiere el voto favorable de tres quintos del censo de votantes para que la jornada propuesta continúe con su tramitación. Para la aprobación por parte del consejo escolar de cada centro, una vez recogido el sentir de las familias, así como el del claustro de profesorado, es necesario el voto favorable de, al menos, dos tercios del número máximo de personas componentes con derecho a voto del consejo escolar que reglamentariamente le correspondieran.

ACTIVIDADES SUPERVISADAS POR PROFESORES

La nueva regulación establece la obligación de los centros de ofertar actividades de atención al alumnado en horario de tarde, voluntarias para los niños, que serán atendidas por docentes y consideradas horario lectivo para el profesorado de los centros públicos.

También indica que los equipos directivos informarán a las familias sobre la motivación, las características de la nueva jornada escolar, así como de la implicación de la consideración de horario lectivo de la actividad de atención al alumnado en horario de tarde y su repercusión en las sesiones lectivas de la mañana, para que puedan votar con datos objetivos y conocimiento de causa.

En los institutos no tiene efecto esta orden y seguirán impartiendo las clases en jornada continua, sólo por la mañana.

EL DEBATE

Uno de cada tres alumnos de cuarto de ESO usa el móvil más de tres horas al día

Una encuesta pone de relieve que el uso del móvil no ha parado de crecer en una edad en la que, según expertos en salud mental, los adolescentes aún no deberían tener uno

El Debate. EFE. 08/11/2023

Uno de cada tres alumnos de cuarto de ESO (14-15 años) usa el móvil más de tres horas al día, un porcentaje que no ha parado de crecer en los últimos años, y que se multiplica en fines de semana y entre adolescentes de rentas más bajas.

Son datos de la *Encuesta de hábitos de salud* realizada por la Diputación de Barcelona a alumnos de cuarto de la ESO de la provincia, presentados este martes coincidiendo con el primer día del Smart City Expo World Congress.

La encuesta pone de relieve que el uso del móvil no ha parado de crecer en una edad en la que, según expertos en salud mental, los adolescentes aún no deberían tener un terminal.

Según la encuesta, el 36 % de los alumnos de cuarto de ESO (uno de cada tres) utilizan el móvil más de 3 horas al día y otro tercio (un 35 %), entre 1 y 3 horas diarias.

Además, uno de cada cuatro (24 %) juega a videojuegos más de 2 horas diarias y el 34 % juega entre 1 y 2 horas diarias.

En cuanto a la visualización en línea de series, películas y otro contenido, el 40 % dedica entre 1 y 2 horas diarias y el 26 %, más de 2 horas.

Cabe recordar que la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda no pasar más de 2 horas diarias utilizando pantallas.

Los patrones de uso de estas pantallas han cambiado en los últimos años, incrementándose su uso diario de forma significativa.

Por ejemplo, en el curso 2015-2016 un 36% de los chicos y un 4 % de las chicas de cuarto de ESO jugaba a videojuegos en días laborables, porcentajes que ahora alcanzan el 51 % y 11 %, respectivamente.

También crece el uso diario de redes sociales: el 62 % de los chicos y el 77 % de las chicas las utilizan de lunes a viernes, lo que supone un crecimiento de 20 y 13 puntos porcentuales, respectivamente, respecto al curso 2015-2017.

El uso de redes se duplica

Más notable aún es el crecimiento de las redes sociales en fin de semana, donde el uso se ha prácticamente duplicado respecto a hace 7 años en ambos sexos

El porcentaje de estudiantes de cuarto de ESO que declara realizar bastantes veces un uso «excesivo» de internet (que les impide hacer otras actividades necesarias) se sitúa en el 40,2 %, porcentaje que prácticamente duplica el del curso 2015-2017 (21,9%).

Un 45,4 % admite que en algún momento pasa más tiempo navegando que con sus amigos y uno de cada cinco ha preferido internet que hacer deporte en algún momento.

Uso excesivo, más común en rentas bajas

Los colectivos adolescentes que hacen un uso más excesivo de internet son los inmigrantes, especialmente los de primera generación; los procedentes de familias monoparentales y otras situaciones de convivencia; y aquellos con bajo nivel socioeconómico.

El Centro de Prevención e Intervención en Drogodependencias (SPOTT) de la Diputación ha atendido este año a 70 adolescentes con adicción a pantallas.

El perfil común es de un adolescente (81,83 % son chicos) con una edad media de 14,6 años y que en un 75 % de los casos presenta patología dual.

La Diputación de Barcelona incorpora el consumo de pantallas en la encuesta de hábitos de salud que elabora desde 2015 con la participación de 30.650 estudiantes de centros de 90 municipios de la provincia

elPeriódico de Catalunya

Educació convoca un 'consell escolar' extraordinario para abordar la regulación del móvil

Helena López. 08 de noviembre del 2023.

La regulación sobre el uso del móvil, la gran protagonista de (casi) todos los debates en el inicio de este curso escolar, llegará por fin la semana que viene al Consell Escolar de Catalunya (CEC), en un debate extraordinario convocado por el presidente del consejo, Jesús Vinyes, y por la directora general de Atención a la Familia y Comunidad Educativa del Departament d'Educació, Raquel García. Antes, este jueves, día 9, el Consell Escolar Municipal de Barcelona (CEMB) "debido a la escalada y la centralidad que está tomando estos días el debate sobre la regulación del uso de los móviles", ha decidido ampliar la convocatoria a todos los miembros del CEMB y transformar la sesión de debate monográfico en un pleno

extraordinario y cambiar su formato de 'on line' a sesión presencial; según ha podido saber EL PERIÓDICO. La presión social ha llevado a la 'conselleria' a coger el toro por los cuernos.

El tema está en la agenda y lo ha puesto la comunidad educativa: docentes y familias. Los primeros, prohibiendo o regulando su uso en el instituto (en algunos casos por presión de las familias y en otros por iniciativa propia, al verse superados); y las segundas, con un movimiento de base de familias organizadas -por el momento, vía grupos de whatsapp y telegram- para acabar con la presión social que lleva a comprar el primer 'smartphone' a los 12 años, con el paso de la escuela de primaria al instituto. Un movimiento que en pocas semanas ha obtenido un impacto inesperado por sus propios impulsores, llegando a las 10.000 familias en toda Catalunya (y con grupos 'hermanos' que han empezado a nacer en otros puntos del Estado como Madrid y Mallorca).

Son dos debates paralelos -una cosa es regular qué pasa en el colegio y otra muy distinta qué hacemos en casa- pero están estrechamente vinculadas: si los niños no tienen móvil no lo llevarán al colegio.

Sobre el primero, hoy por hoy el Departament pone toda la presión en la dirección de los institutos, delegando la responsabilidad en en cada centro vía la famosa autonomía de centro. "Hay centros que tienen prohibida la entrada de móviles, pero eso es una cuestión que tiene que quedar recogida en las normas de funcionamiento de cada centro. Estas decisiones se tienen que hablar y trabajar dentro del consejo escolar de cada centro. La entrada de los móviles en los centros no es mala per se. Aquí hay una cuestión previa que es la formación en un buen uso del móvil en la que también tienen que participar las familias", respondía la 'consellera' Anna Simó en una entrevista a este diario realizada el pasado 31 de agosto, antes de que estallara la polémica.

"Me gustaría que Catalunya fuera ejemplo por tener unos consejos escolares donde las familias y los docentes puedan tomar decisiones como esa a partir de evidencias; pero que ese no sea un debate que venga de arriba abajo. Verticalmente no sirve", añadía la 'consellera' en la misma entrevista.

Dos semanas más tarde, el 'conseller' de Salut, Manel Balcells, hablando de la futura ley de adicciones que prepara el Govern, afirmaba que la nueva norma podría permitir regular el uso de teléfonos móviles en escuelas e institutos. "Los problemas de comportamiento alimentario van muy ligados a las pantallas y la presión estética que conllevan las redes. Esto se traslada a que nuestra juventud está entrando en muchos temas de salud mental, incluso triplicando los intentos de suicidio", añadía Balsells.

Y, el 5 de octubre, dos semanas más tarde -ya en pleno debate-, en una entrevista con Gemma Nierga, Simó anunció un debate en todos los institutos de Catalunya sobre el móvil en las aulas. "Antes de fin de este año todos los institutos habrán tenido un debate sobre el uso del móvil en los centros. Tenemos ya los datos de cómo está regulando el tema cada centro. Los analizaremos y a finales de octubre o principios de noviembre iniciaremos un debate a nivel de consejos territoriales en que que se plantearán preguntas como '¿prohibirías los móviles?, ¿'por qué?', '¿los regularías?', '¿cómo?'", detalló aquel 5 de octubre Simó.

EL PAIS OPINIÓN

La buena educación es un cuidado a los demás

Los lazos emocionales que se edifican en el aula constituyen uno de los factores que determinan que esta se convierta en un lugar más o menos adecuado para aprender

ALBANO DE ALONSO PAZ. 08 NOV 2023

El eco de la intervención de Meryl Streep en su discurso de los Premios Princesa de Asturias sigue retumbando en mis oídos: “cuando nacemos nos identificamos con los demás, sentimos empatía y una humanidad compartida porosa. Los bebés lloran sólo con ver las lágrimas de otra persona. Pero a medida que crecemos, nos ponemos a reprimir esos sentimientos y a suprimirlos para el resto de nuestras vidas; a suplantarlos a favor de la autoprotección o de una ideología, y a sospechar y desconfiar de los motivos de los demás”.

En “este triste momento de la historia”, como ella misma dijo en sus palabras, volvemos a acordarnos del papel de la escuela como institución cuidadora. Sobre hasta qué punto el sistema educativo puede hacer por los demás, por mejorar el mundo y convertirlo en más habitable. Sobre la disyuntiva pendular en la que se mueve la educación como cuna de aprendizajes o como espacio para cultivar cuidados, entendidos estos en un sentido amplio, universalista.

En la novela *Tarzán de los monos* (1912), del escritor estadounidense E. R. Burroughs, el simio Kala protege al pequeño niño Greystoke y lo cría como uno más de la manada, hasta que pudiera trepar y valerse por sí mismo: “las diminutas manos del niño se agarraban a la larga pelambre negra que cubría el cuerpo de la mona. Kala no estaba dispuesta a correr ningún riesgo”. Cuando un docente enseña y el estudiante logra aprender, en cierto modo está actuando igual, sosteniendo a su alumnado en el inconmensurable viaje hacia el conocimiento.

La escuela contemporánea ofrece andamio sólido a algo que el ser humano ha hecho a lo largo de la historia: acompañar o cuidar, con el fin de otorgar a los demás una vida vivible, según dirían las filósofas Marina Garcés y Judith Butler. En la Antigua Roma, esclavas y libertas eran las encargadas de amamantar y cuidar a los bebés de la aristocracia. De ahí surgió el término "nodriza", que proviene de la voz latina *nutrix*: mujer que cuida de una criatura ajena. Los vínculos afectivos que se generan en el ejercicio de los cuidados vienen de ahí en nuestra cultura, y se parecen a las relaciones que se establecen entre una maestra y su clase. Quien defienda a capa y espada que la función del profesor es sólo enseñar su disciplina no es consciente de los lazos emocionales que se edifican en el aula, que es precisamente lo que hace que esta se convierta en un lugar más o menos adecuado para aprender, entre otros condicionantes.

El óleo *Adiós a la nodriza*, pintado por Etienne Aubry en el siglo XVIII, nos muestra la imagen de la despedida de un niño que es entregado por la cuidadora a sus padres. En el cuadro, el pequeño mira a esa mujer y, a través de sus ojos, desprende ese sentimiento de apego y protección que, en cierto modo, proyecta la infancia en la figura de ciertos docentes desde pronto: ellos y ellas se proporcionan el uno al otro esa genuina relación de cuidado, en el sentido originario del término, propio del entendimiento de una visión humanista de la escuela: "cuidar" como verbo de acción y estado a la vez, de la voz latina *cogitāre*, que en su significado primitivo significaba "pensar".

Hace unos meses tuve la suerte de dialogar sobre estos temas en un encuentro en la Institución Libre de Enseñanza con la filósofa Victoria Camps. Recuerdo que abordamos planteamientos tan interesantes como, por ejemplo, si era posible crear un espacio para el aprendizaje y el *prodesse et delectare* en un ambiente de descuido, de desprotección. Las ideas de esta pensadora acerca de esta nueva forma de moral humana democrática, recogidas en gran parte en *Tiempo de cuidados* (2021), me llevaron a pensar en ese replanteamiento de la ética como "forma de responder a las necesidades de los demás que nos interpelan desde su fragilidad", si citamos el propio libro. Pero, ¿cuida el Estado a sus docentes cuando desfallecen? ¿Cuidan las administraciones públicas las instalaciones de los centros escolares donde conviven unas comunidades educativas cada vez más complejas y diversas?

Actualmente en España más de un 30% de la población infantil y juvenil está en riesgo de pobreza o exclusión social. El aprendizaje que estos obtienen en los centros escolares debiera ser su tabla de salvación, pero en ocasiones se convierte en lo contrario: una odisea iniciática que se asemeja más al periplo de infortunios de Eneas hacia la Lazio que a un camino hacia la plenitud. Y estos alumnos vulnerables no están esculpidos a semejanza del héroe que inmortalizó Virgilio.

El aprendizaje, en sí mismo, es cuidado, cultivo interior y exterior a la vez; fortalecimiento de una idea que Nuccio Ordine, también premiado en la reciente edición del Princesa de Asturias, retomó en su ensayo *Los hombres no son islas* (2022), a partir de un pensamiento del poeta John Donne: "todo el mundo es un pedazo del continente, una parte del océano". Aprendizaje es también reconocimiento de las limitaciones y fracasos de la escuela, en otros tiempos y en este, un homenaje a los que no llegaron, a los que se quedan atrás. En ellos, partes fragmentadas del continente educativo también, está nuestro pensamiento, nuestro cuidado.

Y, en esa continua relectura de lo que hacemos, de nuestro tiempo y otros (evaluar, al fin y al cabo, es repensar), la buena educación es siempre, más que una buena enseñanza, un buen cuidado a los demás. Un meditar sobre lo que representa la figura del docente actual, en su devaluado desarrollo profesional, en el éxodo laboral del que desea aterrizar tiza en mano en las aulas, pero también del que quiere irse para no volver. Porque "éxodo", palabra que en sus raíces viajó del indoeuropeo al latín, es salida, escape, abertura o puerta. Lo que une a los que sobreviven en el no retorno migrante que llega en pateras, a los habitantes del pueblo palestino que huyen o mueren bajo bombardeos y a los que tienen la suerte de despertarse cada mañana para ir a ese lugar afortunado, aún vivible, llamado escuela: el refugio de la buena educación donde aprendemos a cuidarnos y a cuidar a los demás.

Albano de Alonso Paz es profesor de Lengua castellana y literatura y Cruz al Mérito Civil por su labor en el campo de la enseñanza. Divulga sobre educación a través de su blog www.albanoalonso.info.

LA VANGUARDIA

La Fundació Cercle d'Economia pide al Govern que las escuelas vuelvan a impartir la sexta hora

El presidente de la fundación, Pedro Fontana, exhorta al Departament de Educació a revertir los malos resultados

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 08/11/2023

El presidente de la Fundació Cercle d'Economia, Pedro Fontana, exhortó al Govern a tomar medidas contundentes, como la vuelta a la sexta hora en todas las escuelas públicas, ante los malos resultados que está presentando la educación catalana. "Las últimas evaluaciones demuestran que no se está yendo por el

buen camino", mostró su preocupación Fontana el pasado lunes ante la consellera de Educació, Anna Simó, que fue invitada a la convocatoria de una nueva edición de los premios Ensenyament de la fundación.

En el acto, que se cerró con una brillante conferencia del ministro de Educación portugués, Joao Costa (un día antes de que estallara la crisis de su gobierno), Fontana expuso una serie de medidas que la entidad considera que habría que implementar para mejorar la educación. Entre ellas, la llamada sexta hora, una hora de clase más al día que recibían los alumnos de primaria desde el año 2006 para mejorar el rendimiento escolar. No obstante, se suprimió en el año 2011 como medida de compensación ante los recortes que sufrió el sistema educativo por la crisis económica.

La escuela concertada la mantuvo gracias a las cuotas que pagaban las familias. Tampoco se eliminó en los centros públicos de alta complejidad donde están escolarizados alumnos en contexto de alta vulnerabilidad. No obstante, en el 2020 este carácter obligatorio en estas escuelas pasó a ser voluntario y la mayoría de claustros públicos la suprimieron. Esta hora complementaria equivale ganar, tras los seis años de la etapa de primaria, un curso entero más.

"La Fundació Cercle d'Economia considera que, en un contexto de normalización, convendría recuperar la sexta hora para asegurar la equidad entre la escuela pública y la concertada". La diferencia "es una causa de desigualdad que nuestro sistema educativo no debería permitir".

La fundación también recomendó otras medidas. Algunas encaminadas a reforzar el liderazgo de los directores de centro dándoles más libertad de gestión y autonomía con rendición de cuentas posterior. Asimismo, consideró que éstos deberían poder conformar sus propios claustros, una cuestión que choca con la condición de funcionarios de los docentes. En este sentido, la administración catalana está promoviendo la elección del perfil del profesorado en beneficio del proyecto educativo. Pero los sindicatos no lo ven con buenos ojos y litigan en contra.

La Fundació del Cercle recomendó también evaluar al profesorado en sus prácticas para impulsar mejores desarrollos profesionales. Por otra parte, en las aulas debería haber, en opinión de la entidad, un número menor de alumnos y más recursos para atender la diversidad.

Finalmente, consideró importante que la Generalitat identifique y actúe rápidamente ante los retrocesos educativos.

La consellera agradeció la labor de los directores y docentes catalanes y explicitó que ya se están dando pasos hacia la mejora del sistema.

El ministro Joao Costa explicó que la reforma educativa en su país se basó en un amplio consenso político y social a principio de siglo sobre la necesidad de elevar la calidad de la educación. Ésta se encontraba en sus mínimos, con un 65% de la población sin el título de la ESO.

Los cambios se centraron en el objetivo de mejorar los resultados académicos de los alumnos, crear las condiciones para lograr una verdadera inclusión y educar en la ciudadanía, garante de la democracia.

Desde el punto de vista económico, la justificación para lograr un consenso y mejorar el nivel educativo de la población era claro. "Más nivel educativo se correlaciona con más ingresos, más productividad, menos dependencias a los subsidios públicos, mayor tasa fiscal y otros aspectos como más votantes, mejores tasas de salud y menor coste de la seguridad social", señaló Costa.

Desde el punto de vista democrático, a mayor nivel educativo, menor adhesión a las teorías de la conspiración, a las creencias de las fake news y menor seguimiento de los partidos populistas y de extrema derecha.

Desde el punto de vista humano, la inclusión en todos los ámbitos de la vida de personas con discapacidad o que viven en contextos de pobreza es una cuestión de justicia social.

Por ello, se tomaron medidas para cambiar el sistema. Se reforzó la entrada de alumnos de 0-3 años, ya que recibir estímulos educativos a esa edad es un predictor de éxito. Se alargó la edad de la educación obligatoria hasta los 18 años. A los 15 años pueden elegir el equivalente a bachillerato, FP o estudios artísticos.

"Pero si obligas a los menores a estar en el colegio tienes que darles algo a cambio". Los profesores recibieron el encargo de que los estudiantes progresaran en su conjunto y que tuvieran ganas de continuar aprendiendo al finalizar la obligatoria.

Cambió el currículum, adelgazándose respecto a al periodo anterior, pasando de contenidos a competencias, y se invirtió en el desarrollo profesional del profesorado. Se reforzó a las direcciones de centro dándoles más autonomía y vinculándolos a redes de aprendizaje.

Asimismo se elevó la educación de aquellos que habían ya abandonado los estudios con la finalidad de que éstos se reengancharan tuvieran la edad que tuvieran, a sabiendas de que unos padres educados quieren hijos educados.

Se dotó asimismo a los centros de alta complejidad de más recursos económicos y humanos.

La tasa de abandono escolar en Portugal, que en el 2000 estaba en el 50% de la población, se sitúa actualmente en el 6%.

europapress.es

Los efectos del acoso escolar prolongado en niños con discapacidad

MADRID, 9 Nov. (EUROPA PRESS) - ONG de discapacidad han expresado su preocupación por los efectos del acoso escolar prolongado en la personalidad de los menores que tienen algún tipo de discapacidad.

Así lo han expresado en una jornada de diálogo organizada por CERMI y el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. El delegado de Derechos Humanos y para la Convención del Cermi Estatal, Gregorio Saravia, ha reconocido que el tema del acoso escolar a menores con discapacidad "preocupa a todo el tejido asociativo de la discapacidad" porque "es un fenómeno de hostilidad". "Nos preocupa particularmente cómo afecta a los menores con discapacidad y cómo este fenómeno se prolonga durante años, generando un daño significativo en un momento de la vida clave que es cuando se forma la personalidad" ha clamado el delegado de derechos humanos del CERMI.

Durante su intervención, Saravia ha explicado qué se puede hacer para prevenir "esta lacra permanente" y en este sentido, ha sugerido que "un elemento fundamental es ver la cuestión con un enfoque de derechos humanos". "No debemos olvidar que los niños y las niñas con discapacidad son sujetos titulares de derechos, y desde las entidades del Tercer Sector debemos dar a conocer el ordenamiento jurídico" ha expresado Saravia.

Asimismo, el delegado de Derechos Humanos del CERMI ha mencionado el proyecto 'Respetables: acoso al acoso', un proyecto financiado con fondos sociales del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 que pretende hacer frente al acoso escolar por razón de discapacidad. Para finalizar su intervención, Saravia ha recordado que, alineados con la Convención, desde el CERMI "se aboga por el fin de toda violencia que se pueda ejercer contra los menores con discapacidad" y ha recordado "el deber estatal, autonómico y local de hacer realidad la educación inclusiva".

Por su parte, Confederación Autismo ha alertado de un aumento de los casos de acoso escolar entre niños con discapacidad tras la detección de 23 casos en el último mes y a los que la entidad está aplicando el protocolo previsto en estos casos. Según la responsable de Derechos de la Confederación Autismo España, Paloma Rodrigo Gutiérrez de la Cámara, los últimos datos "reflejan que se ha aumentado notoriamente el número de casos de menores con discapacidad víctimas de acoso escolar". "Desde Confederación Autismo, estamos trabajando para combatir esta lacra social y luchar de forma efectiva contra el acoso escolar" ha subrayado.

Desde COCEMFE, su técnica de Educación Inclusiva, Maryorie Benavides, ha detallado los diferentes programas y proyectos que ponen en práctica desde la entidad que están centrados, sobre todo, en ofrecer herramientas al profesorado para prevenir el acoso. "Nuestra visión es prevenir este tipo de situaciones, e intentar adelantarnos a ello" ha declarado la experta.

Asimismo, la coordinadora de la Fundación CERMI Mujeres, Isabel Caballero, ha denunciado --en una intervención telemática-- que las chicas con discapacidad "se hallan en una situación de mayor riesgo" y, asimismo, ha puesto especial énfasis en la educación sexual como "una herramienta idónea para prevenir estas situaciones".

Durante su intervención ha explicado en detalle la aplicación 'Me Respetas', promovida por la Fundación CERMI Mujeres, con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, para combatir el acoso contra niñas y mujeres jóvenes con discapacidad en el entorno escolar. "El objetivo de la aplicación es facilitar la denuncia, pero también impulsar la prevención empoderando a las niñas y jóvenes, y visibilizar la violencia que soportan muchas de ellas" ha aclarado Caballero.

En esta jornada también se ha abordado el tema del ciberacoso y, en este punto, todos los ponentes han coincidido en que la cultura digital debería de acompañarse de "una cultura de derechos humanos que ponga a la dignidad de las personas, no importa la edad que tengan, en el centro".

elPeriódico de Catalunya

El Govern anuncia un marco regulador del uso del móvil en las escuelas en el plazo de "unos meses"

Helena López. Sandra González.Barcelona 09/11/2023

El intenso debate que se está produciendo en el seno de las familias catalanas por el uso del teléfono móvil en niños y adolescentes ha llegado este miércoles al Parlament de Catalunya. En la sesión de control al Govern, el president, Pere Aragonès, y la consellera de Educación, Anna Simó, se han pronunciado sobre la regulación del uso de los móviles en las escuelas e institutos, el tema estrella de este inicio de curso. Simó ha explicado que el 53% de los institutos catalanes ya han regulado su uso, según los datos de la encuesta que han realizado en el conjunto de centros educativos para tener una fotografía clara de la situación, y ha insistido en que la apuesta del Govern no es prohibir, sino educar.

"No se trata tanto de prohibir el móvil, sino de educar a los jóvenes en su uso; que se enfrenten con criterio a los contenidos que pueden encontrar en las redes sociales y establezcan relaciones sanas entre ellos", ha señalado Simó respondiendo a la pregunta de la diputada de Junts, Judith Toronjo, quien ha acusado de "inacción" al Govern ante el asunto que quita el sueño a las familias con niños y niñas preadolescentes. "Hacen falta directrices claras", ha criticado Toronjo, pidiendo a la consellera que lidere la regulación.

"Convivimos en un entorno en el que el abuso del móvil está generando controversia y tenemos la necesidad de educar en la cultura digital, tanto en la dimensión social como como herramienta de aprendizaje, algo que llevamos años haciendo y en lo que creo", ha respondido la consellera, quien ha confirmado que va a empezar de "manera inmediata" un proceso participativo en los 12 servicios territoriales del Departament d'Educació, en el que participarán no solo miembros de la comunidad educativa, sino también otros profesionales, como pediatras, para sentar las bases de un "marco general para su regulación".

Durante la misma sesión parlamentaria, la diputada de los Comuns Jéssica Albiach ha interpelado sobre la misma cuestión al president, quien ha respondido que "la digitalización trae beneficios, pero también retos y problemas". Aragonés ha defendido que "los problemas de salud mental y trastornos de conductas no nacen con la difusión de las redes", pero ha admitido que estas "los amplifican".

"Es imprescindible actuar en este ámbito, acompañar a las familias y actuar en el ámbito educativo. Como padres debemos hacer un esfuerzo para dar ejemplo a nuestros hijos. Hay que acompañar a las familias", ha proseguido el president.

Ha apuntado también que "hay disparidad de opiniones sobre si es necesario regular y limitar la presencia de los móviles en la escuela o directamente prohibir". Por eso, ha proseguido, vehicularán la decisión a través del Consell Escolar de Catalunya, que la semana que viene celebra una reunión extraordinaria sobre el tema. Este mismo jueves, tendrá lugar un pleno similar en el Consell Escolar de Barcelona (CEB).

"El debate debe culminar en los próximos meses con unas pautas, un marco de referencia que no prefiguro cuál debe ser, ya que alterará la vida de los centros sea cual sea la solución. Necesitamos que todo el mundo se implique", ha asegurado el president, comprometiéndose a que el Govern apoye las conclusiones del Consell. "Pero es necesario trabajar fuera del aula, y eso quiere decir acompañar a las familias para que sus hijos tengan una vida social sana", ha concluido.

En cuanto a la radiografía de la situación actual, que la conselleria ha anunciado que explicará con detalle este jueves en una rueda de prensa, del 53% de centros que han regulado ya su uso (según ha adelantado Simó en el Parlament), a la pregunta de si el centro permite o no llevar el móvil al colegio, el 26,24% responde que no lo permite, y a la pregunta de si el centro permite o no el uso del móvil en el centro: el 43,74% dice no lo permite.

Con los datos de esa encuesta en la mano, Educació ha enviado a los centros educativos un cuestionario para preparar el debate que se abre a partir de ahora. En ese documento, la conselleria admite que "hay una necesidad inaplazable de educar al alumnado en relación a los entornos digitales, tanto en lo que respecta a la dimensión social como al uso como instrumento de aprendizaje". Es por ello que plantea a los centros "la posibilidad de establecer un marco general que acompañe a los centros en la toma de decisiones sobre el uso de los dispositivos con la participación de la comunidad educativa".

La comunidad educativa debe responder a las ocho preguntas planteadas para el debate con un 'totalmente de acuerdo', 'bastante de acuerdo', 'bastante en desacuerdo' o 'totalmente en desacuerdo' y pueden aportar argumentos o comentarios.

Entre esas preguntas, se propone, por un lado, que el Departament d'Educació establezca un marco general para la regulación del uso de los móviles (deben señalar qué les parece). En segundo lugar, que la regulación se concrete por parte de los centros educativos considerando su realidad (segunda pregunta sobre la que opinar). En tercer lugar, que la regulación del uso de móviles se haga con participación de los miembros de la comunidad educativa (aquí entrarían las familias). En cuarto, que la regulación del uso de móviles la apruebe el Consell Escolar, se incluya en la normativa de cada centro y se publique en su web.

Los centros también se deben manifestar sobre la opción de que sus proyectos educativos recojan explícitamente el uso de los móviles en las actividades de educación y aprendizaje, sobre que Educació dé apoyo explícito a los centros en esta regulación a través de acompañamiento y supervisión. Finalmente, el cuestionario plantea a los centros que detallen qué aspectos clave debería incluir esa regulación. En base a las respuestas que se obtengan, se avanzará en el proceso.

Por otra parte, Simó ha respondido en la misma sesión parlamentaria sobre violencia escolar, otro de los grandes retos del curso. "Es un problema gravísimo que tenemos que afrontar. En el 2021 se creó la USAV para dar respuesta a estas violencias y desde entonces el servicio no ha parado de crecer; hoy está formado por un equipo interdisciplinar de una veintena de profesionales", ha explicado la consellera, quien

también ha señalado que la actual campaña para dar a conocer el servicio entre el alumnado busca "concienciar a los niños para que no callen ante la injusticia", "la manera de cambiar la sociedad".

EL PAIS

Una nueva era de aprendizaje

La inteligencia artificial aplicada a la enseñanza amplía el camino para mejorar el sistema de evaluación del alumnado, anticipar los problemas de capacitación, predecir el desempeño del estudiante y ofrecer más actividades formativas

ELENA SEVILLANO. 09 NOV 2023

Los premios a la innovación educativa y experiencias docentes innovadoras que concede SIMO Educación desde hace nueve años incorporan en esta edición, y como novedad, la categoría de Mejor Experiencia Educativa en Inteligencia Artificial. La ha ganado el proyecto Osiris, desarrollado por un equipo de chicos y chicas de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato de dos IES y dos colegios de Cantabria como respuesta al desafío CanSat, de la Agencia Espacial Europea, dirigido a estudiantes de todo el continente: construir y lanzar un mini satélite del tamaño de una lata de refresco.

Aquí la inteligencia artificial (IA) intervino para el análisis de imágenes sobre el terreno, y los alumnos y sus profesores recibieron el apoyo de Lara Lloret, científica del Instituto de Física de Cantabria. “No habíamos trabajado nunca con IA”, confiesan al unísono los cinco docentes de Osiris, que atienden a este periódico por videollamada. “Siempre que tenga sentido y beneficie, ¿por qué no?”, afirman. “Pero hay que formarse”, matizan.

“Los profesores han de estar siempre en el centro de cualquier proceso de innovación; me parece la clave del éxito”, defiende Paz Prendes, catedrática de Tecnología Educativa en la Universidad de Murcia y directora del grupo de investigación de Tecnología Educativa; para ellos pide un voto de confianza, apoyos y una formación adecuada. “La IA está impactando a todos los sectores pero es verdad que, en el caso de la educación, ha venido a sumarse a otros retos que venían de antes”, advierte Lola González, directora de SIMO Educación. Cambios en la manera de enseñar y aprender, consecuentemente en el propio modelo de enseñante, nuevas necesidades por el flanco del alumnado, incorporación creciente de las familias. Y una brecha digital educativa que la pandemia puso en primer plano. Ir a hablar sobre inteligencia artificial a un colegio o a un hogar con pésima o nula conexión a internet y equipamiento tecnológico parece poco menos que un chiste.

Convencer a los tecnófobos

Como ante cualquier innovación tecnológica, los claustros se dividen entre los pioneros entusiastas, los “tecnófobos” que reniegan de las pantallas, como los llama Prendes, y, en medio, la gran mayoría de docentes, basculando entre el desconcierto, el recelo, la inseguridad y el miedo a lo desconocido. Con el agravante de que la IA se está incorporando a una velocidad vertiginosa, mucho más rápidamente que revoluciones anteriores como la aparición de internet o las redes sociales. Sí ha observado Prendes que, cuando explica cómo puede ayudar todo esto a preparar una unidad didáctica, o a mejorar tutorías personalizadas, baja el recelo y sube la receptividad. Le parece fundamental que el acento no se ponga en la tecnología sino en la educación. “Menos tecnología y más educación. Recordemos que se trata de una herramienta”, repite varias veces a lo largo de la conversación.

“La mayoría de los profesores y un tercio de los estudiantes ya utilizan ChatGPT para su trabajo, y una abrumadora mayoría afirma que ha tenido un impacto positivo en su enseñanza y aprendizaje”, concluye una encuesta de marzo de 2023 entre jóvenes de 12 y 17 años, y sus tutores, realizada por la Walton Family Foundation en diversas ciudades de Estados Unidos. Los entrevistados piensan que, en lugar de buscar maneras de limitar la herramienta, habría que encontrar fórmulas para incorporarla a la educación y “utilizarla en todo su potencial”. En opinión de Pablo Moreno Ger, vicerrector de Investigación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), la estrategia de defensa que han adoptado muchos centros e instituciones, negando el paso al aula a la IA, es errar el tiro. “Es ponerle puertas al campo. Si vamos a la guerra tecnológica, la perderemos”, advierte.

“A mis compañeros les digo, ¿evaluáis con trabajos?, pues olvidaos, porque un texto redactado por ChatGPT es indetectable”, resalta Prendes. La fórmula de evaluar mediante trabajos se ha quedado *viejita*, en palabras de Moreno Ger, así que habrá que buscar otras para controlar los progresos. “Les podemos pedir que generen un texto sobre una temática concreta con ayuda de ChatGPT y que, una vez hecho, lo critiquen”, sugiere. La cuestión es que la herramienta añada valor y ayude a trabajar mejor. Ernesto Boixader, profesor de Física y Química de ESO en el centro Fundación Flors de Vila-real (Castellón) comenta que le picó el interés por la IA cuando empezó a recibir trabajos sospechosamente parecidos. Ahora prefiere poner a la máquina en el papel de Newton o Darwin y pedir a sus alumnos que dialoguen con ella y le hagan las preguntas (*prompts*) adecuadas.

Boixader cuenta todo esto en *Inteligencia Artificial y Educación*, el *podcast* con afán divulgador que ha creado Luís Gómez, maestro en un colegio público de Sevilla. A Gómez, su Centro del Profesorado (CEP) le rechazó

un proyecto de curso sobre la materia argumentando que lo había presentado fuera de plazo. “Me dijeron que tendría que esperar al curso siguiente”, pero él sabía que había que ser más ágil que todo eso, porque en un año, la bola de la IA se habría hecho muy grande. Así que ideó un espacio *online* con muchas recomendaciones prácticas, *apps* y recursos sobre IA e IA generativa (la que crea textos e imágenes). Para hacer vídeos, presentaciones visuales, rúbricas. ChatGPT, Gamma; Consensus o Perplexity para buscar información en documentos (llevan a las fuentes bibliográficas); DeepL Translate para traducciones. Eduaide o Schemely, específicas para educación, crean unidades didácticas y actividades, diseñan cuestionarios o se inventan canciones.

Mayor personalización

“Los sistemas de tutorización inteligentes permiten personalizar, generando sumas que, de base, son de tres cifras; si el ordenador detecta que un alumno las resuelve rápido y sin errores, empieza a lanzárselas de cinco cifras; al que no, lo mantiene en el mismo nivel hasta que, a su ritmo, lo domine”, describe Julián Estévez, profesor e investigador en Robótica e Inteligencia Artificial de la Universidad del País Vasco. La IA ayuda a *masticar* textos densos mientras que los *chatbots* pueden repetirle la lección a un estudiante que ese día haya faltado o quiera reforzar lo visto en clase. Su potencial predictivo la lleva a detectar precozmente necesidades educativas especiales (NEE), o ciberacoso. “Sumando las interacciones y toda la información que tenemos sobre un estudiante, podemos predecir sus calificaciones con una fiabilidad del 96%, e intentar predecir su riesgo de abandono”, asegura Moreno Ger.

En 2020, y ante la imposibilidad de hacer los exámenes de la selectividad británica, cancelados por la pandemia, el Gobierno británico de Boris Johnson fijó un modelo basado en estadísticas para determinar las notas de los jóvenes que iban a pasar a la Universidad. Los estudiantes se rebelaron, y acabaron tumbando la medida, porque el algoritmo demostró ser injusto: en sus cálculos pesó menos el historial académico individual que otros factores como la calidad del centro educativo, de manera que le bajó la puntuación a alumnos brillantes pero con menos recursos. Puesto que los algoritmos aprenden de conjuntos de datos creados por el hombre, plagados de prejuicios sociales, el riesgo del sesgo es evidente. “Cuidado con el sesgo de género”, remacha, por su parte, González.

Proteger la privacidad

“También hay que garantizar la seguridad, y preservar la privacidad. La información ha de estar bien guardada”, advierte Estévez. “Imaginemos que una IA detecta que un niño tiene dislexia. Es un tema ético decidir a quién se le proporciona y cómo se maneja esta información sensible, o arbitrar medidas para que esta categorización no le pese en el futuro”, plantea. Él ha participado en la elaboración de unas directrices éticas de la Comisión Europea sobre el uso de la IA y los datos en la educación y formación para los educadores. Con requisitos de transparencia, diversidad, no discriminación y equidad, privacidad y gobernanza de datos, capacidad de acción y vigilancia humana. Cuando Prendes dice que hay que aprender a manejar esta tecnología no se refiere al *cacharreo*, a conocer a qué botón darle, sino a “saber lo que va a ocurrir cuando se aprieta ese botón, y utilizarlo con espíritu crítico y de manera ética y segura”.

“Hemos de tener conversaciones sociales acerca del papel de la tecnología en la educación”, declara Moreno Ger, sacando a colación una vez más el tema de la evaluación; en este caso, la utilidad de la IA para calificar: ¿estamos dispuestos a utilizarla para eso? Porque la respuesta puede ser no. O sí, pero como ayudante, haciéndole la pre-evaluación al docente (corrigiendo faltas de ortografía, por ejemplo). Todo depende del sistema educativo que queramos construir. De ahí que el vicerrector insista en un debate que, lamenta, no se está produciendo. Sobre evaluación, o sobre cómo preservar la creatividad o el espíritu crítico, que son otros dos aspectos delicados del uso de generativas.

Gómez suele preguntar a las familias si les habría gustado que en su momento alguien las hubiera formado en redes sociales, y prevenido de sus riesgos. “Me responden que sí, que claro, y entonces les digo que con las IA generativas es lo mismo elevado al cubo, porque no se trata solo de difundir información, sino de inventártela y que parezca verdad”, detalla. A su juicio, la escuela no puede desentenderse, sino que tiene una oportunidad histórica de formar a sus alumnos en el uso ético y seguro de esta tecnología, desde los niveles más básicos, “para que luego no ocurra lo de las niñas de Extremadura”, agrega aludiendo a los falsos desnudos de menores creados mediante IA en el municipio de Almendralejo.

“Por supuesto que hay que tener mucho cuidado con cómo introduces la IA en tu clase, y para qué, y con qué intensidad... Pero ahí está nuestro trabajo, somos nosotros, los docentes, quienes decidimos y dirigimos las actividades, con conocimiento; y tenemos una oportunidad enorme de enseñar a nuestros estudiantes a hacer un buen uso”, coincide Elisa Pinedo, del colegio Miguel Bravo-A.A. la Salle de Santander. El grupo de docentes cántabros con el que arrancó este reportaje reivindica su papel de piloto a los mandos. “Nos da miedo que el ChatGPT haga los trabajos, pero eso es algo que ya venía sucediendo con los *copia-pega* de Google, aunque es verdad que cada vez se sofistica más”, aporta Noelia Real, del Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. “Complementa, no sustituye, y, desde luego, no nos puede atontar”, interviene Didio Sordo, del IES José Hierro. “El éxito es saber utilizarla para potenciar la inteligencia natural de nuestros chicos y chicas”, sentencia.

SIMO Educación, un evento vanguardista

Bajo el lema *La Educación en la era de la Inteligencia Artificial: Explorando nuevas Fronteras*, el Salón Internacional de Tecnología e Innovación Educativa, SIMO Educación 2023 (del 14 al 16 de noviembre, organizado por Ifema en colaboración con Educación 3.0.), será el escaparate en el que encontrar avances, tendencias y experiencias innovadoras sobre inteligencia artificial (IA) aplicada al aula, con un enfoque muy práctico, según resalta su directora, Lola González. Simultáneamente a la exposición comercial, la feria ha preparado un amplio programa de sesiones formativas e informativas, talleres y ponencias de expertos y docentes para hablar de las tendencias pedagógicas que se perfilan para el presente y futuro de la educación. Y entre ellas, "será especialmente relevante el análisis de la inteligencia artificial, tanto desde el punto de vista de impacto, como de oportunidades y desafíos éticos y prácticos que lleva asociados", apuntan desde la organización.

La IA estará presente en las jornadas del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), en la Jornada de directores patrocinada por ODILO, y en los talleres prácticos que HispaRob celebrará por la Semana Europea de la Robótica 2023. Si el apartado Innova muestra una selección de 10 innovaciones tecnológicas desarrolladas en el ámbito educativo, la plataforma Impulso (en colaboración con la Fundación Madri+d y SEK-Lab) premiará siete proyectos empresariales relacionados con la educación, y SHOW UP! impulsará el talento y el emprendimiento, dando visibilidad a propuestas muy punteras de ocho ***start-ups***. Mientras, las charlas del espacio Inspira están diseñadas "para que los docentes innoven la metodología en enseñanza y para empoderar la profesión". Y SIMO Makers (patrocinado este año por la Fundación Vodafone) fomentará el conocimiento a través de la metodología ***aprender haciendo***, mediante soluciones tecnológicas como robots, kits de programación o impresoras 3D.

THE CONVERSATION

¿Cuántas personas no terminan secundaria en España?

Javier Morentin-Encina. Personal Docente e Investigador en UNED, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Belén Ballesteros Velázquez. Profesora MIDE I, Facultad de Educación, UNED, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Cada año, cientos de miles de adolescentes y jóvenes terminan cuarto curso de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en España. Pero no todos consiguen titular. Son jóvenes que quieren incorporarse ya al mundo laboral y deberán hacerlo sin disponer del graduado escolar; en muchos casos, les hará falta completar su formación con cursos o prácticas fuera del sistema educativo.

La meta de la educación pública debería ser el éxito escolar de todo el alumnado: garantizar la igualdad de oportunidades implica no solo el acceso, sino también el logro de buenos resultados por parte de todos. Es difícil que el sistema educativo mejore si no analizamos cuándo y por qué se produce el desenganche escolar, y cuántos son los estudiantes que lo sufren.

El término "desenganche" es una expresión genérica que nos permite hablar de diferentes formas de interrupción en la trayectoria escolar, dependiendo de la etapa en la que se produce. Sin embargo, la información oficial habla de abandono. ¿Por qué? Veamos las diferencias entre una cosa y otra, y lo que cada una nos permite conocer.

Un concepto lejano a las realidades escolares

En España, se ha establecido como indicador oficial el "abandono educativo temprano de la educación y la formación" (por sus siglas, ATEF). Dicho indicador se usa en la UE, y es el que habitualmente se maneja en los medios de comunicación. Pero tiene limitaciones importantes, como hemos explicado en un artículo anterior, por ser un indicador del mercado laboral más que del mundo escolar.

El ATEF indica el porcentaje de personas de entre 18 y 24 años que no han concluido ESO, Bachillerato, FPB o FPM y que no están cursando en el momento actual ningún otro tipo de formación. Es decir, quienes están cursando un certificado de profesionalidad, o siguiendo un curso de idiomas, o preparando en una academia oposiciones para agrupaciones profesionales sin requisito de titulación, por ejemplo, no entran en la categoría de "abandono educativo".

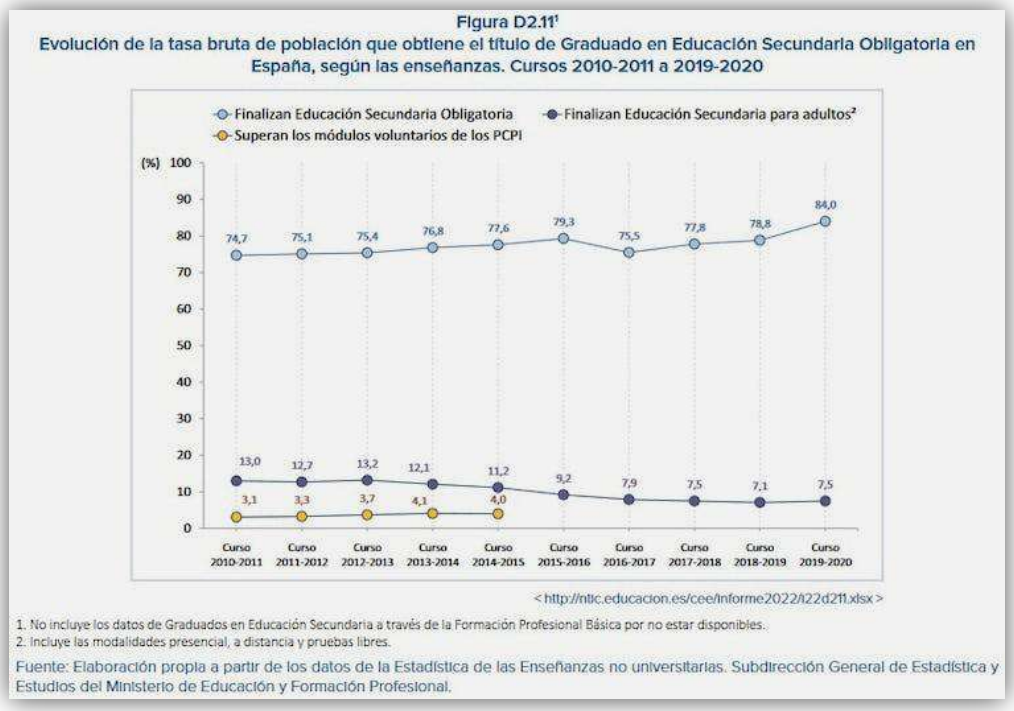
Datos estadísticos

El ATEF (recordemos: abandono) se obtiene de manera estadística a través de la Encuesta de Población Activa (EPA). Para ello pregunta a un conjunto muy reducido de personas que tienen esa edad. España es, junto a Portugal, Alemania, Eslovenia y Serbia, uno de los pocos países de la Unión Europea que no realiza esta medición a través del registro de las propias escuelas, según señala la Comisión Europea.

En definitiva, este índice tiene un carácter económico y laboral que difícilmente puede informar de lo educativo para mejorarlo. Cuando vemos que el abandono se reduce anualmente (31,7 % en 2008 - 13,9 % en 2022) nos podría parecer que la calidad de la enseñanza está mejorando. Pero que se reduzca el abandono poco tiene que ver con el propio sistema educativo.

Los datos escolares

Si en lugar de usar el ATEF miramos los datos escolares de cuántos alumnos titulan en Secundaria, podemos observar números reales, no estimaciones estadísticas.



El informe de 2019-2020 muestra que un 84 % de los alumnos se graduaron de secundaria en España. Informe sobre el estado del sistema educativo. Consejo Escolar del Estado. Curso 2020-2021.

Conocer este dato permite desvelar una contradicción intensa en nuestro sistema educativo. Un elevado porcentaje de personas no concluye la enseñanza que el propio estado considera obligatoria: el 16 % en 2020, último año del que tenemos datos. Debemos recordar que este fue el año de la pandemia y todos los resultados y evaluaciones resultaron mucho mejores que los cursos anteriores.

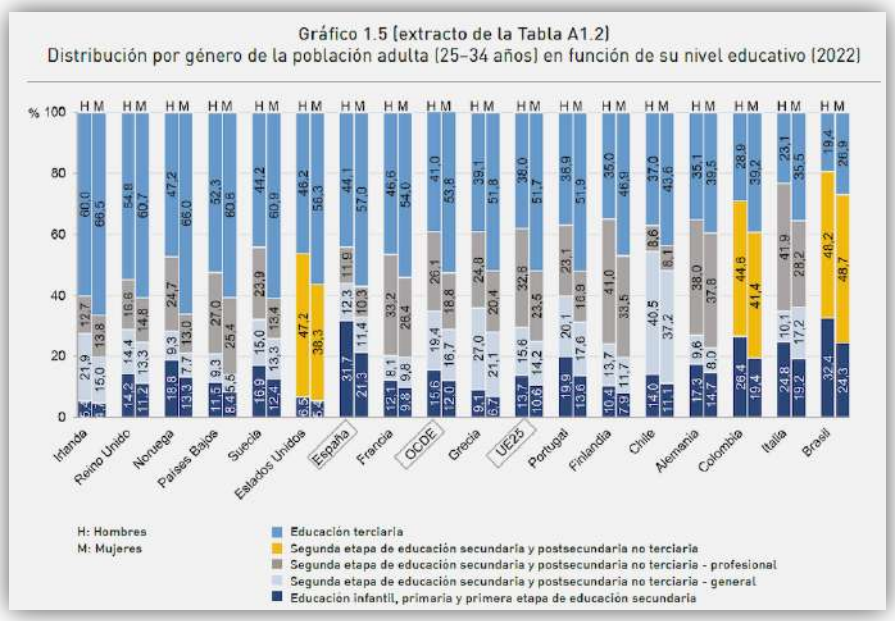


Gráfico que muestra el porcentaje de estudiantes que se gradúan de educación secundaria en cada país de la OCDE. OCDE, informe Education at a glance

Jóvenes sin graduado escolar

Hay otra manera de calcular este porcentaje: a partir de los datos de las personas de 25 años que no tienen el nivel mínimo de estudios obligatorios. Así lo hace el informe de la OCDE "Education and Glance 2023". Sus datos indican que en España el 26 % de los jóvenes con edades comprendidas entre los 25 y 34 años no tienen el nivel mínimo de estudios considerados obligatorios (no han terminado 4º de la ESO). Casi el doble de la media en la OCDE (13,8 %) y en la UE del (12,2 %).

Incógnitas por resolver

La popularización del indicador de abandono educativo (ATEF) frente a la tasa de titulación en la ESO nos plantea numerosas cuestiones para abrir un debate necesario en torno a la medida del éxito escolar:

1. ¿Por qué se adopta el abandono educativo y no se habla de la tasa que no supera la obligatoriedad?
2. ¿Por qué se prefiere una recogida de datos muestrales a través de la EPA frente a datos censales a través de los propios datos de las instituciones? ¿Por qué se crea un indicador de abandono cuando valdría un mero recuento de cuántos no consiguen titular?
3. ¿Qué utilidad tiene para los centros y profesorado volcar la información de los registros escolares, si luego no se tienen en cuenta? ¿Qué dirá el profesorado al conocer que los datos que tanto les cuesta rellenar no son la línea base para medir y mejorar el sistema educativo? Entonces, ¿para qué tanto papel?
4. ¿Qué ocultamos cuando ignoramos el porcentaje de quienes no concluyen la educación obligatoria?

Si se hicieran públicos los resultados escolares, haciéndolos previamente anónimos, la comunidad investigadora podría estudiar las particularidades de nuestro sistema y proponer mejoras.

Dificultad de evaluar los programas de apoyo

Existen varias medidas estatales y autonómicas para hacer frente al abandono: los antiguos Programas de Garantía Social (PGS), los Programas de Cualificación Profesional Inicial ya extinguidos (PCPI), el antiguo Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), o el actual Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+). Pero apenas se evalúan, con lo que es difícil conocer su eficacia.

Por ejemplo: si consultamos la web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa solo disponemos del informe correspondiente al PROA implantado durante 2005-2011, junto con la evaluación del Programa de Cooperación Territorial para la Reducción del Abandono Temprano en la Educación, cuyos resultados más actuales datan del 2013.

Resumidamente: no podemos obtener una idea actualizada de la eficacia e impacto a nivel nacional de las medidas de apoyo y mejora del sistema educativo para el éxito de todo el alumnado.

Sí conocemos a fondo los resultados de pruebas internacionales como PISA, TALIS, PIAAC, PIRLS o TIMSS, promovidas por la OCDE, que analizan el dominio de determinadas competencias curriculares en una selección concreta de alumnos. Estos resultados sirven para comparar niveles con respecto a otros países de la Unión Europea, pero no tanto para evaluar el progreso de un sistema educativo concreto.

Una evaluación más científica y rigurosa

Tal y como recogen 40 investigadores de diferentes universidades españolas, ha llegado el momento de utilizar los datos disponibles para hacer diagnósticos actuales y útiles. No podemos seguir sin conocer por qué la cifra de éxito en secundaria sigue siendo prácticamente la misma desde el año 2002.

Es necesario reclamar a los distintos gobiernos y a los medios de comunicación que dejen de utilizar esta cifra del abandono para mostrar que el sistema educativo mejora. No es cierto, son cosas distintas. Otra cosa es que les venga bien destacar que "alguna cosa" mejora y seguir con esta ilusión de querer justificar que están consiguiendo "algo".

Las cuatro formas de aprender y cómo usarlas en el aula

Igor Ahedo Gurrutxaga. Profesor de Ciencia Política, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
Iraide Álvarez Muguruza. Investigadora predoctoral en el Departamento de Ciencia Política y de la Administración, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Avanzar en un aprendizaje de calidad exige considerar la diversidad existente en las aulas. Sabemos que el género, la clase o el origen importan en el aprendizaje: las chicas trabajan más y pueden ser peor valoradas en los trabajos universitarios; las condiciones socioeconómicas de las familias inciden en los resultados escolares; el cruce entre la clase y el origen genera procesos de segregación escolar.

Aprendemos diferente

Esta diversidad también puede ser abordada en forma de estilos de aprendizaje. El pedagogo estadounidense David Kolb examinó la forma en que aprenden los sujetos desde una perspectiva cíclica. Concluyó que hay cuatro estados o fases a la hora de aprender:

1. La experiencia concreta de una situación de aprendizaje.
2. La observación reflexiva de un fenómeno.
3. La conceptualización abstracta sobre el significado de lo observado.
4. La experimentación activa de las hipótesis planteadas.

Los estilos de aprendizaje

A partir de la preferencia de las personas por una determinada fase de las citadas anteriormente, Kolb define 4 tipos de aprendizaje, que son:

1. El estilo convergente: pone énfasis en la conceptualización abstracta y la experimentación activa.
2. El divergente enfatiza la experiencia concreta y la observación reflexiva como formas de aprender.
3. El asimilador prioriza la conceptualización abstracta y la observación reflexiva.
4. El acomodador se caracteriza por centrarse más en la experiencia concreta y la experimentación activa.

Gracias las plantillas existentes en internet, cualquiera puede conocer su estilo y sus características.

Un estudio en ciencia política

En el caso específico de la Ciencia Política, un estudio realizado en 1997 mostraba la presencia de esta diversidad de estilos en el alumnado.

Con la intención de actualizar estos datos y repensar la docencia en el grado de Ciencia Política de la UPV/EHU, en 2023 hemos pasado el cuestionario al alumnado. Conocer estos datos puede ser clave para un aprendizaje centrado en el alumnado.

Algunas potencialidades de los estilos

Lo primero que vemos en los resultados de nuestro cuestionario es que el 49 % de las chicas y el 59 % de los chicos presentan rasgos del estilo asimilador. Este estilo, caracterizado por un pensamiento abstracto y especulativo, puede ser ideal para el trabajo de textos teóricos en el aula.

El resto del alumnado se reparte en los otros tres estilos. En el caso de las chicas se observa una mayor presencia del aprendizaje convergente, centrado en la aplicación de ideas para solucionar problemas. Este modelo es ideal cuando hay que realizar un proyecto, resolver un problema o analizar un caso.

El 18 % de las chicas y el 12 % de los chicos son acomodadores, y están interesados en plantear soluciones a los problemas a partir de sus propias experiencias, algo que puede aprovecharse para dinámicas de aprendizaje como los debates en pequeños grupos.

Finalmente, otro 15 % de chicos y chicas presenta un estilo divergente, que despliega formas de análisis complejas y asentadas en miradas eclécticas de la realidad. Su papel puede ser clave en la articulación de ideas en los trabajos en grupo.

Un ejemplo práctico

Considerando esta diversidad, algunos docentes están planteando secuencias docentes que permitan transitar por las 4 fases del aprendizaje.

Por ejemplo, se puede trabajar la asignatura de teoría política comenzando con la experiencia concreta a través de un cuestionario para conocer las opiniones del alumnado sobre la naturaleza humana.

El siguiente paso sería activar la observación reflexiva identificando y definiendo los puntos de vista de la naturaleza humana en un continuo ideológico.

Podemos continuar la secuencia docente introduciendo la conceptualización abstracta con lecturas y comentarios docentes sobre los teóricos políticos y sus concepciones sobre la naturaleza humana.

Y podemos cerrar la secuencia con la experimentación activa, por ejemplo diseñando un juego de rol en los que el alumnado asuma diversas teorías políticas y las someta al juicio de una deliberación sobre la reforma del código penal.

Conocerse uno mismo

Además de ser una potente herramienta para la mejora docente, también nos puede ayudar a autodiagnosticarnos. Conocer nuestro estilo de aprendizaje y conocer sus características puede permitirnos comprender nuestras fortalezas y nuestras debilidades y puede ser clave, por ejemplo, en la elección del enfoque de un trabajo de fin de grado.

De la misma forma, el conocimiento del estilo de aprendizaje puede ser clave para un reparto más equilibrado y eficaz de las diversas tareas que supone la elaboración de un proyecto de investigación en modelos de aprendizaje cooperativos.

En lógicas como el aprendizaje basado en proyectos, el alumnado asimilador puede maximizar sus habilidades abordando los aspectos más abstractos frente a la capacidad del alumnado acomodador para la realización de análisis aplicados del proyecto.

Este autodiagnóstico, además, se puede realizar con perspectiva de género y se puede monitorizar en el desarrollo de los trabajos a través de herramientas como los contratos de grupo o los cuadernos de viaje.

MAGISTERIO

¡Profesores, eduquen a mis hijos! OPINIÓN

¿Es justo que se le exija tanto a los docentes? ¿Está justificado? El sistema educativo es un saco sin fondo en el que, aparentemente y a juzgar por las opiniones de cantidad de gurús y de "expertos", cabe absolutamente todo.

XAVIER GISBERT Y Mª JOSÉ MARTÍNEZ DE LISJueves, 2 de noviembre de 2023

En los últimos decenios, por razones diversas, muchas familias han ido delegando en los centros educativos la difícil tarea de educar a sus hijos y los docentes, de todas las etapas educativas, han ido poco a poco cediendo, admitiendo y asumiendo una función que no les corresponde.

Una buena parte de la sociedad ha visto y sigue viendo a la escuela como la solución a cualquier conflicto que surja ya que al parecer todo tiene su origen en ella y, por lo tanto, se le encarga la resolución de problemas sociales, derivando la responsabilidad en la escuela, lo que permite a los verdaderos responsables trasladar los problemas y justificar así su incapacidad.

En consecuencia, la escuela, además de su función primordial de formar e instruir a las jóvenes cohortes de ciudadanos, debe ocuparse de educarlas y también de completar su formación, con todo lo que se le vaya exigiendo. Para ello se inventó la transversalidad, que consiste en añadir a los currículos todo cuanto a uno se le pueda ocurrir. Como no caben más temas a lo alto, se introducen a lo ancho.

Además de su función como docentes y de soportar situaciones de difícil sino imposible solución, para lograr los fines de la educación la ley se encarga de atribuirles, con carácter general, una gran cantidad de obligaciones relacionadas con el desarrollo de valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social; con el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia; con medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil; con la práctica diaria de deporte y ejercicio físico; con la educación y seguridad vial; con el desarrollo sostenible y el medio ambiente; con los riesgos de explotación y abuso sexual; con las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes; con el desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor; con la prevención de la violencia de género, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico y también se ocupan de evitar los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Además, en todas las asignaturas deben desarrollar la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

Por si fuera poco, además de todo lo anterior, no cesan de sumarse propuestas adicionales como ajedrez, primeros auxilios, economía financiera, meditación, lenguaje de signos, lenguas cooficiales, etc, etc, etc.

No hay duda de que el papel lo aguanta todo, pero un poco de sensatez no estaría de más. Ante este panorama y en este contexto, el siguiente análisis, referido a centros públicos, permite poner en evidencia el tiempo que los alumnos pasan en el centro y el tiempo que los profesores pueden dedicar a sus alumnos, con el fin de reflexionar sobre la responsabilidad que deben asumir los centros educativos y los docentes.

Educación Primaria

De los 365 días del año, el calendario escolar establece 175 días de clase. Se exponen las horas totales, las horas fuera del colegio, horas en el colegio y el porcentaje sobre las horas totales.

Centro		Fuera del Colegio	En el colegio	% Centro	% Padres
Días/Año	365	190 (Total) + 175(parcial)	175 (parcial)		
Horas/Año	8760	7885	875	10%	90%
Horas/Semana	168	143	25	15%	85%
Horas/Día	24	19	5	20%	80%

Al año, los alumnos de Primaria solamente están un 10% de su tiempo en la escuela y un 90% fuera de ella. Cada semana de clase, los alumnos de Primaria están solamente un 15% de su tiempo en la escuela y un 85% fuera de ella. Cada día de clase, los alumnos están el 20% de su tiempo en el colegio y el 80% fuera del mismo.

A lo largo de la Educación Primaria, un alumno está un 10% del tiempo bajo la responsabilidad del centro educativo y un 90% bajo la de su familia. Cada grupo de alumnos pasa un 15% de su tiempo semanal con sus maestros en clase.

Educación Secundaria

En Secundaria, los profesores son especialistas de las materias que imparten y pueden atender a cada grupo entre una y cinco horas semanales de clase, en función de la asignatura, aunque la media es de tres horas.

De los 365 días del año, los alumnos van al instituto 175 días. Se exponen las horas totales, las horas fuera del centro, horas en el centro y el porcentaje sobre las horas totales.

Centro		Fuera del IES	En el IES	% Centro	% Padres
Días/Año	365	190 (Total) + 175(parcial)	175 (parcial)		
Horas/Año	8760	7710	1050	12%	88%
Horas/Semana	168	138	30	18%	82%

Al año, los alumnos de Secundaria solamente están un 12% de su tiempo en el instituto y un 88% fuera de él. Cada semana de clase, los alumnos de secundaria están solamente un 18% de su tiempo en el IES y un 82% fuera del mismo.

La mayoría de los profesores de Secundaria imparten a cada grupo tres horas de clase semanales con una media de 25 alumnos.

Los datos anteriores describen objetivamente la proporción real del tiempo que los alumnos pasan en la escuela y fuera de ella. Es difícil de entender que, ante cualquier situación que escape al control de los responsables políticos o de la sociedad, se pretenda responsabilizar al sistema educativo, a los centros educativos y a los profesores.

Los docentes asumen su responsabilidad y la sobrecarga de trabajo que se les demanda, y seguirán haciendo su trabajo y esforzándose, a pesar del escaso reconocimiento social que reciben, pero pretender que, en los períodos de tiempo mencionados, instruyan, formen y eduquen a sus alumnos, en grupos de veinticinco, es un objetivo excesivamente ambicioso, por no decir imposible.

Si un alumno pasa el 10% de su tiempo en el colegio y el 90% fuera del mismo, ¿cuánta responsabilidad le corresponde al centro y cuánta a las familias?

¿No debería aplicarse un sistema de responsabilidad compartida con los padres, con la Administración y con la sociedad, en una medida razonablemente proporcional, que impida que ante cualquier problema solo los docentes sean cuestionados?

Xavier Gisbert y Mª José Martínez de Lis son miembros de Educación Siglo XXI

José Manuel Cabrera: “No podemos pedir a la escuela que resuelva problemas que van más allá de la escuela”

El viceconsejero de Educación de Canarias, José Manuel Cabrera, es tan inspector de Educación que llegó a ser presidente de Adide (la asociación mayoritaria de inspectores) y que aún sigue presentándose en sus cuentas de Linkedin y X como simplemente eso: inspector de Educación. Le parece suficiente y a mí también.

JOSÉ Mª DE MOYA Viernes, 3 de noviembre de 2023

Contar con el presidente de Adide, la más progresista de las asociaciones de inspectores, para número dos de una consejería del PP tiene su cosa… Dice mucho y bien en favor una visión abierta y plural de la Educación

aunque nos pueda deparar sorpresas divertidas. Por ejemplo, Cabrera se desmarca de la línea oficial del PP al no considerar que los currículos Lomloe tengan carga ideológica.

Al margen de pellizcos, defiende con uñas y dientes el trabajo del profesorado y su papel esencial para una educación 360 del alumno en tiempos de IA. Para ello, llama a la responsabilidad a las familias y a la sociedad en su conjunto porque, dice, «los profesores a veces se sienten solos».

Pregunta. Ha habido cambio de gobierno en las Islas y la pregunta es obligada. ¿Se han encontrado con alguna sorpresa en los cajones?

–Sí, nos hemos encontrado sorpresas, aunque no precisamente en los cajones. La principal y más comentada ha sido el no tener aulas finalizadas para niños de dos a tres años en muchos centros. Eso implicó que el alumnado que estaba matriculado no pudiese empezar las clases en su fecha.

Menudo lío. ¿Cómo lo han resuelto?

–Hemos tenido que derivar alumnado de la escuela pública a centros educativos infantiles privados. Sin embargo, solo hemos podido derivar al 25% del alumnado previsto porque en Canarias tenemos la dificultad de que faltan centros de Infantil privados ara atender a todo el alumnado.

Además, por la idiosincrasia de Canarias, las escuelas infantiles privadas e incluso las municipales de gestión privada están concentradas en zonas metropolitanas y apenas hay en poblaciones rurales, por lo que no hemos podido ofrecer una plaza a esas familias. Esto está ya superado, pero fue una dificultad inicial.

Si lo entiendo bien, ¿fue una negligencia del equipo anterior que ha pagado el nuevo gobierno?
–Sí, entendemos que la previsión no fue la acertada. Es el peligro de ofertar plazas e incluso matricular alumnos cuando todavía las aulas no están en condiciones. Además, conocemos la dificultad de construir esas aulas, que tienen una normativa específica y unos requerimientos que no se consiguen de un día para otro. Ha habido problemas de licitación y ejecución de obras.

¿Qué porcentaje de familias que se han quedado sin plaza, ni siquiera en la privada?
–Un porcentaje más alto del que hubiéramos querido. Para nosotros ha sido una sorpresa que haya tan poca oferta privada para niños de entre cero y tres años. Además de no tener suficientes plazas en las escuelas infantiles privadas y municipales, hay que considerar que el traslado de las familias desde zonas alejadas es un problema.

¿Apostáis por un modelo mixto público-privado de Educación Infantil?

–Nosotros queremos que las familias dispongan de todas las posibilidades. La escolarización 0-3 es imprescindible para la conciliación familiar y laboral hoy en día, por lo que las familias tienen que tener acceso. La realidad impone que solo con aulas públicas no podemos llegar, por lo cual donde no podamos llegar consultaremos con otros sectores. Esa es la idea.

Hay quien dirá que se está privatizando la Educación Infantil…

–Nosotros miramos este problema desde el punto de vista de las familias. En este momento, si hay que concertar escuelas infantiles para darle soluciones a las familias, pues habrá que hacerlo. Eso no quita que nosotros sigamos ampliando el número de aulas en los centros públicos para que todas las familias puedan tener acceso a esa conciliación familiar y laboral. Pero queremos que puedan optar.

¿No hay un posicionamiento de partida a favor de la pública o de la privada?

–No podríamos hacerlo. Porque la educación pública no puede atender a todas las familias y menos en un momento en el que la realidad está cambiando y exige un mayor número de aulas disponibles para conseguir esa conciliación.

Se lo pregunto porque también se les ha criticado por privatizar supuestamente las Aulas Enclave en las que se atiende al alumnado de Educación Especial… ¿Han contratado profesorado externo?

–Ahí hay una distorsión de la información. No es exactamente así. El profesorado externalizado ya estaba y que hace otras funciones. Es un personal laboral que ayuda y complementa al profesorado del centro. Por otra parte, también se comenta que en alguna ocasión en vez de contar con profesorado laboral de ayuda se ha contado con profesorado funcionario especialista.

El problema es que tenemos dificultades para conseguir profesores que acudan a determinados municipios porque, al final, tienen que residir, tienen que vivir… Puede ser que por eso se haya generado el debate, pero nada ha cambiado: as aulas enclave son aulas especiales para tener niños con dificultades que tienen su maestro especialista y a un personal auxiliar que les ayuda.

En todo caso, ¿usted qué piensa que les importa a las familias, cómo se presta el servicio o quién lo presta?
–Sí, claro, yo creo que lo importante es que sus hijos e hijas estén bien atendidos. Y, para ello, buscamos la mejor forma de conseguirlo.

También ha sido motivo de controversia el tema de la climatización de las aulas… ¿Qué piensan hacer?
–Sí, lo tenemos previsto y sabemos las dificultades que va a entrañar. Tenemos más de 1.000 centros educativos, cada uno con su antigüedad, superior a los 30 ó 40 años en muchos casos. Habrá que ver qué medios podemos aplicar… Estamos trabajando en instalaciones de placas fotovoltaicas. Por nuestro clima y

teniendo las horas de sol, tiene que ser una prioridad instalar energía solar. Y luego, por supuesto, mejorar las instalaciones.

Pero es cierto que al recorrer los centros nos estamos dando cuenta de que la mayoría no están en las mejores condiciones y eso va a requerir de un plan de infraestructuras ambicioso y en consecuencia muchos ingresos para poder afrontar esta situación.

Pasemos de la macroeducación a la microeducación. Uno de los dos temas de agenda informativa más preocupantes es lo relativo a la salud mental de los menores… ¿Me da su valoración?
–Mi valoración es que Canarias ha sido pionera en llevar la educación emocional a las aulas. Hemos sido de las primeras comunidades en incluirla en el currículo como un área educativa en toda Primaria. En este curso se incluyó en cada etapa.

¿Qué implica?

–Implica trabajar con el alumnado sobre todo en la prevención.

¿Y en Secundaria?

–Lo estamos haciendo con programas. En concreto, estamos ultimando un protocolo para la prevención del suicidio.

Además, nos hemos coordinado con la Consejería de Sanidad. Queremos colaborar en esta detección temprana que con frecuencia se realiza en la atención sanitaria primaria cuando se detecta un problema de salud mental. Desde Educación estamos en continuo proceso de estudio y análisis para mejorar el protocolo de atención sanitaria y el protocolo de acoso escolar. Vamos a seguir vigilando todo aquello que pueda afectar negativamente al alumnado.

¿Las redes y la proliferación de dispositivos puede tener algo que ver con el malestar emocional de los chavales?
–Sí. Pero lo que creo es que no podemos pedir a la escuela que resuelva problemas que van más allá de la escuela. Todos tenemos que ir en la misma línea: la sociedad y también las familias. Muchos de estos problemas no se originan en la escuela, sino que se originan en casa y tienen que ver con los hábitos que ahí se crean.

¿Un poco de hipocresía social?

–Yo lo que creo es que todos sabemos –yo también, que soy padre– que muchas veces cuesta poner límites a nuestros hijos. Por ese cariño que les tenemos pensamos que nuestros hijos no tienen que tener límites y que no tenemos que exigirles tanto esfuerzo… pero todos sabemos que a veces hay que pasarlo mal para luego pasarlo bien.

A partir de ahí, muchas de esas cosas vienen a la escuela y la escuela, sin la ayuda de las familias y del resto de la sociedad, se siente sola. El profesor tiene que manejar un grupo de entre 25 y 30 chicos, cada uno con sus experiencias, y es complicado.

30 chicos y cada uno con su móvil…

–La tecnología mal utilizada está afectando, por supuesto. Hay estudios que indican que está afectando la salud del alumnado.

Razón de más para enseñarles desde las primeras edades, a través de programas, cómo trabajar con la tecnología… pero tenemos que hacerlo con la familia. Es una labor de los dos, tenemos que unirnos en esta carrera.

Cuando salta a los medios un caso de acoso, de violencia o de suicidio, siempre se responsabiliza al tutor, a la dirección del centro, a la inspección… pero ¿donde estaban la familia, los amigos, la industria tecnológica, los medios…?
–Sin duda aunque no se trata de buscar culpables. Estamos ante un fracaso de la sociedad y un fracaso que además puede tener unas consecuencias muy graves. Vuelvo a lo mismo: tenemos que trabajar todos juntos.

Por supuesto que nosotros tenemos que hacer todo lo posible desde las las escuelas y las administraciones públicas para que ningún niño o niña lo pase mal. A veces recibimos críticas de que miramos a otro lado y creo que son muy injustas. No creo que nadie quiera ver sufrir a un chico o una chica.

¿Cómo actúan en concreto ante una incidencia?

–Aquí se investigan todas las incidencias que se comunican y la gran mayoría no pueden catalogarse como casos de acoso escolar. Hay algunas que sí, entonces se interviene y se actúa. Nunca ha existido tanta preocupación dentro del sistema educativo para atajar estos comportamientos.

Además, queremos incentivar también el trabajo con los iguales. Que el propio alumno ayude a detectar estos casos y ayude a quienes puedan estar sufriendo. En este sentido, la tutoría y la ayuda del propio alumnado es clave.

El otro gran tema de agenda informativa es la Inteligencia Artificial y cómo va a afectar a los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué le diría al profesorado que está preocupado?

–Es normal que tengan esa incertidumbre porque no sabemos todavía cómo van a afectar todo esto.

Si tengo claro que hay un componente que aporta el profesor –más allá de dar formación, contenido…– que no lo va a suplir ninguna inteligencia artificial, que es el componente emocional, el componente de vinculación con el alumno, el ayudar al alumno o alumna a obtener lo mejor de si mismo, el inculcarle determinados valores que son necesarios e imprescindibles en toda la sociedad.

¿Ahora se hace más necesaria, si cabe, una mirada 360?

–Es que no sirve tener unos conocimientos amplios en una materia o tener unas capacidades si al final no eres buena persona, si no sabes utilizarlos de la mejor forma y no dispones de unos buenos valores que te guíen.

Por eso, creo que hay que tranquilizar al profesorado porque, ahora más que nunca, van a ser una pieza fundamental. Por supuesto, habrá que ayudarles con los medios que necesiten.

¿Por ejemplo?

–Por ejemplo, con una reducción del trabajo burocrático, que muchas veces no incide en la mejora educativa. Esto es un objetivo de esta Consejería.

Uno de los temas más cuestionado de la Lomloe fue la cara ideológica de sus currículos. ¿Estaban justificadas esas críticas?
–Sobre esto habrá opiniones para todos los gustos. La Lomloe en algunas cuestiones tiene su carga ideológica, pero no en lo que afecta a la práctica educativa, es decir, en lo que se realiza en las aulas.

Es cierto que cambian algunas cuestiones que me parecen interesantes como, por ejemplo, la incorporación del perfil de salida. Hay otras cosas en las que simplemente se cambian los términos, pero al final es lo de siempre. Por eso, en lo que afecta a la práctica docente, no creo que haya mucha diferencia dentro del aula.

Cuestión distinta es que esta ley tenga componentes adicionales con respecto a temas como la religión o la libertad de enseñanza… Esas cuestiones que cada partido orienta más hacia su visión de lo que es la Educación.

Pero los currículums nuevos no te parecen que estaban tan sesgados como se comentó en los medios, ¿no? Por ejemplo, las historias, que había mucha perspectiva de género… Te parecía que estaba muy exagerado todo esto, ¿no?

–En mi opinión, más que ideología lo que hay es un mayor énfasis en unas cuestiones respecto a otras. Por ejemplo, se comentó que algunos saberes básicos habían sido eliminados y que deberían continuar porque eran saberes de toda la vida…

Por otra parte, los libros de texto los hacen las editoriales y dudo que las editoriales tengan una intencionalidad ideológica al elaborarlos.

Parece que la autoridad del profesorado está en crisis. ¿Cómo restaurarla?

–Lo que hay que hacer –además de reforzar al profesorado desde las administraciones– es reforzar esta autoridad en la sociedad y en las familias, por ejemplo, para que no se discutan las decisiones que toma el profesorado.

Al cuestionar las decisiones del profesor delante de los hijos le estamos quitando autoridad. Muchas veces es la propia sociedad la que se la quita.

Le pongo un ejemplo. Recientemente, en Canarias tomamos la decisión de suspender las actividades dos días ante el riesgo por temperaturas elevadas. Pues bien, dentro de la sociedad hubo críticas porque consideraban que los profesores eran unos privilegiados… Creo que las personas que hicieron esas críticas no se las pueden creer porque ellos conocen el trabajo, la dedicación y el compromiso del profesorado con sus propios hijos e hijas.

El trabajo del profesor es muy complicado. No solo por el tiempo que están en el centro, sino también porque se llevan los problemas a casa. Con frecuencia, terminan ejerciendo de padres y madres de muchos hijos con problemáticas muy complejas.

¿Piensa que los padres no deberíamos criticar a los profesores delante de nuestros hijos?
–Así lo creo. Hay una crisis de autoridad en general que afecta no solo en el profesorado. Basta ver cómo se trata a los cuerpos de seguridad, a la judicatura, a los fiscales, a los médicos… Yo creo que tendríamos que ser más cuidadosos como sociedad y dar ejemplo a nuestros hijos.

¿Y en el ejercicio de la dirección escolar? ¿también falta autoridad?

–Hay que seguir mejorándolo. Nosotros lo tenemos como un objetivo estratégico fundamental. Sabemos que el buen funcionamiento de un centro educativo reside, en gran medida, en la dirección escolar que tenga. Por eso, habrá que darle incentivos al director o directora.

En Canarias, igual que en otras muchas regiones, nos encontramos con muchas vacantes de directores. Es comprensible porque ser director implica una gran responsabilidad, implica trabajar en un horario mucho más extenso y llevarse la preocupación del centro al hogar. Eso muchas veces es difícil de asumir cuando no existen incentivos.

¿Qué tipo de incentivos?

–Por ejemplo, el País Vasco ha mejorado mucho en este sentido. Queremos incluir algunos de los incentivos que han implementando allí: tener un horario más flexible, eliminar la burocracia…

Hay otras medidas como que, al terminar una dirección escolar que ha sido fructífera y valorada positivamente, esos directores puedan tutorizar a otros directores que están comenzando. Creemos que la formación que pueden dar los buenos directores a los que comienzan es fundamental. Como esas, existen muchas otras medidas sobre las cuales estamos trabajando.

Queremos escuchar a los directores y directoras y mantener una relación continua con las plataformas de directores, tanto de Primaria como de Secundaria. Queremos escuchar pero, sobre todo, darles respuestas. Porque si les escuchamos pero no les damos respuestas, se pierde la confianza.

¿No sería necesario crear un cuerpo de directores?

–Se ha debatido mucho al respecto y la idea que tenemos en casi todas las administraciones es que no es necesario. Creemos que es lo que es necesario es mejorar las condiciones.

¿No le gusta el modelo anglosajón de director administrador o gestor?

–No. Aquí tenemos un modelo en el que el director tiene una función con tintes pedagógicos, por lo que tiene que conocer lo que sucede en el aula. Lo que ocurre es que muchas veces no lo conoce a fondo por todas las tareas adicionales que se le encomiendan.

Eso es lo que hay que mejorar, que estas gestiones administrativas, que van más allá de lo pedagógico, se reduzcan para que puedan dedicarse a liderar pedagógicamente su centro. Pero mee parece que el modelo es bueno.

El Círculo de Economía muestra "preocupación" por los resultados educativos en Cataluña

La fundación Círculo de Economía ha mostrado su "preocupación" por los resultados del sistema educativo en Cataluña y ha alertado de que algunos de los ejercicios de evaluación de los alumnos catalanes demuestran que "no se está yendo por el buen camino".

EFE Martes, 7 de noviembre de 2023

La institución llama la atención sobre que las propias pruebas de competencias básicas a los estudiantes de Primaria y de ESO que realiza la Generalitat de Catalunya «muestran repetidamente unos resultados poco satisfactorios, si bien hayan mejorado un poco en este último año», señala en un comunicado. Añaden como preferencia, en la comparativa internacional, la última edición del informe PIRLS (Estudio Internacional de Progreso de Comprensión Lectora), que muestra que los alumnos catalanes de cuarto de Primaria han bajado 15 puntos en comprensión lectora entre 2016 y 2021 y sitúan a Cataluña «en la cola de España».

Por otra parte, apuntan que la OCDE, en el último informe sobre España, destaca que persiste una tasa «demasiado alta» de abandono escolar y de repetidores en Secundaria. Ante esta realidad, la fundación del Círculo de Economía considera que «el ejercicio responsable de la dirección y la autonomía de escuelas e institutos es la clave para la mejora en la calidad de la enseñanza no universitaria». Una autonomía que no estarían pudiendo ejercer, especialmente, los centros públicos, según el Círculo, porque, en su opinión, las direcciones y claustros no tienen capacidad para tomar decisiones. Más allá, reiteran que junto a la autonomía debería haber más valoración sobre los resultados de los centros educativos, una evaluación a partir de un sistema de indicadores y evidencias que también mida la calidad del profesorado.

Por otro lado, también debería haber mayores recursos para poder bajar la ratio de alumnos por aula y dar mejor respuesta a la diversidad de las aulas, con cada vez mayor número de inmigrantes y alumnos diversos. Por último, han llamado a igualar la política sobre la sexta hora tanto en centros públicos como concertados y evitar «diferencias» y «asegurar la equidad».

La institución se ha posicionado así coincidiendo con la presentación en el acto de presentación del XV Premio Enseñanza de la entidad, un acto en el que han participado el presidente del Círculo de Economía, Jaume Guardiola, así como también la consellera de Educación, Anna Simó, y el ministro de Educación de Portugal, João Costa, para explicar su modelo. Estos premios los otorga la entidad desde hace más de quince años y van dirigidos a proyectos e iniciativas de escuelas e instituciones de enseñanza Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana, autonomías que recibirán más fondos para FP y 0-3 años

Andalucía, Cataluña y la Comunidad Valenciana recibirán más del 43% de los 285 millones de euros que el Gobierno ha aprobado este martes destinar al conjunto de autonomías para crear más de 98.000 nuevas plazas de Formación Profesional y Educación Infantil de 0-3 años.

EFE Martes, 7 de noviembre de 2023

De acuerdo con la información facilitada por el Ministerio de Educación, Andalucía recibirá 52,93 millones de euros, Cataluña 39,71 y la Comunidad Valenciana 31,62, mientras que Madrid tendrá 19,3 millones, casi igual que Castilla y León (18,57 millones), País Vasco (17,77), Galicia (17,56) y Canarias (17,55 millones de euros). Esas tres comunidades podrán crear con estos fondos más del 44 % del total de plazas: Andalucía 18.985, Cataluña 12.848 y la Comunidad Valenciana 11.632, en tanto que en Castilla y León serán 7.025, en Galicia 6.752, en Canarias 6.393 y en Madrid 6.267.

A estas cuantías se sumarán otros 41,9 millones para la escolarización de niños desplazados por la guerra en Ucrania, más del 60% (25,59 millones) para la Comunidad Valenciana, y, dentro del programa Código Escuela 4.0 (programación y robótica), unos 1,6 millones para la contratación de asistentes para el profesorado y la adquisición de equipamientos.

Comunidad Autónoma	Financiación plazas de FP	Nº de plazas	Financiación plazas 0-3 años	Nº de plazas	Financiación acogida ucranianos	Código Escuela 4.0	TOTAL
ANDALUCÍA	28.053.750	14.962	24.880.818	4.023	841.833,27	312.632	54.089.033
ARAGÓN	2.812.500	1.500	3.744.528	606	2.844.368,10	49.143	9.450.539
ASTURIAS (Principado de)	375.000	200	2.706.587	438	84.794,61	31.109	3.197.491
BALEARS (Illes)	4.687.500	2.500	4.982.773	806	448.480,71	45.187	10.163.941
CANARIAS	9.562.500	5.100	7.995.988	1.293	91.021,33	72.782	17.722.291
CANTABRIA	1.125.000	600	1.775.745	287	156.682,47	22.053	3.079.480
CASTILLA Y LEÓN	10.818.750	5.770	7.761.043	1.255	464.780,10	86.860	19.131.433
CASTILLA-LA MANCHA	5.317.500	2.836	7.662.943	1.239	162.022,28	86.312	13.228.777
CATALUÑA	17.287.500	9.220	22.435.154	3.628	6.266.864,20	273.538	46.263.056
COMUNITAT VALENCIANA	17.536.875	9.353	14.095.964	2.279	25.595.074,37	178.593	57.406.506
EXTREMADURA	4.125.000	2.200	4.226.611	684	14.850,33	45.349	8.411.810
GALICIA	10.524.375	5.613	7.045.122	1.139	852.638,78	95.568	18.517.704
MADRID (Comunidad de)	8.463.750	4.514	10.841.122	1.753	2.137.971,41	225.040	21.667.883
MURCIA (Región de)	8.274.375	4.413	8.118.640	1.313	410.837,36	63.872	16.867.724
NAVARRA (Comunidad Foral de)	4.106.250	2.190	2.420.381	391	220.591,83	-	6.747.223
PAÍS VASCO	6.952.500	3.708	10.820.545	506	1.060.270,12	-	18.833.315
RIOJA (La)	3.375.000	1.800	950.079	154	293.599,05	11.962	4.630.640
TOTAL	143.398.125	76.479	142.464.043	21.794	41.946.680,32	1.600.000	329.408.848

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Caos en la Comunidad Valenciana por la falta de profesorado

La Conselleria de Educación se queda sin dinero para las vacantes y sustituciones y pide a Hacienda financiación extra para llegar a final de año. Varios sindicatos se concentran en las tres capitales provinciales para exigir que se cubran esas plazas.

Redacción - Diario de la Educación. 03/11/2023

No hay dinero para pagar las sustituciones y las vacantes. Los sindicatos cifran en 2.000 plazas que no se están cubriendo desde hace semanas. Educación asegura que esto ya ocurrió en 2022 y señala, como empieza a ser habitual, a la gestión del anterior Ejecutivo como causante del problema. El sindicato mayoritario, el STEPV, asegura no tener constancia de precedentes en esta situación.

En la tarde del jueves, de hecho, representantes de este sindicato se concentraron ante las delegaciones de Educació en las tres capitales provinciales para presionar y que la Conselleria solucione esta situación.

De hecho, Educación anunciaba en su web que la semana que viene estará todo resuelto y que ha solicitado a Hacienda un ingreso extraordinario para poder hacer frente a las sustituciones y vacantes según la previsión que han hecho de aquí a final de año.

Según el comunicado que hizo público Educación “a mitad de octubre se detectó que era posible que no hubiera presupuesto suficiente para dar cobertura a todas las sustituciones debido a la mala organización que dejó el anterior gobierno”, explica el subdirector de Personal Docente, José Pascual Hernández.

Este supuesto error del ejecutivo del Botànic no solo ha afectado al profesorado, sino que también han quedado plazas de personal de administración y servicios y de personal de atención educativa sin cubrir.

Tan solo unos días antes, la Plataforma en Defensa de la Educación Pública se reunió para hacer balance del inicio de curso que calificaron de “caótico”, entre otros temas, precisamente por las dificultades que han tenido con las sustituciones. A estas se unen otras como los problemas con el transporte escolar, la falta de profesorado de algunas especialidades, las modificaciones de la enseñanza en valenciano y la resolución del 31 de agosto que modificó el horario y supuso un incremento de las horas lectivas en la ESO (provocado por una decisión judicial).

Madrid recorta recursos en las aulas TEA de los centros específicos

Entre las medidas que ha impuesto la Consejería de Educación se encuentra el aumento de la ratio de estas aulas, cuyos profesionales tendrán que atender siete estudiantes del espectro autista, en vez los cinco con los que venían trabajando hasta ahora.

Redacción - Diario de la Educación. 06/11/2023

“La organización de los grupos de apoyo en el aula extensa y especializada tendrá en cuenta que en cada centro de atención preferente se escolarizarán hasta 5 alumnos que requieran de este apoyo por aula autorizada. Sin perjuicio de lo anterior, y de manera excepcional, se podrán escolarizar hasta dos alumnos más por aula autorizada”.

Desde hace años, la expresión “de manera excepcional” ha supuesto, en la mayor parte de los casos, una puerta abierta a que, de manera habitual, las ratios de los centros educativos aumenten.

La resolución, dictada de manera conjunta por las viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, supone que bajo ciertas circunstancias, las y los profesionales que venían atendiendo a cinco niñas o niños en las aulas específicas, ahora puede que tengan que atender a dos más, bajo algunas circunstancias.

Entre ellas, la existencia de hermanos en el centro “al objeto de favorecer la conciliación familiar”; cuando el resto de centros de atención preferente ya tengan matriculados a cinco estudiantes con la vista puesta en evitar elevados desplazamientos y, finalmente, “cualquier otra circunstancia excepcional que, a criterio del director del centro, justifique esa necesidad”.

Además de esta medida, la Resolución de la Consejería de Educación prevé que las aulas específicas no solo estén disponibles para el alumnado TEA. Dado que se prevé que la atención en este tipo de recursos conducirá a que estas chicas y chicos puedan pasar más tiempo en su aula de referencia, “se deberá permitir la incorporación (…) al alumnado con necesidades educativas especiales del centro”.

Desde hace unos días, una petición en la página web Change.org lleva recogidas cerca de 20.000 firmas “por la defensa del alumnado TEA”. Además de recoger la crítica en relación al aumento de ratios y la eliminación de la exclusividad de estos recursos, en el texto de la petición se asegura que “Comisión Técnica Interterritorial, deniega de forma arbitraria y sin dar explicaciones la entrada de niños a las aulas TEA”.

Junto a la recogida de firmas, la Federación de Enseñanza de CCOO en Madrid ha anunciado una concentración para el próximo día 15 para defender las aulas TEA y sus condiciones previas a la resolución. Bajo el lema “No al desmantelamiento de las aulas TEA”, el sindicato quiere plantar cara a las medidas establecidas por la administración “por la dignidad y reconocimiento de los profesionales, por el derecho a la educación del alumnado TEA y por una educación inclusiva”.

Quienes han promovido la recogida de firmas, aseguran que las medidas que se han impuesto, “van en contra de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”.

Nos hemos equivocado en la enseñanza de la ortografía

Tenemos un sistema educativo con la penalización como piedra angular, y no el ejercicio didáctico que tiene el convertir el discurso textual en un instrumento básico para el funcionamiento de las sociedades y, por lo tanto, de poder.

Albano De Alonso Paz. 09/11/2023

Tal vez sea doloroso escucharlo —tanto como ver una falta que escuece— pero a la vista está por los resultados que nos hemos equivocado en la enseñanza de la ortografía. Por ello, o hacemos una reflexión profunda en el seno de los centros y en el marco de las políticas educativas, o la situación va a seguir igual: el alumnado va a continuar accediendo a la vida adulta y a estudios superiores con escasa conciencia de la regulación y las mecánicas de la norma lingüística. Y seguirán, claro, teniendo muchas faltas en su escritura.

Diversas investigaciones sobre didáctica de la lengua concluyen que la estrategia dominante para la fijación de la ortografía sigue siendo la transmisión verbal o escrita de reglas (con la consiguiente explicación del docente), el trabajo de cuadernillos o fichas, la mecánica corrección-error-sanción y la automatización de ejercicios técnicos de aplicación extraídos del libro de texto. Todo ello muy similar a la forma en la que nos acercamos a otros aspectos del español normativo. Este enfoque, al que un sector sigue aferrándose básicamente por costumbre, comodidad o sesgos (así es cómo aprendimos y, si nos fue bien, lo vamos a enseñar) perpetúa una

visión uniforme del aprendizaje de las reglas ortográficas: el docente informa de una serie de aspectos de la norma para que después los estudiantes realicen actividades que se traducen en calificación. Muchas de estas tareas son las habituales que se dejan “para casa”, por lo que será determinante la ayuda familiar que puedan recibir.

Como suele no observarse especial mejoría con estas estrategias, los departamentos de Lengua queman las naves al continuar aferrándose a acuerdos en el seno de sus competencias (en teoría). Así, suelen seguir proliferando criterios de calificación en las programaciones centrados en que al alumnado que cometa faltas de ortografía al entregar un trabajo o hacer una prueba en la que tenga que escribir, se le restará una serie de decimales a la puntuación final del ejercicio. Estas decisiones se veían antes, se siguen viendo y, me temo, van a seguir ahí, auspiciadas por el tenaz armazón que impera en determinadas pruebas superiores en otros ámbitos académicos o laborales (oposiciones, PAU, pruebas de nivel…) donde proliferan normas similares que funcionan como filtros de acceso.

Ni mucho menos niego la relevancia del *atrezzo* normativo que representan la ortografía para los usos escritos de nuestra lengua, sobre todo porque las carencias en ese terreno se asocian habitualmente, más que a descuido, a desconocimiento de los saberes prácticos que regulan los complejos códigos lingüísticos compartidos. Esa situación de una población con abundantes dificultades en la fijación de la escritura es preocupante, porque suele venir aparejada a otras carencias. Dicho de otra manera: ojalá el problema lingüístico con el que nos encontramos fuera solo que muchas personas no se fijan en la correcta grafía.

Para fomentar un buen uso de las herramientas comunicativas que nos ofrece el código verbal, el discurso que relaciona de forma automática falta con “castigo” o sanción —el principio de “la letra con sangre entra” sigue ahí, aunque no se quiera reconocer— me parece tremendamente pobre. Y me lo parece desde un punto de vista educativo porque, como la historia reciente demuestra, poco está contribuyendo a uno de los fines prioritarios de la escuela, que no ha cambiado a pesar de los vaivenes legislativos: que nuestros jóvenes aprendan a expresarse con corrección, madurez y cierta complejidad en diferentes códigos, ámbitos, variedades textuales y soportes. Y ello, por lo que sea que fuere, no parece estarse logrando con lo que siempre hemos hecho: penalizar falta a falta en su recuento, como si de una penitencia se tratase.

La clave va por otro lado: las grafías con las que los fonemas se reflejan en el texto escrito presuponen una fijación que solo se adquiere mediante un modelo de enseñanza regular y sistemático apoyado en la repetición, práctica, lectura y reproducción de lo que se intenta aprender en múltiples contextos. Y, para eso, tenemos que saber sobre qué palabras más inusuales (está claro que el alumno no falla en vocablos como “palo”, “casa” o dedo”) tenemos que trabajar. Ello partiendo de la base de que la no correspondencia entre grafía y fonema es un problema en una lengua de estructura ortográfica. Este aspecto lo ha reconocido la propia Real Academia (RAE), que ha variado ciertas normas con los años también porque, al final, nos hemos ido dando cuenta de que el problema es de contextualización, que muchas veces resuelve la ambigüedad (recordemos el polémico asunto de la tilde del “solo” o de los demostrativos).

La simplificación del asunto, cuando acordamos fórmulas generales de penalización al cometer el alumnado una falta, incluso en áreas y materias no lingüísticas, no es una apuesta sólida por la transversalización de la expresión escrita en todos sus niveles, sino por su “castigo” sistemático. En ese sentido, es más efectivo que el centro escolar acuerde un plan interdisciplinar de trabajo en el que todos se impliquen en la práctica reflexiva de la destrezas de escritura en el plano textual, léxico, ortográfico y morfosintáctico: así es como se asientan las correctas bases lingüísticas.

Los planes de estudio precisamente insisten en que cada centro concrete su currículo y sus criterios para evaluar las principales carencias encontradas, y más cuando estas inciden en la adquisición de otros aprendizajes, como es la lectoescritura. El marco legal es, por lo tanto, propicio para que se combinen estrategias de redacción escrita como vehículo de reflexión con el necesario enfoque comunicativo. Y todo ello construido sobre el cimiento de que en la tarea de corregir (faltas u otros errores normativos) es el estudiante quien tiene que llevar la voz cantante con el acompañamiento docente. Dicho de otra manera: el alumnado debe aprender a autocorregirse al igual que aprende a hacer un esquema o el guion de una exposición.

Y todo eso, en combinación con la lectura (leer, releer y recuperar lo leído es de las estrategias más eficaces), para darnos cuenta de que tal vez esa “alarma social” que acarrea el aumento de faltas esté provocada porque nos hemos dejado llevar por un modelo educativo uniformador y sistemático empobrecido. Un sistema educativo con la penalización como piedra angular, y no el ejercicio didáctico que tiene el convertir el discurso textual en un instrumento básico para el funcionamiento de las sociedades y, por lo tanto, de poder. Y en ello no podemos seguir fallando: nos jugamos algo más que ponerle o no la tilde al “solo”.

Vacunas para la Inteligencia Artificial

Las urgencias de la educación siguen intactas y exigen que nuestra juventud se vea acompañada en la creación de modelos de pensamiento que juzgan y dan criterio a la realidad que habitan.

Juan José Vergara Ramírez

¿Qué peligros trae la inteligencia artificial?, ¿abre posibilidades o amenazas al diseño educativo?, ¿alumnado y docentes están preparados para esta nueva realidad? Estas y otras muchas son preguntas que ocupan buena parte de la discusión en foros educativos de todo tipo desde que el Chat GPT se hiciera viral hace algunos meses.

La discusión abrió una dicotomía sencillamente estéril. La IA es una realidad y los argumentos a favor o en contra de ella no conseguirán evitar su existencia en el mundo y tampoco en educación. También sabemos que los esfuerzos de control por parte de los estados sobre ella irán, posiblemente, por detrás de su desarrollo tecnológico y será muy desigual en las distintas regiones del planeta.

La posibilidad de utilizar esta herramienta para hacer tareas mecánicas en educación hace tambalear la pervivencia de los modelos de enseñanza tradicional. Sobre todo, si pensamos que será muy difícil comprobar la diferencia de un alumno o alumna que la emplee para, por ejemplo, resumir un libro u ofrecer un trabajo monográfico sobre una temática dada. Tampoco parece fácil identificar los diseños de aquellas «*situaciones de aprendizaje*» creadas por los docentes con IA de las que han sido elaboradas al margen de ella. Parece que los peligros-beneficios de la IA se dirigen tanto al profesorado como al alumnado.

Hasta hace poco tiempo, la discusión que podía leerse continuamente era sobre los peligros que ofrece la «virtualidad» frente a la «realidad» en nuestra juventud: Las *redes sociales virtuales* frente a las *relaciones humanas directas.*

Esta discusión abría una dicotomía que ignoraba el único dato objetivo que puede describirse: la realidad es única. No hay frontera entre lo virtual y lo físico. Ambos espacios pertenecen a las vidas de las personas. Es necesario poner el foco de discusión, no tanto en atacar o defender el empleo del «*mundo virtual*», como insistir en el desarrollo de modelos de pensamiento crítico en aprendices y docentes. Formas de pensamiento que inauguren modelos de desarrollo basado en las relaciones humanas frente a los edificados en los dineros y las cosas.

La emergencia de la IA en educación abre algunas preguntas que podría ser interesante debatir:

- ¿Qué es importante enseñar y aprender?
- ¿Cómo evaluamos el aprendizaje?
- ¿Qué modelos éticos de desarrollo humano defiende nuestro hacer educativo?
- ¿Quién y dónde se tiene acceso a la IA y con qué fines? ¿Abre nuevas brechas de desigualdad o trabaja a favor de la equidad?

La democratización de la post-verdad que ha supuesto la extensión de las aplicaciones que son capaces de crear fácilmente contenidos de IA, pone de manifiesto una necesidad imperiosa:

La educación tiene sentido en la medida que acompaña a la juventud a construir un pensamiento crítico frente a los modelos de desarrollo actuales.

No se trata de sumarse al revuelo creado a favor o en contra de la existencia de la IA. Ésta es parte de una realidad que habitamos. Nos guste o nos desagrade. Una realidad que extiende las relaciones sociales entre los planos físicos y virtuales. Una realidad que acerca la pobreza a nuestras retinas, el cambio climático, la violencia, las guerras, los modelos de desarrollo que destrozan las posibilidades de supervivencia en el planeta o la competitividad como valor prevalente frente a la solidaridad y el respeto. La verdad y la falsedad. También la lucha contra las enfermedades o las conquistas científicas.

Las urgencias de la educación siguen intactas y exigen que nuestra juventud se vea acompañada en la creación de modelos de pensamiento que juzgan y dan criterio a la realidad que habitan. Que se les invite a soñar el mundo que desean construir y a cuestionar la realidad existente. A crear valores compartidos de desarrollo que responda a su mirada crítica y libre.

Todas estas, son las tareas de la educación. Para ello solo cabe asumir que necesitamos, con la emergencia de la IA también, la construcción de ciudadanos críticos y libres con capacidad de analizar la realidad y soñar formas de desarrollo comprometidas con las personas.

Necesitamos narrativas que nos acompañen en la vida. Tanto en la realidad, como en la virtualidad.

En la práctica supone asumir que la tarea principal de la enseñanza sirve a este fin y no, solamente, a reproducir memorísticamente datos, textos o crear simulacros ficticios de realidades que no invitan al análisis de la realidad que habita el alumnado. También que nuestras clases deben centrarse en desarrollar un modelo de pensamiento crítico y no obsesionarse con filias y fobias sobre el uso en ellas de la tecnología.

Supone, en definitiva, asumir que lo tratado en las clases está al servicio de la construcción de personas con capacidad de analizar aquello que les rodea y tomar partido en relación con su juicio crítico. No simplemente de asimilarla como la única posible.

Las consecuencias son evidentes e invitan a que la mirada del profesorado, frente a los saberes que debe impartir, se asocie siempre a algunas preguntas:

- ¿Qué dice de la vida de mi alumnado?
- ¿Dónde puede verlo en su realidad cotidiana?
- ¿Cómo le ayuda a comprender la realidad mejor?
- ¿Qué puede hacer con ello? ¿Para qué le sirve?

Comer caliente

Comer caliente (y comida saludable) todos los días no es lo habitual para bastantes familias vulnerables. Para esos niños y niñas, el comedor no solo es un servicio: es una necesidad. Sin embargo, no todos pueden acceder a una beca.

Jesús Jiménez

Nos estremecen imágenes de niños y niñas famélicos en zonas de hambrunas o heridos en guerras que no comprendemos (ellos, menos), pero que les marcan de por vida. ¡Faltaría más que nos volviésemos insensibles ante tantas calamidades que sufre la infancia en buena parte del mundo! Pero a veces, tanto mirar al exterior nos deja fuera de foco lo que pasa a nuestro alrededor. Aquí al lado, en nuestros pueblos y ciudades, no habrá tantos problemas como en otros países, pero también hay pobreza. Aunque no se vea o, mejor dicho, no se quiera ver. Según *Save the Children*, la tasa de riesgo de pobreza y exclusión social afecta a un 28,3% de los niños y niñas de España, es decir, a 2,2 millones.

Para esos niños y adolescentes, y para sus familias, el comedor escolar es (debe ser) un servicio prácticamente imprescindible. Para muchos es, seguramente, la única comida caliente y saludable al día. Y si, además, en el colegio se le añade el desayuno o la fruta a la hora del recreo, como se hace con programas de alimentación saludable en algunos centros educativos, mejor que mejor. Lo necesitan.

Por eso no resulta difícil de entender por qué el comedor escolar tiene precios tan diferentes cuando los menús son realmente bastante parecidos. Ni por qué es gratuito (o casi) para todos los escolares en unas comunidades y no en otras. Ni por qué algunos gobiernos regionales racanean con las becas a los más necesitados mientras extienden las ayudas públicas a familias que disfrutan de altos (incluso muy altos) ingresos económicos. Ni por qué no les llegan las becas de comedor escolar a quienes realmente más las necesitan.

Son preguntas que tendrían una no tan difícil respuesta. Si se quisiese, por supuesto. Porque las administraciones autonómicas, que aprueban los precios del servicio de comedor en los centros sostenidos con fondos públicos, podrían establecer una horquilla para evitar diferencias notables de unos centros a otros. Porque esas mismas administraciones, en colaboración con las entidades locales, podrían aumentar el número de centros con cocina propia, al menos en la pública, abaratando costes y ganando así en calidad del servicio. Porque las administraciones regionales podrían establecer un precio ajustado y un riguroso control de menús en el caso de que el servicio de comedor se preste por catering por una empresa ajena al centro. Porque esas mismas administraciones podrían diseñar un sistema público y transparente que garantizase que toda la familia con necesidad recibe la suficiente información y ayuda administrativa para que pueda tramitarse en tiempo y forma su solicitud de beca de comedor escolar.

Pero lo cierto y verdad es que no es así. Según un informe (*Recetas que educan*. 2023) de Infancia Educo, el 11% de niños y niñas en riesgo de pobreza (aproximadamente un millón) no recibe ningún tipo de ayuda económica o beca para poder ir al comedor escolar. Hay más. El 13,51% de las familias de renta más baja, según una encuesta de la misma ONG, no pudieron acceder a las becas por desconocimiento y por no saber cumplimentar su tramitación. Mientras tanto, según un estudio (*Radiografía del gasto de las familias en material escolar y las becas que ayudan a compensarlo.2023)* de EsadeEcPol, el 13,2% de los hogares más pudientes se benefician de ayudas públicas; y conviene añadir (de cosecha propia) que en alguna comunidad autónoma, de forma escandalosa.

¿Soluciones? Las hay, por supuesto. Entendidas las becas (incluidas las de comedor) como derecho subjetivo, debieran garantizar la gratuidad total a la población escolar en riesgo de pobreza y en cualquier nivel educativo. Los requisitos económicos que fijen el derecho a recibir una beca de comedor, ahora tan diferentes de unas comunidades a otras, debieran ser iguales o superiores a los umbrales de pobreza definidos por el INE. El diseño del sistema de becas debiera tener en cuenta los diferentes modelos de familias y la diversidad cultural, simplificando al máximo los trámites burocráticos y estableciendo apoyos para cumplimentar la solicitud de las ayudas. Bueno sería también que las instituciones públicas (central, autonómicas, locales) alcanzasen acuerdos de cooperación para optimizar las ayudas y, además, trabajasen con ahínco por conseguir la

colaboración financiera de entidades bancarias y grandes empresas, que en su obra social podrían incluir un programa destinado a la gratuidad del comedor y material escolar en los centros educativos de su zona.

Al no poder pagar el comedor escolar, niñas y niños con verdadera necesidad se ven obligados a ir a comer cada día a su casa, donde no tienen siquiera calefacción: en muchos casos, ni comen calientes ni comida caliente.

Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

¿Atraemos y desarrollamos profesionalmente a los mejores profesores?

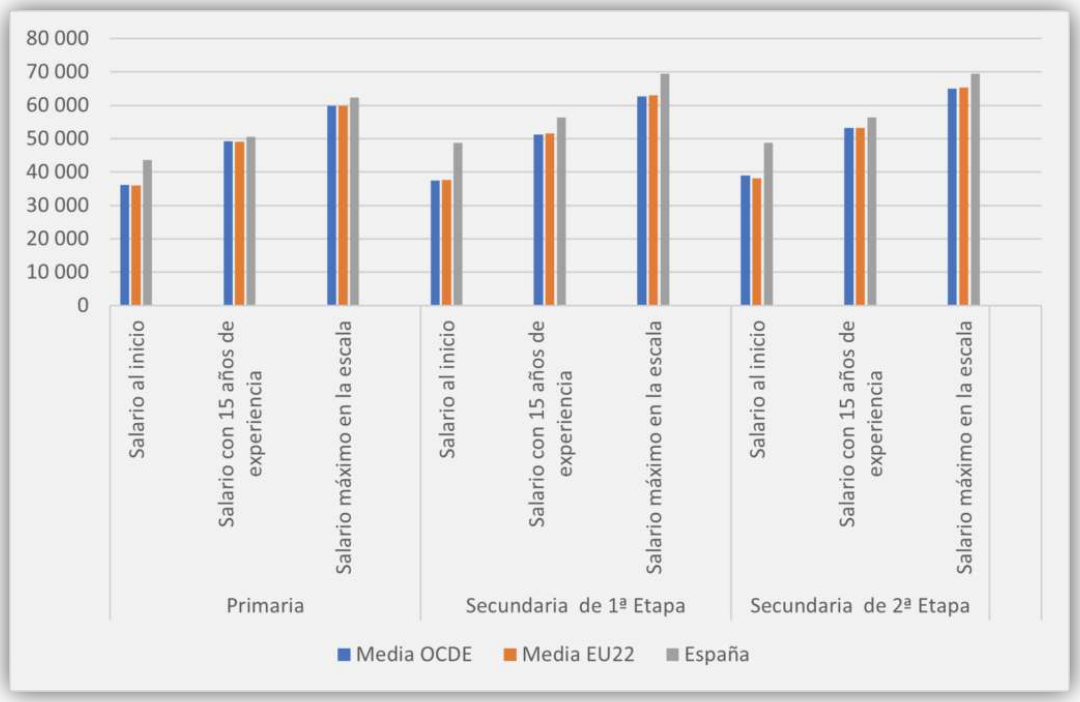
Ana Hidalgo Cabrillana: Universidad Autónoma de Madrid. Fuente: comentario incluido en Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2023. Fundación Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.

Los profesores son el ***input*** educativo con mayor impacto en el rendimiento de los estudiantes (Hanushek 2003, Rivkin et al. 2005). Y es que un buen profesor tiene efectos positivos en nuestros estudiantes no sólo en el corto plazo, sino también a largo (Chetty et al. 2011 y Petek y Pope 2021). En España el 66% del presupuesto en educación se dedica a la retribución de los profesores (Tabla C6.2 ***Education at Glance*** (EG) 2022).

Por un lado, sabemos que, al menos en otros contextos, vincular más estrechamente la remuneración al rendimiento puede tanto aumentar la productividad de los individuos en la profesión, como atraer a individuos más productivos. Investigaciones recientes concluyen que existen efectos positivos considerables al introducir salarios ligados al rendimiento delos profesores (ver Rockoff 2014 para una revisión de la literatura o más recientemente Biassi 2021, 2022, Tincani 2021).

En España los salarios de los profesores son altos en comparación con los salarios medios del profesor en la OCDE o en la UE22 (ver gráfico A). Y esto es cierto independientemente del nivel educativo (salario en Primaria, en 1ª etapa o en 2ª etapa de Secundaria) y de la antigüedad y cualificación (salario al nivel inicial, después de 15 años de experiencia, al nivel máximo). Esto nos podría llevar a pensar que España atrae a los mejores profesores, pero los resultados de PISA no ayudan a llegar a esta conclusión. Y es que España se caracteriza por tener salarios muy similares entre profesores que no dependen del rendimiento sino del nivel educativo y de la experiencia del docente.

Gráfico A. Salarios docentes, basados en las cualificaciones más prevalentes en diferentes momentos de la carrera docente (2021).

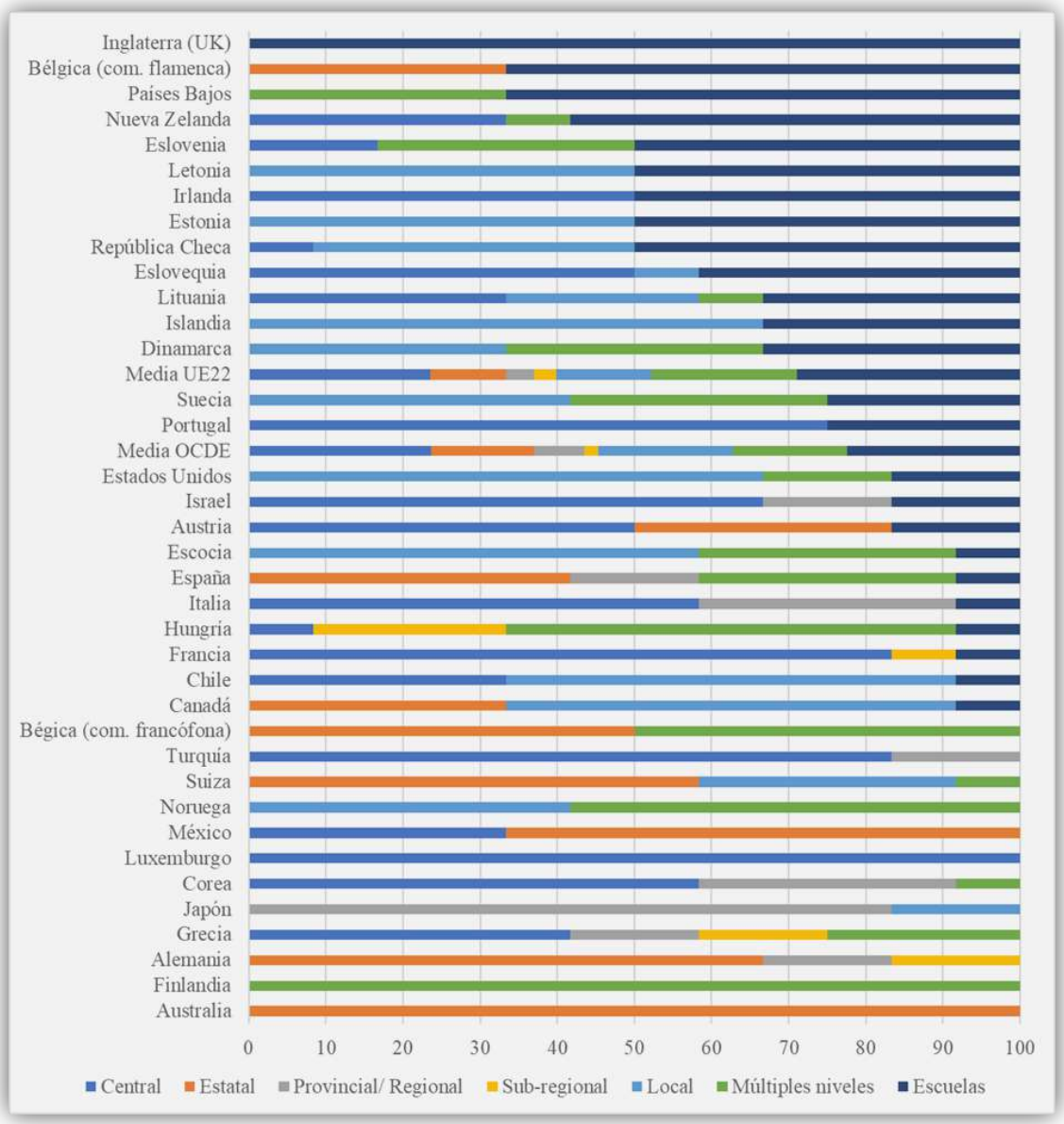


Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D3.1 ***Education at a Glance (***2022).

Los datos de Education at Glance (EG) diferencian entre salarios al inicio (con mínimo de cualificación) y al máximo de la escala salarial (máxima cualificación), pero no especifican el porcentaje de profesores en cada uno de ellos, por lo que no tenemos datos fiables sobre la distribución salarial. Justo por ese motivo el gráfico A incluye la categoría a los 15 años como proxy de los salarios a mitad de la carrera profesional. De hecho, para progresar y alcanzar el máximo de la escala salarial, un profesor en España en 1ª etapa de Secundaria necesitaría 39 años, frente, por ejemplo, a los 9 años en Australia.

Primero, mayor grado de autonomía en la gestión de recursos tanto humanos como financieros. El gráfico B muestra que, para el caso español, los colegios tienen poca autonomía a la hora de decidir sobre contratación, despido, y fijación de salarios de profesores y directores. Segundo, mayor rendición de cuentas en los colegios sobre su gestión, su labor docente y el rendimiento de sus estudiantes, para verificar que se hace un buen uso de esa autonomía ofrecida. Y aquí de nuevo, a España le queda mucho por aprender.

Gráfico B. Porcentaje de decisiones de gestión del personal tomadas en cada nivel de gobierno en la Educación Secundaria de 1ª etapa pública, por ámbito (2017).



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla 6.D.2. ***Education at a Glance***. OCDE. 2018.

Por otro lado, en un mundo tan diverso y cambiante es importante que, una vez que tienes a los mejores profesores, se siga formando su talento. Pues para enseñar a los estudiantes a ser adaptables al cambio y a pensar de forma crítica primero es necesario que el profesor también lo sea.

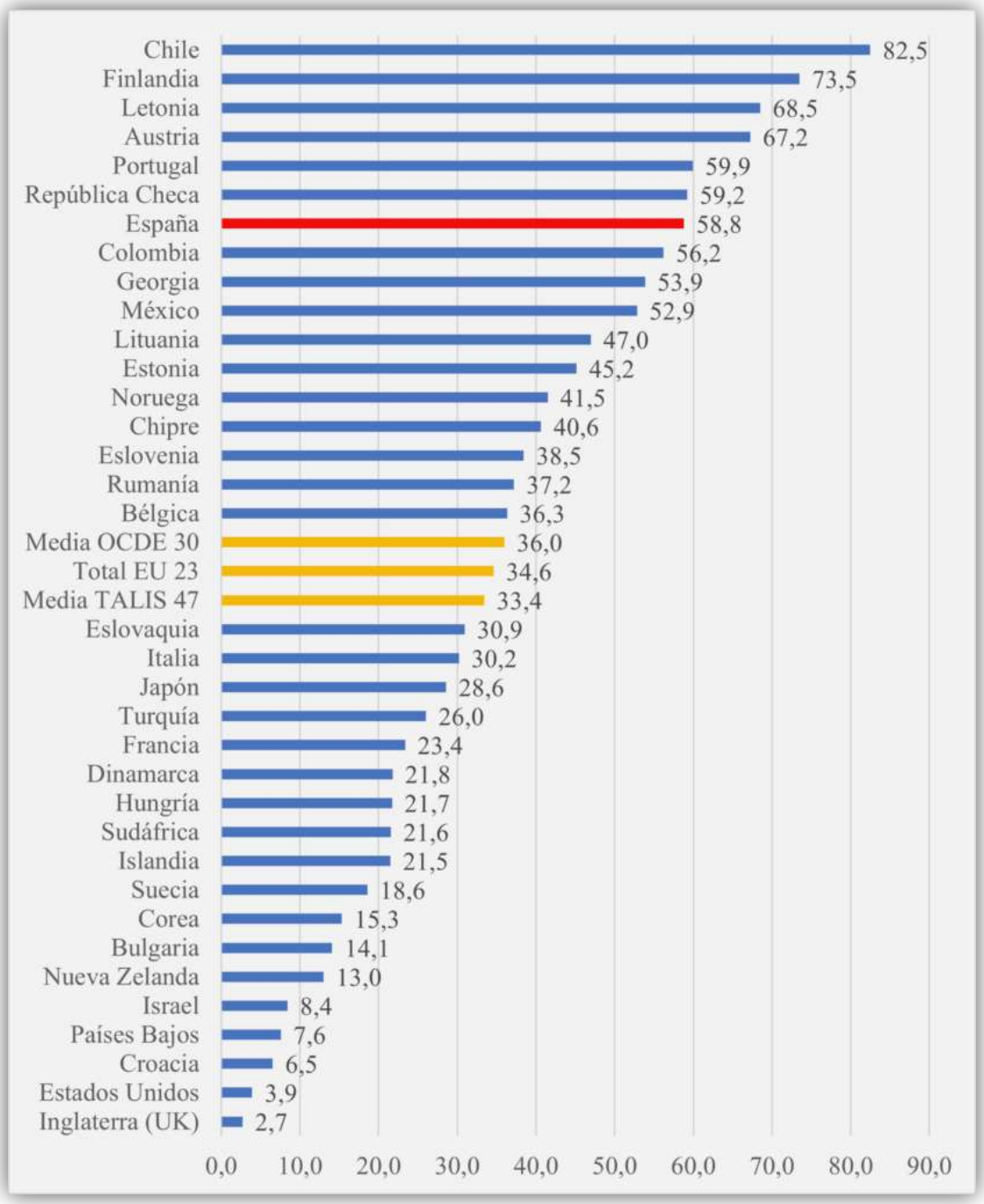
TALIS 2018 analiza la exhaustividad de los programas de formación y capacitación del profesorado preguntando a los profesores sobre si se sienten bien preparados en pedagogía, para enseñar en un entorno

de habilidades mixtas, o para realizar prácticas en el aula en algunas o todas las materias impartidas, la respuesta en la OCDE-31 es, respectivamente, el 70%, 44%, 71%.

Sin embargo, para España, solo el 46% se siente bien preparado en pedagogía, el 28% en un entorno de habilidades mixtas y sólo un 52% se siente capacitado para las clases prácticas[1] (véase tabla I.4.20). Dadas estas deficiencias y teniendo en cuenta que con la experiencia la efectividad del profesor tiende a aumentar (ver Rockoff 2004, Rivkin et al. 2005), tener por ejemplo un programa de tutorías podría ser una herramienta muy efectiva, ayudando además a crear ambientes de trabajo colaborativos.

TALIS 2018 concluye que, en España, el 58,8% de los profesores no tiene acceso a un programa de tutorías ni en sus primeros años de profesión, ni en una nueva incorporación al colegio. La respuesta a esa pregunta para la media de la OCDE es solo del 36% y para la media de la Unión Europea el 34,6% (gráfico C). Las tutorías implican que los mejores profesores y los más experimentados, que saben cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, apoyan a los recién incorporados que probablemente sepan mucho menos cómo hacerlo. El trabajo de Rockoff (2008), por ejemplo, demuestra que el tiempo dedicado a trabajar con un mentor mejora las habilidades docentes.

Gráfico C. *Porcentaje de directores que informan de que no hay acceso a un programa de tutoría para los profesores del centro (2018)*



Fuente: tabla I.4.60 de TALIS 2018 Database. OCDE.

En resumen, los resultados de PISA para España demuestran que aún tenemos margen de mejora en el aprendizaje de nuestros estudiantes. Teniendo en cuenta que parte de la plantilla de nuestros profesores en España se jubilará en un futuro cercano (los profesores de más de 50 años representan aproximadamente el 30% del total), deberíamos plantear nuevas políticas educativas que aumenten la atracción, la progresión y la perspectiva de carrera en la profesión docente, y evaluarlas para entender su impacto. Sólo así, sabremos cuál debería ser la dirección de mejora.

---

[1] Las tablas correspondientes al capítulo 4 del informe TALIS 2018 pueden descargarse en el enlace siguiente: https://doi.org/10.1787/888933933083