

**ÍNDICE**

[Sindicatos exigen aprobar un Estatuto Docente que mejore las condiciones del profesorado tras los resultados de PISA](#) **EUROPA PRESS**

[PISA y las condiciones de educabilidad](#) **EL PAÍS**

[La Xunta extenderá la prohibición del uso de teléfonos móviles al recreo, comedor y actividades extraescolares](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Catalunya se pregunta por qué se ha hundido más que el resto de España en PISA](#) **ELDIARIO.es**

[Las comunidades con más y menos 'bullying' en los colegios, según el Informe PISA](#) **EL DEBATE**

[PISA: la constatación de un fracaso](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Un experto del país que lidera todo el informe PISA: "En Singapur estamos reduciendo los deberes. Jugar es parte del aprendizaje"](#) **EL PAÍS**

[Educación reforzará la navegación segura en Internet desde los ordenadores de E-Dixgal](#) **EL CORREO GALLEGO**

[21.000 escolares están en situación de vulnerabilidad socioeducativa en Navarra](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Reforzar las matemáticas](#) **EL PAÍS**

[Las familias de niños con TEA denuncian a la Comunidad de Madrid](#) **ABC**

[Estudiantes, profesores y empresas cartografían la FP dual: «Resolvería la carencia de perfiles técnicos»](#) **EL DEBATE**

[Lo progresista es dar dos pasos atrás](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno foral destina cerca de 780 millones de euros a Educación, un 50% más que en 2015](#)

NOTICIAS DE NAVARRA

[El triángulo de oro de la educación en España: "Aquí todo el mundo tiene claro que o estudias o no tienes futuro"](#) **EL PAÍS**

[Segregados por la rueda de la desigualdad: qué tiene que ver tu barrio con tu nivel de estudios](#) **ELDIARIO.es**

[Hatamleh \(NASA\) advierte de la irrupción de la IA en la educación: "Es necesario empezar a elaborar el CV del futuro"](#) **EUROPA PRESS**

[El Consell Escolar pide restringir el uso del móvil en todos los institutos en Catalunya](#) **LA VANGUARDIA**

[PISA: el callejón sin salida catalán](#) **EL PAÍS**

[Los chicos españoles tienen el doble de probabilidad de repetir curso que las chicas a igualdad de rendimiento](#) **EUROPA PRESS**

[Un goteo de ANPAs busca la supresión de las pantallas en las aulas para el próximo curso](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Aragón mejora la equidad en el aula, pero sigue por debajo de la OCDE](#) **HERALDO**

[España es el país de la UE con mayor porcentaje de graduados universitarios en trabajos de baja cualificación, según CYD](#) **EUROPA PRESS**

[La brecha de género: los chicos repiten curso el doble que las chicas](#) **EL DEBATE**

[La FP y la educación 'online' se mantienen fuertes a pesar de la crisis económica](#) **EL PAÍS**

[Educación propone a las CCAA prohibir los móviles en Primaria y Secundaria en horario lectivo](#) **EUROPA PRESS**

[Madrid recupera puntuación y suspende en equidad e igualdad de oportunidades](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno propone ahora a las autonomías que se prohíba el móvil en colegios e institutos incluso en el recreo](#) **EL MUNDO**

[La importancia del profesorado sobre los resultados escolares](#) **FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

[Astrobiología: la ciencia de la vida y su búsqueda en el universo](#) **THE CONVERSATION**

[Cómo lograr textos administrativos y jurídicos que se entiendan fácilmente](#) **THE CONVERSATION**

[Estonia e Irlanda lideran los resultados de PISA en la UE. ¿Qué puede aprender España del éxito de estos dos sistemas educativos?](#) **MAGISTERIO**

[PISA 2022 y la cuestión territorial en España](#) **MAGISTERIO**

[Luces y sombras de la inteligencia artificial en la educación](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[PISA también certifica el empeoramiento de la equidad del sistema educativo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

europapress.es

Sindicatos exigen aprobar un Estatuto Docente que mejore las condiciones del profesorado tras los resultados de PISA

MADRID, 7 Dic. (EUROPA PRESS) - El sindicato independiente de docentes de la enseñanza pública (ANPE) y Comisiones Obreras (CCOO) ha exigido al Gobierno que apruebe un Estatuto Docente que mejore las condiciones del profesorado, tras conocerse los resultados de España en el Informe del Programa para la Evaluación Integral de Alumnos (PISA) 2022, publicado esta semana por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Los alumnos españoles han obtenido su peor resultado de la historia del Informe PISA en Matemáticas en la edición de 2022, también han empeorado sus resultados en Lectura respecto al informe de 2018 pero han mejorado en Ciencia.

Ante estos resultados, ANPE insiste en que "es imprescindible apostar decididamente por la calidad de la enseñanza pública mediante el aumento de la inversión, de forma que se asegure la adecuada dotación de medios y recursos tanto personales como materiales".

Del mismo modo, considera que la atención al profesorado "debe ser prioritaria" y que resulta "imprescindible" legislar un Estatuto Docente que contemple sus derechos y deberes, su valoración y dignificación ante la sociedad, y una verdadera carrera profesional que haga la docencia "más atractiva y motivadora".

Para la organización sindical, la educación "debe convertirse en una verdadera prioridad" para poder abordar con profundidad los cambios y reformas que necesita el sistema educativo y "asegurar el principio de igualdad de oportunidades y de cohesión social en cualquier parte del territorio nacional". Ante las "grandes diferencias" registradas en el Informe PISA 2022 entre las distintas comunidades autónomas en los resultados, el sindicato exige un Pacto de Estado político, social y territorial "que vertebré el sistema educativo y evite las brechas existentes".

Por su parte, CCOO defiende que los resultados de PISA ponen de manifiesto que hace falta "avanzar mucho" en calidad, en equidad y en mejorar los niveles de inversión educativa, fijando un horizonte del 7% del PIB, que permita rebajar las ratios, especialmente en las aulas que escolarizan alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; incrementar las plantillas de profesorado y de todos los perfiles profesionales que contribuyen a mejorar la atención a la diversidad, la convivencia y el bienestar de las comunidades educativas; reducir el horario lectivo del profesorado y evitar su sobrecarga de trabajo; o bajar el número de alumnos por docente y así reforzar su dedicación a aquellas tareas que redundan en una mejora del trabajo en el aula y en los resultados escolares.

Para ello, el sindicato considera que es "imprescindible" en esta legislatura la negociación de un Estatuto Docente que mejore las condiciones del profesorado. "Nuestro sistema educativo público necesita mejoras estructurales que impliquen un incremento de recursos significativo y permanente para abordar los retos a los que se enfrenta. Todo ello exige iniciativas legislativas decididas y un plan de actuación coordinado entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas", sentencia CCOO.

EL PAÍS **OPINIÓN**

PISA y las condiciones de educabilidad

Si algo ha caracterizado al informe a lo largo de sus ya ocho ediciones es la ausencia de factores causales inequívocos que permitan entender las diferencias entre países o la evolución de los resultados dentro de cada país

XAVIER BONAL. 07 DIC 2023

Pasadas las primeras 24 horas de la publicación de PISA asistimos al espectáculo de las múltiples explicaciones causales sobre la debacle educativa, sea la general, la de España o la de Cataluña en particular. Importa poco que después de 23 años de existencia de PISA se insista en que se trata de una prueba que constituye un buen termómetro sobre la salud del aprendizaje, pero que no permite precisar las causas del rendimiento educativo. Las reacciones en caliente (o fría e ideológicamente calculadas) son tan contundentes como sonrojantes: la ley Celáa, la dejadez del "currículum de verdad" y la obsesión por las competencias (curiosa atribución, cuando PISA lo que mide son competencias), la falta de recursos, el exceso de politización



de la educación o el filantropocapitalismo son ejemplos de los últimos males que pueden leerse en opiniones expresadas en diversos medios.

Si algo ha caracterizado a PISA a lo largo de sus ya ocho ediciones es la ausencia de factores causales inequívocos que permitan entender las diferencias entre países o la evolución de los resultados dentro de cada país. Y no es porque la investigación académica o la propia OCDE no hayan puesto empeño en ello. Se han desarrollado múltiples y rigurosos modelos estadísticos para identificar factores explicativos de las tendencias del rendimiento, sin que nadie medianamente serio se atreva a decirnos cuál es la clave. Se han explorado en concreto aspectos como la autonomía escolar, la profesionalidad de las direcciones, la segregación escolar o la inversión económica. Todas nos explican algo, pero ninguna nos los explica todo. Nada en realidad que no sepamos: que la educación es un proceso fuertemente contextual y no explicable por una única causa, sino por la confluencia de factores de naturaleza diversa.

Lo que sí supone PISA es un buen sistema de alerta para la política y la práctica educativa. Y en esta ocasión, la alerta, aunque esperada, es de una enorme magnitud. La pandemia, como era previsible, ha pasado factura. La caída del rendimiento a escala global es contundente, especialmente en algunos países de la OCDE acostumbrados a situarse en el top ten (Alemania, Finlandia, Países Bajos o Bélgica, por ejemplo). En España la caída respecto al año 2012 o 2018 es menor, lo que nos sitúa esta vez en la media de resultados de los países de la UE y de la OCDE. La reapertura relativamente rápida de las escuelas evitó una caída mayor y, sin duda, una respuesta más decidida en políticas de recuperación del aprendizaje habría reducido aún más la caída.

La menor caída del conjunto de España se distribuye, sin embargo, de forma muy desigual entre comunidades autónomas. Mientras la mitad de ellas ha conseguido mitigar el retroceso hasta niveles estadísticamente no significativos, otras han sufrido un grave retroceso. Es el caso por ejemplo de Andalucía, Navarra, el País Vasco, y sobre todo, Cataluña, que retrocede significativamente en los tres ámbitos de competencia evaluados y especialmente en lectura (38 puntos menos respecto a 2012).

Diferencia entre comunidades

¿Por qué estas diferencias entre comunidades? La explicación no puede venir de grandes diferencias en las políticas compensatorias postpandemia, puesto que sabemos que no hubo grandes diferencias entre autonomías, y la reapertura escolar ocurrió de forma casi simultánea en todo el territorio. En el caso de Cataluña, el Departamento de Educación lo achacó inicialmente y de forma errónea a una sobre-representación en la muestra del alumnado inmigrante. El alumnado inmigrante de primera y de segunda generación ha aumentado de forma abrupta en los últimos cuatro años en Cataluña, hasta alcanzar un 24%, lo que la sitúa como la comunidad autónoma con mayor proporción de inmigración del Estado. Pero, es más, un análisis del nivel socioeconómico del alumnado nativo o inmigrante desvela niveles notablemente más vulnerables en Cataluña que en otras comunidades con elevados niveles de inmigración, como la Comunidad de Madrid. Cataluña presenta también una tasa de pobreza infantil del 31,1%, superior a la media española (28%).

Por supuesto, ninguno de estos datos puede servir ni debe utilizarse de excusa de la caída del rendimiento, pero sí debe ayudarnos a entender donde poner el foco para la mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar. Dicho de otro modo, probablemente nos equivocaremos si pensamos que la mejora vendrá exclusivamente por la vía de las políticas educativas. El aumento de la vulnerabilidad social se refleja en situaciones de malestar emocional y de autopercepción negativa del alumnado ante el aprendizaje. Los indicadores que recoge PISA en esta edición respecto a la ansiedad ante las matemáticas o la percepción de autoeficacia son contundentes, y arrojan diferencias superiores al 30% entre el alumnado favorecido y desfavorecido. La pobreza repercute en el ambiente familiar, en la salud psicológica infantil, en la precariedad material, en la afectividad relacional, y en otras dimensiones que sin duda limitan la capacidad para concentrarse, para sentir motivación por el aprendizaje o para disponer de los apoyos necesarios para hacerlo posible. Lo que está en juego es, por lo tanto, la generación de condiciones mínimas de educabilidad que hagan posible el aprendizaje. Como nos recordaba el añorado Juan Carlos Tedesco, por debajo de cierto umbral de pobreza, no es posible aprender.

Mejorar las condiciones de educabilidad del alumnado requiere más política social que educativa. Por supuesto, debemos mejorar en qué enseñamos, cómo enseñamos, cómo mejoramos la calidad docente, con qué ratios trabajamos o cómo optimizamos la digitalización del sistema. Pero para una proporción muy significativa del alumnado, debemos trabajar para mejorar sus condiciones de educabilidad. Ello requiere de sólidas políticas de protección, de más y mejores transferencias de renta y sobre todo, de políticas de acompañamiento y seguimiento que atiendan de forma simultánea a las condiciones materiales, la salud mental, las redes de apoyo y la generación de un capital social que proporcione capacidad de definir proyectos de futuro y confianza. Estamos, por lo tanto, ante un cambio de paradigma. Si seguimos centrándonos en lo educativo y no en lo social, seguiremos estancados en lo que David Tyack y Larry Cuban señalaron sobre un siglo de reformas educativas sistémicas en EE UU, que no consiguieron modificar sustancialmente las cifras de fracaso escolar. Cambiar el paradigma requiere repensar el sistema educativo, articularlo con otros

departamentos de política pública y con la comunidad, y entender que el aprendizaje no puede guardar relación con la cultura del esfuerzo cuando el esfuerzo hay que ponerlo en tantas otras cosas para salir adelante. Supone repensar roles profesionales e incorporar nuevos perfiles al sistema que pueden ser claves para mejorar las condiciones de educabilidad. De ello depende no ya la puntuación de PISA, sino la calidad y legitimidad de un sistema que dé oportunidades a quienes más lo necesitan.

Xavier Bonal es catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La Voz de Galicia

La Xunta extenderá la prohibición del uso de teléfonos móviles al recreo, comedor y actividades extraescolares

La Consellería de Educación prevé que la medida, que ya siguen el 75 % de colegios e institutos, entre en vigor a la vuelta de las vacaciones de Navidad

MANUEL VARELA. SANTIAGO / LA VOZ. 07 dic 2023

El Gobierno gallego avanzará en la limitación del uso de teléfonos móviles entre menores de edad. El Consello de la Xunta acordó esta mañana actualizar las normas de utilización y prohibición de nuevas tecnologías en el ámbito escolar, donde desde el 2015 no se permite el empleo de dispositivos electrónicos en las aulas salvo cuando tiene un fin pedagógico o bajo la supervisión de un docente.

Según informó el presidente gallego, Alfonso Rueda, el uso de teléfonos móviles quedará prohibido durante el «tempo de lecer» en los centros educativos, si bien está previsto que la Consellería de Educación mantenga encuentros con responsables educativos y representantes de madres y padres para acotar las franjas de edad en las que se aplicará la norma y la titularidad de los centros.

«Nin no recreo, nin no comedor, nin en entradas e saídas do centro, nin nas actividades extraescolares», expuso Rueda sobre una iniciativa cuya intención es que entre en vigor a la vuelta de las vacaciones de Navidad. «Reuniremos para acabar de matizar a idade», señaló el presidente gallego, apuntando a extender esta prohibición también entre los 16 y los 18 años, aunque la Xunta esperará a «escoitar a pais e nais e directivos».

Por ahora se desconoce la fórmula jurídica de esta prohibición, mediante instrucción o decreto, pero Rueda recordó que ya existe esta limitación en las aulas desde el 2015, iniciativa a la que se adhirieron también otras cuatro comunidades autónomas, la última de ellas Andalucía. El presidente gallego reconoció que se trata de un proyecto «ambicioso» y que no será «sinxelo facelo efectivo», por lo que requerirá la «colaboración e axuda de todo o mundo».

El titular del Gobierno gallego reconoció que se trata de un proyecto «ambicioso» y que no será «sinxelo facelo efectivo», por lo que requerirá la «colaboración e axuda de todo o mundo». «O erro sería dicir que, como non é fácil de implantar, non debería facerse», terció Rueda, que advirtió que este es el momento adecuado para dar luz verde a esta medida.

La mayoría lo aplican

Según datos proporcionados por la Consellería de Educación, el 75% de los centros educativos gallegos públicos y concertados tienen vetado el uso de móviles para el alumnado en todo momento, siguiendo el decreto aprobado en el 2015 que abrió la puerta a colegios e institutos a ampliar la limitación en función de su criterio. El objetivo ahora es unificar ese marco para generalizar la prohibición. También se persigue, en palabras del presidente de la Xunta, «impulsar as relacións interpersoais e mellorar a convivencia» en los centros.

Aunque ya existen conversaciones avanzadas con anpas y directores —el propio Rueda apuntó a la «fluidez» en las relaciones entre estos y la Consellería—, está previsto que la próxima semana haya una ronda de contactos formal para determinar el ámbito de aplicación. Fuentes de la Consellería avanzan que existe un alto grado de satisfacción en los centros que aplican esa prohibición total entre el alumnado en el empleo de estas tecnologías.

La medida se enmarca en el nuevo Plan integral de acoso escolar y ciberacoso 2023-25, centrado en el diseño y desarrollo de iniciativas que contribuyan a poner freno a cualquier situación de este tipo, en el ámbito de la tolerancia cero a todo tipo de acoso, y mejorar igualmente el bienestar digital.

Limitar acceso a contenidos

Otra iniciativa aprobada por el Consello es la de reforzar el uso seguro de internet en los centros. La Consellería de Educación implantará un sistema para limitar el acceso a contenidos «inapropiados» en los ultraportátiles que 64.200 alumnos de 630 centros educativos tienen en préstamo para hacer sus tareas escolares desde casa, dentro del proyecto de libro electrónico gratuito E-Dixgal.

El Gobierno pide alcanzar «un gran acuerdo social»



A finales de noviembre, la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, descartó prohibir los móviles a los adolescentes al afirmar que eso sería como «poner puertas al campo», abogando por educar en el uso racional de las nuevas tecnologías. «Más que prohibir hay que educar en el uso racional de las nuevas tecnologías», comentó la ministra en una entrevista en la Cadena Ser, preguntada por la iniciativa de un grupo de padres que piden vetar el uso de estos dispositivos entre adolescentes.

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, apuntó días después que es necesario alcanzar un «gran acuerdo social» entre comunidades autónomas, ministerios, administraciones y agentes sociales. «Debe haber un gran acuerdo social antes de que las cosas se nos vayan de las manos», señaló. El número dos de la ministra Pilar Alegría es más partidario «de administrar el futuro» que de «retardar la entrada de las nuevas tecnologías en las aulas y regresar al pasado».

De acuerdo con los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), que han coincidido con la extensión de una incipiente presión social para limitar la entrega del móvil a adolescentes y preadolescentes, el 70,6 % de los menores de 10 a 15 años tienen su propio teléfono, lo que supone 7,5 puntos porcentuales más que en el 2013. Una mesa con expertos organizada este martes por la Fundación San Pablo CEU incidió en la necesidad de establecer leyes estatales para el buen uso de las tecnologías en niños.

«Hemos pensado que los dispositivos podían aportar algo a la educación, y ese mundo tecnológico fomenta (en mentes inmaduras) una actitud pasiva», advirtió la investigadora y experta en Teoría Educativa, Catherine L'Ecuyer, en declaraciones recogidas por Efe. El director del Área de Colegios del CEU, Raúl Adames, añadió que «la tecnología aporta muchos beneficios», pero «si se ponen en una balanza los peligros y las bondades, no compensa». «Desde los colegios percibimos y presentamos una preocupación palpable por la salud mental de los niños y los adolescentes y es necesario saber cuánto de ese malestar proviene de la tecnología», añadió.

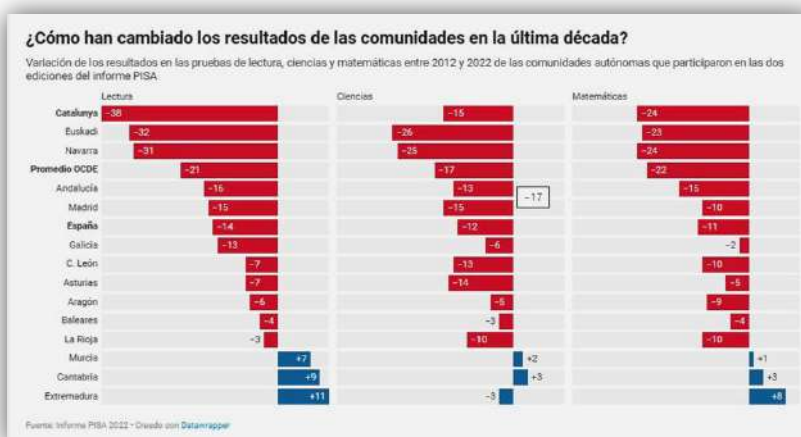
Catalunya se pregunta por qué se ha hundido más que el resto de España en PISA

La infrafinanciación, la presión sobre el profesorado con cambios de modelo escolar o la gestión de la inmigración y las desigualdades son algunas de las causas que señalan académicos y docentes

Pau Rodríguez. 08/12/2023

Catalunya es una de las comunidades autónomas que ha salido peor parada del informe PISA de 2022, hasta el punto de que sus estudiantes de 4º de la ESO sufren en una década caídas de nivel en comprensión lectora que equivalen a dos cursos escolares. Si hace años los alumnos catalanes se situaban a la cabeza del **ranking** académico en España, hoy han descendido hasta la media, en un retroceso más pronunciado que en el resto del país y que va más allá de los efectos de la pandemia, que han pasado factura a los escolares de la mayoría de países de la OCDE.

El desplome en PISA se ha vivido como un duro golpe en Catalunya. Se contaba con un empeoramiento de los resultados –de acuerdo con las pruebas externas de la Generalitat de los últimos años–, pero no que fuese peor que en el resto de España. La noticia ha desatado una tormenta política con la oposición casi en pleno acusando a la Generalitat de haber desatendido el sistema escolar, mientras académicos y comunidad educativa se preguntan cuáles pueden haber sido las causas de semejante diagnóstico.



En matemáticas, Catalunya es la comunidad que más empeora respecto a las pruebas de 2012. Baja 24 puntos, un descenso igual que la media de la Unión Europea (parecido a Francia, Finlandia, Alemania o Países Bajos), pero lejos de una España que resiste mejor el golpe con una caída de solo 14 puntos. En ciencias, el retroceso es más moderado, mientras que en lectura la magnitud de la bajada supera no solo al resto de comunidades autónomas, sino a casi todos los países de la OCDE.

“La pandemia no puede ser la explicación, puesto que los colegios cerraron igual en toda España”, constata Enric Prats, profesor de Pedagogía Internacional de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (UB). “El batacazo es grande, y también en comunidades como el País Vasco o Navarra, que eran referentes, pero establecer causas es siempre complicado hasta que no podamos analizar los datos más en detalle”, advierte el académico.

El Departamento de Educación apuntó inicialmente a un exceso de alumnado inmigrante en la muestra de la prueba, pero acabó reconociendo que no hubo errores en la selección de los examinados. En la rueda de prensa posterior a la publicación del informe reconocieron también “cierta relajación” en la enseñanza de la lectura. Y un día después, la consellera Anna Simó señaló otras razones: la pobreza infantil y la segregación escolar.

Mientras tanto, los académicos y docentes consultados, con más o menos prudencia según a quien se pregunte, lanzan otras hipótesis para explicar qué ha hecho peor Catalunya –o que tiene de diferente su sistema educativo–. Entre las razones emergen la falta de financiación, una de las ratios de profesorado por alumno más altas de España, las crecientes desigualdades sociales y la incapacidad para atender a las necesidades de la inmigración, la burocracia o los cambios de modelo pedagógico. Todo ello condicionado por el paso de seis consejeros de Educación en tan solo siete años.

¿Qué hay de cierto en el papel de la inmigración?

Tras el señalamiento de la Generalitat a la población escolar migrante, ¿se puede establecer si influye o no en los resultados y cuánto? Según Lucas Gortázar, director de Educación en EsadeEcPol y buen conocedor de PISA, el aumento reciente de la inmigración en Catalunya, superior al de cualquier otra comunidad (ha pasado de suponer el 14% al 24% de los alumnos) puede explicar parte de la caída, dado que los estudiantes extranjeros tienden a sacar en todos los países peores resultados que los nativos. En el caso catalán, podría explicar un 35% del descenso, de acuerdo con sus cálculos, pero el resto sería de otras causas.

“Tenemos un alumnado de origen más diverso, lo que plantea fuertes retos educativos y de atención a distintas necesidades sociales en un sistema al que tradicionalmente le ha costado dar respuesta a ello”, sostiene Miquel Àngel Alegre, sociólogo y responsable de proyectos de la Fundació Jaume Bofill. “Cargamos desde hace años con una escuela bastante infrafinanciada en materia de compensación de desigualdades”, asegura, y pone como ejemplo el modelo de aulas de acogida durante el primer **boom** migratorio de los años 2000, que ahora no se ha desarrollado al mismo nivel.

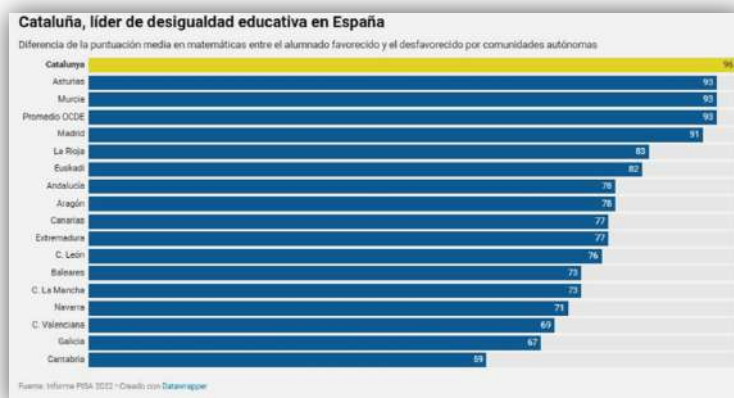
Catalunya aparece en el informe PISA dentro de la media estatal en cuanto al índice de estatus socioeconómico, pero es de las pocas –junto con Madrid, País Vasco, Canarias y Ceuta– con “rendimientos ligeramente inferiores” a los que cabría esperar debido a su renta y capital cultural. Además, el informe da la razón a quienes apuntan a una mala gestión de las desigualdades sociales: es la comunidad donde hay más diferencia de resultados entre ricos y pobres (de 96 puntos, diez más que la media española). Pero no solo eso: también está entre las comunidades que tienen mayor brecha entre la pública y la privada.

A la atención a la diversidad se le añade además en Catalunya un modelo impulsado desde 2017 de inclusión del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios, una política que aglutinó un importante consenso en la comunidad educativa catalana pero que hoy muchos docentes denuncian que se ha llevado a cabo sin recursos suficientes, lo que derivaría en una peor atención al conjunto de la clase. “Estamos pinchando en atender a las necesidades más complejas, pero no sé si hay alguien que se esté preguntando cómo mejorarlo”, advierte Mar Hurtado,

docente y presidenta de la Asociación de Maestros Rosa Sensat.

Por su parte, Prats amplía un poco el foco y apunta a una disminución del compromiso social con la educación. “Ocurre a nivel político y de familias, y esto genera desafección en el profesorado, que no ha visto resueltas sus inquietudes y sus carencias desde los recortes de la crisis del 2008”, señala. El malestar y el desánimo entre docentes, aventura, podrían ser superiores en Catalunya que en el resto de España.

El modelo pedagógico, cuestionado





Los resultados decepcionantes han avivado también el debate sobre el modelo pedagógico y curricular actual, basado en la introducción del llamado aprendizaje por competencias y en metodologías docentes más activas, como el trabajo por proyectos en detrimento de clases más magistrales. Los dos principales sindicatos de profesores de Secundaria de la enseñanza pública, USTEC y ASPEPC, señalan abiertamente estos cambios, que consideran más avanzados en Catalunya, como un factor decisivo.

“La política educativa basada en competencias, en pedagogías más libres sin una propuesta clara y definida, aboca a los centros a cambios de dinámicas muy marcados por la innovación que dicta la OCDE”, valora Iolanda Segura, de USTEC. “Ya sabíamos que esto muestra malos resultados y el tiempo nos ha dado la razón”, añade.

Desde la Generalitat defienden el sistema competencial, aunque estos días no descartan que algunos aspectos de su aplicación puedan haber afectado. “Hay un posicionamiento ideológico que dice que debemos volver a los contenidos. Y uno más competencial o por proyectos [...]. Son elementos de los dos lados. Trabajar por proyectos no quiere decir dejar de dar una parte estrictamente curricular y seguramente esto a veces no se ha acabado de aterrizar así”, reconocía en el Ara Joan Cuevas, director general de Innovación, Investigación y Cultura Digital.

“Para trabajar por proyectos primero debes haber adquirido unos conocimientos previos, pero esto no ocurre. Los alumnos que llegan a los institutos procedentes de escuelas de Primaria donde predominan estos métodos tienen carencias en lectura y matemáticas”, señala Xavier Massó, secretario general del sindicato de Secundaria Professors de Catalunya, que señala también una bajada de la “exigencia” en los currículums.

Pero otros docentes y académicos consultados, como Huerta, Prats o Alegre, discrepan. “Si el modelo competencial tiene efectos, los veremos dentro de 10 años. En la práctica, lleva cuatro o cinco años aplicado y extendido en las escuelas. Deberíamos analizar los centros que lo han asumido y los que no en un estudio más riguroso”, sostiene Prats. “No es que tenga interés especial en defender el modelo, pero no creo que la causa sea metodológica”, añade. “La ESO es el paradigma de una enseñanza más convencional, en Catalunya y en todas partes”, precisa Alegre.

El aprendizaje de la lectura, fundamental

El empeoramiento de las competencias de lenguas, que la Generalitat conoce desde hace algunos años gracias a sus evaluaciones externas y a informes como el PIRLS, emergen como otro factor que podría explicar no solo el fuerte retroceso en esta materia en PISA, sino en todas las demás. “Sabemos perfectamente que la comprensión lectora es un aspecto fundamental para la adquisición de las otras competencias, entre ellas las de mates o ciencias, pero parece socialmente que no le hemos dado la importancia que merece”, expresa Montse Ayats, editora, docente y encargada desde 2022 del Plan Nacional del Libro y la Lectura en Catalunya, impulsado por la Generalitat precisamente debido a la caída de los índices de lectura.

Ayats considera que se ha desprestigiado la lectura, tanto en los centros escolares como en los hogares. “Es muy importante la idea de leer en familia, de dar valor a la lectura en casa y de ayudar a los niños y niñas a adquirir vocabulario”, desgrana.

Sobre los métodos usados para enseñar a leer y escribir en clase, la editora descarta que hayan sido determinantes en este descenso. “Se ha debatido mucho sobre si es mejor una técnica fonético-fonológica o una más globalizada. Pero para mí la clave es que los docentes se aseguren de que los alumnos salen de Segundo de Primaria sabiendo leer, y quizás con esa idea de respetar los ritmos de cada alumno esto no siempre se ha garantizado”, constata. “Pero de nada servirá hablar de técnica y mecánica si no logramos inculcar el hábito”, añade.

Ayats descarta por último que el abuso de los móviles y los dispositivos con pantallas en clase hayan podido contribuir a los resultados. No porque niegue su impacto en caso de usos excesivos, sino porque esto no se percibe en las demás comunidades autónomas: “Móviles y pantallas las hay en todo el mundo”.

EL DEBATE

Las comunidades con más y menos 'bullying' en los colegios, según el Informe PISA

España se posiciona por debajo del promedio de la OCDE en cuanto a acoso escolar

El Debate. 08/12/2023

El 8,6 % de los alumnos catalanes se considera frecuentemente acosado en el colegio, lo que supone más de 2 puntos que la media de España (6,5 %) y 3,6 puntos más que los estudiantes de la Comunidad de Madrid (5 %).

Así lo refleja el Informe del Programa para la Evaluación Integral de Alumnos (PISA) 2022 publicado esta semana por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), recogido por Europa

Press, en el que han participado 30.800 estudiantes de 15 años en España en 966 colegios y unos 690.000 estudiantes en total.

El nuevo Informe PISA, que elabora la OCDE cada tres años, precisa que los alumnos que menos acoso escolar sufren en España son los de La Rioja, donde el 4,1 % declara sufrirlo frecuentemente, Castilla y León (4,2 %) y Comunidad de Madrid (5 %), mientras que los que más *bullying* sufren son los de Islas Canarias (10,2 %), Cataluña (8,6 %) y Galicia (8,5 %), que son las tres únicas comunidades autónomas que superan la media nacional (6,5 %).

En cuanto a las ciudades autónomas, el 12,6 % de los estudiantes de Melilla consideran que son frecuentemente acosados en el colegio y el 10,7 % en Ceuta. Tanto Cataluña como Ceuta y Melilla se sitúan también a la cola de resultados académicos en las últimas pruebas de PISA.

No obstante, PISA 2022 señala que todas las comunidades autónomas muestran valores negativos del índice de exposición al acoso entre estudiantes de 15 de edad, siendo La Rioja (-0,55), Extremadura (-0,51), la Comunidad Foral de Navarra (-0,50) y Castilla y León (-0,50) las cuatro comunidades con menor índice de exposición al acoso. Por el contrario, Melilla (-0,20), Cataluña (-0,21) y Canarias (-0,21) son las comunidades y ciudades autónomas cuyo alumnado se encuentra más expuesto.

El informe explica que la intimidación y el acoso es un problema generalizado, con graves consecuencias para la vida de los estudiantes que lo sufren. Así, añade que el acoso es un tipo específico de comportamiento agresivo en el que una persona o grupo de personas daña e incómoda de forma intencionada y repetida a otra persona.

El acoso, según indica PISA, se caracteriza por un abuso sistemático de poder y una relación de poder desigual entre el acosador o acosadores y la víctima. El acoso puede ser físico (golpes, puñetazos y patadas), verbal (insultos y burlas) y relacional (difusión de bulos y participación en otras formas de humillación pública y exclusión social).

Con el uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el documento advierte de que el ciberacoso se ha convertido en otro tipo de acoso entre los estudiantes que tiene lugar a través de dispositivos y herramientas digitales. En no pocas ocasiones, todas estas formas de acoso ocurren simultáneamente.

El 'bullying' en el mundo

Los países que presentan un menor porcentaje de estudiantes frecuentemente acosados son Corea (1,1 %) y Japón (3,7 %), por debajo del 5 % de alumnado frecuentemente acosado, frente a aquellos con un mayor porcentaje de estudiantes que son Chipre (14,1 %) y Australia (14,1 %), por encima del 14 %.

España (6,5 %) se encuentra dentro del conjunto de países con un porcentaje menor de estudiantes frecuentemente acosados, con 1,8 puntos porcentuales por debajo del promedio de la OCDE (8,3 %).

PISA 2022 asegura que los chicos suelen estar involucrados en situaciones de acoso más que las chicas. Además, son físicamente más violentos, mientras que las chicas suelen participar más en agresiones de tipo relacional.

En la mayoría de los países, los chicos son significativamente más propensos que las chicas a ser clasificados como acosados con frecuencia y a informar de haber sido intimidados, en general, por lo menos algunas veces al mes.

Clase social e inmigración, factores clave

El estudio también recalca que ser objeto de acoso suele asociarse a la situación socioeconómica de los estudiantes. En la mayoría de los países seleccionados en este informe, entre ellos España (-0,15), los estudiantes socioeconómicamente desaventajados son significativamente más susceptibles de sufrir cualquier tipo de acoso, en términos generales, que los aventajados.

Asimismo, PISA avisa de que el acoso entre estudiantes nativos e inmigrantes suscita «preocupación» entre los responsables políticos, además de entre todos los miembros de la comunidad educativa, «ya que puede tener un fuerte impacto, por ejemplo, en las relaciones entre grupos inmigrantes y no inmigrantes en la vida adulta».

En el promedio de países OCDE, los estudiantes con antecedentes de inmigración sufren significativamente más acoso que los no inmigrantes. En trece de los países, entre ellos España (-0,18), los estudiantes de origen inmigrante están significativamente más expuestos al acoso que los nativos.

Sin embargo, en Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido (0,15), Costa Rica (0,10) y Nueva Zelanda (0,09) son los estudiantes nativos los que sufren significativamente más acoso que los que tienen antecedentes de inmigración.

PISA: la constatación de un fracaso

El suspenso educativo empuja a dedicar más recursos a los centros, pero también a reflexionar sobre el modelo

EL PERIÓDICO. 08 de diciembre del 2023

Cuando salió el informe PISA 2018, EL PERIÓDICO reflexionó, en un editorial, que el empeoramiento general no debía tomarse "como un fracaso irremediable, pero sí como un serio aviso, en especial por lo que hace referencia a la evolución futura de las pruebas". Cuatro años después, una vez hecho público el informe correspondiente a 2022 (retardado un año a causa de la pandemia), los datos que facilita la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a partir de las pruebas efectuadas en jóvenes de entre 15 y 16 años (4º de ESO), son más que preocupantes, son, a estas alturas, más que un "serio aviso". Son la constatación, ahora sí, de un fracaso escolar sin precedentes.

Porque la lectura del informe PISA, más allá de la fotografía del momento, que certifica un descenso notable a nivel global, debe interpretarse en función de la evolución de los últimos años. Podríamos estar de acuerdo en que determinadas circunstancias puntuales inciden en el resultado final, pero lo que es constatable (y no admite excusas) es que la trayectoria de los últimos 10 años es notablemente descendente. En una década, los estudiantes de Catalunya han perdido un curso en matemáticas (24 puntos), casi dos en comprensión lectora (38 puntos) y prácticamente uno en ciencias (15 puntos). Mientras el conjunto de España se mantiene, a grandes rasgos, en la media de la OCDE (con una bajada generalizada en conocimientos), Catalunya registra una puntuación que algunos expertos no han dudado en calificar de "catastrófica".

La primera reacción de la Generalitat fue achacar las cifras a una "sobrerrepresentación del alumnado inmigrante", aunque poco después el president Pere Aragonès reconoció que el informe PISA "es malo, sin excusas". Siendo cierto que los alumnos de origen extranjero han aumentado en los últimos 10 años (de un 12% a un 24%) y que, en este sentido, es constatable la brecha social que se establece entre los jóvenes procedentes de familias vulnerables y los que gozan de un estatus más favorable (el informe establece la grieta en la pérdida de dos cursos entre el alumnado nativo y el inmigrante), también es verdad que los resultados son tan contundentes que nos obligan a una reflexión que no solo ha de tener en cuenta unas desigualdades que se amplían con el tiempo, referidas asimismo a la comparación entre centros públicos y privados, sino también el modelo de aprendizaje que se ha estado implantando en el entorno educativo a partir del enfoque competencial y de innovaciones pedagógicas que priman las competencias sobre los contenidos.

Para revertir la situación conviene no solo inversiones en proyectos y planes de mejora, que ya se llevan a cabo, medidas para tratar la complejidad de los centros y evitar la segregación o un seguimiento efectivo de la responsabilidad de los docentes (con medidas que no solo aseguren la estabilización sino también una mayor dotación de recursos y un descenso de la ratio por aula), sino profundas reformas estructurales, que han de incluir un replanteamiento del sistema educativo, sin intromisiones partidistas, con el objetivo capital de que el fracaso ahora constatado sea en el futuro remediable. La situación viene de lejos, no hay un único responsable al que atribuir los malos resultados de PISA. Convendrá, eso sí, que la reversión en positivo sea fruto de un diálogo entre todos, fuerzas políticas y comunidad educativa.

EL PAÍS

Un experto del país que lidera todo el informe PISA: “En Singapur estamos reduciendo los deberes. Jugar es parte del aprendizaje”

El matemático Pak Tee Ng, del Instituto Nacional de Educación, cree que “una cantidad adecuada de estrés” puede ser “útil” a los escolares de 12 años

ELISA SILIÓ. Doha - 08 DIC 2023

Cuando al matemático Pak Tee Ng (Singapur, 1970), experto en liderazgo y políticas educativas, se le felicita en un correo electrónico por los resultados en el Informe PISA de su ciudad-Estado de 5,4 millones de habitantes —primera en las tres competencias (matemática, científica y lectora)— contesta con unas risas y quita importancia al hecho: “PISA es una buena referencia, pero recuerde que no es nuestro boletín de notas”. Pak Tee, profesor asociado del Instituto Nacional de Educación de la Nanyang Technological University, la entidad que centraliza toda la formación de los maestros del país, es la cara más visible del éxito de este sistema gracias a sus vídeos en la red, su participación como conferenciante por el mundo y su libro *Learning from Singapore: The Power of Paradoxes* (Aprender de Singapur: el poder de las paradojas). EL PAÍS entrevistó a Pak Tee en el marco de WISE, un encuentro educativo de la Qatar Foundation celebrado en Doha una semana antes de conocerse el barómetro educativo.

Pregunta. Me gustaría escribir del milagro de Singapur, que ha pasado de ser un país pobre sin formación a una potencia educativa.

Respuesta. ¡Oh, gracias por decir eso!

P. ¿Por qué son tan exitosos en PISA?

R. Nos preocupamos mucho de la educación de nuestros niños, pero no de PISA. Estamos en la prueba para saber cómo nos posicionamos en el mundo, pero no para competir. Nos sirve para entender y aprender del proceso. Por supuesto, es bonito estar arriba en el ránking, pero no es nuestro boletín de notas. La historia arranca en 1965, cuando ganamos la independencia. Nuestra historia es muy corta. Ha sido provechoso que entonces fuéramos tan pobres. Mucha gente pensó: no puedo tener una buena vida, pero trabajo muy duro para mandar a mis hijos al colegio para que tengan la opción de vivir mejor. Ese es el deseo de muchos padres. No tenemos nada más: no hay petróleo, ni agricultura, ni madera, ni caucho... Solo tenemos recursos humanos y la educación es el gran edificio de nuestro desarrollo nacional.

P. Ustedes cuidan mucho la selección del profesorado.

R. Es así. Somos capaces de reclutar entre el tercio superior de cada cohorte de graduados universitarios. Para cada plaza de profesor tenemos al menos diez solicitudes. Quieren ser profesores porque hemos trabajado duro para que enseñar sea una profesión respetable. Ellos son los artífices de nuestra nación, quienes ayudan a construir nuestro país. Se puede decir que los maestros son personas que plantan árboles para que otros se sienten debajo y nadie sepa quién los plantó. Tenemos que asegurarnos de que la gente los respete y entonces podremos obtener una mejor educación.

P. ¿Y les pagan bien?

R. Sí. Trabajan muy duro y su salario está a la par de muchas otras profesiones. La mayoría ingresa en la enseñanza no para ser bien pagados, sino porque quieren ser buenos maestros. Pero aunque la gente esté motivada a enseñar, como país tienes que pagarles bien. No te vas a hacer rico, pero sí vivir de forma confortable. Cuando vas a un reencuentro de tu promoción del instituto y dices que eres abogado o doctor, suena bien, pero en algunas partes del mundo la gente no tiene esa consideración tan buena de los maestros, parece que no te queda mejor opción. En el encuentro en Singapur puedes decir con orgullo: "Soy maestro". Y la gente dice "guau". Ya sabe, artífices, constructores de la nación.

P. Sus profesores rotan mucho.

R. La política nacional no dice que te tengas que cambiar de centro, pero animamos a cierto movimiento. No todo el mundo tiene que cambiar, es demasiado inestable. Llevar la experiencia a otra escuela es útil. Es muy común que un profesor sea promocionado a jefe de departamento, pero en otra escuela. Y después a otra como subdirector y a la siguiente de director.

P. ¿Ustedes mandan tantos deberes a sus alumnos como en China?

R. En Singapur hay bastantes deberes y estamos reduciéndolos. Queremos crear espacios para que aprendan cosas nuevas y jugar forma parte del aprendizaje. Estamos reflexionando: ¿es absolutamente necesario que hagan tanta práctica de una determinada cosa? Por supuesto que hay que practicar algo, porque si no rápidamente lo olvidamos, pero puede haber un exceso de práctica en detrimento de otras áreas del desarrollo que nos preocupan.

P. Les inquieta el aspecto emocional.

R. Sí, el bienestar mental. Queremos que reciban una educación integral y sana; que crezcan para convertirse en buenos ciudadanos productivos y buenas personas. Por eso la educación del carácter y de la ciudadanía son tan importantes.

P. ¿No les estresa la prueba a las que se les somete al terminar primaria con 11-12 años?

R. Sí, cosas así pueden ser estresantes, pero una cantidad adecuada de estrés puede ser útil. Acabamos de cambiar la forma en que hacemos nuestro examen final de primaria. En lugar de que cada punto cuente, utilizamos bandas de notas. Básicamente, esto significa que la herramienta no es tan afilada. Lo que les decimos es: los exámenes son importantes, pero no lo único importante en la vida, no te estreses tanto persiguiendo cada punto, pero aprende y hazlo bien.

P. Pero para ingresar en la universidad necesitan calificaciones altas.

R. Antes éramos pobres, intentando resolver otros problemas mayores, y había pocas vías educativas. Ahora queremos que los jóvenes puedan encontrar un camino que les convenga en función de sus distintas personalidades, puntos fuertes y actitudes. Si pudieran encontrar ese camino, nuestro razonamiento es que serían más felices, estarían más motivados. La gente tiene la idea de que solo nos fijamos en las matemáticas, las ciencias... pero ahora tenemos muchos tipos diferentes de escuelas, escuelas de arte, de ensayo... y más problemas que soluciones. Por eso vamos por el mundo intentando aprender de todo el mundo y no al revés.

P. Su éxito educativo se refleja en el ranking Shanghái, con dos universidades entre las 100 primeras.

R. De nuevo, ese no debería ser nuestro objetivo. Si solo pretendemos mejorar en la clasificación, podríamos perder de vista algunas de las cosas más importantes para los jóvenes y el país y ser más estrechos de mira.

Tenemos que preguntarnos: ¿están creciendo nuestros niños de forma sana? Preguntarnos si en todas las etapas es nuestra educación holística, buena, en todos los sentidos, en lugar de perseguir solo el ranking.

P. ¿Qué recomendaría a España para mejorar sus resultados en PISA?

R. No puedo aconsejar a los demás. Soy de Singapur y tenemos nuestras circunstancias. Cada país es diferente. Hay algunas de las cosas que son importantes para nosotros y es justo decirlo. En Singapur, la educación es inversión, no gasto. Incluso en tiempos difíciles, no se recorta en educación para que haya coherencia en la inversión; y para que los directores y los profesores sepan que pueden seguir adelante. Los niños necesitan educación, independientemente de si los tiempos son buenos o difíciles. Estamos en la media de la OCDE, no gastamos grandes cantidades. Para nosotros es muy importante invertir en el desarrollo profesional de nuestros directores y profesores. Y hay que asegurarse que la financiación y el esfuerzo son coherentes. Atraemos a gente buena que esté realmente interesada en la enseñanza, les formamos bien y tenemos un sistema educativo muy bueno. Es un trabajo muy duro y puede ser agotador no para la mente, sino para el corazón.

elCorreoGallego.es

Educación reforzará la navegación segura en Internet desde los ordenadores de E-Dixgal

Actualmente hay 630 colegios e institutos que utilizan este programa

Belén Teiga. Santiago 08.12.23

Los 64.200 estudiantes gallegos, desde 5º de Primaria hasta 4º de la ESO que actualmente forman parte del proyecto del libro electrónico gratuito E-Dixgal verán reforzada su navegación segura por Internet a través de estos dispositivos. A día de hoy, son un total de 630 los colegios e institutos de la comunidad los que se encuentran adheridos de manera voluntaria a este programa.

En los centros educativos estos ordenadores, que se conectan a la red corporativa de la Xunta para acceder a Internet, no permiten a los menores acceder a contenidos inapropiados y, una vez en sus casas, los estudiantes pueden realizar todas las tareas sin la necesidad de estar conectados a una red wifi.

A pesar de esto, la Xunta ha decidido aumentar las precauciones ya existentes, puesto que, tal y como explicó este jueves el presidente del Ejecutivo gallego, Alfonso Rueda, en la rueda posterior al Consello en ocasiones "los menores se conectan a la red de internet doméstica sin supervisión de su familia".

Así las cosas, a partir del próximo mes de enero Educación limitará los contenidos a los que pueden acceder los estudiantes que son parte de este programa, dado que instalará una nueva aplicación con el propósito de "dar mayor seguridad sobre el cuidado y bienestar digital de sus hijos". Esta aplicación ya se ha testado "de manera satisfactoria" en algunos centros de la comunidad, lo que permitirá "filtrar la actividad de un equipo informático, evitando accesos no autorizados a sitios con información sensible y que no son adecuados para el alumnado".

A estas nuevas medidas de prevención se sumará una guía de buenas prácticas para el uso de E-Dixgal, que se pondrá a disposición de la comunidad educativa. El presidente del Ejecutivo autonómico detalló que en ella se incluirán documentos e informes de referencia en identidad y competencia digital. Asimismo, contará con diferentes recursos tecnológicos y tradicionales de las aulas E-Dixgal y las posibilidades que ofrece la educación digital para nuevos enfoques metodológicos.

Noticias de Navarra

21.000 escolares están en situación de vulnerabilidad socioeducativa en Navarra

Es el grupo más numeroso de los 36.586 alumnos con necesidad específica de apoyo educativo escolarizados en centros ordinarios | El 81% estudia en la red pública

María Olazarán. PAMPLONA | 08.12.23

Un total de 20.825 escolares está en situación de vulnerabilidad socioeducativa en Navarra. Suponen casi una quinta parte del total del alumnado escolarizado en centros educativos no universitarios y la gran mayoría, el 81%, estudia en la red pública.

Es el grupo más numeroso de los 36.586 alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo escolarizados en centros ordinarios en 2022-23, Así lo refleja el borrador del último Informe sobre el Sistema Educativo en Navarra del Consejo Escolar, que constata que el 55% de este alumnado es varón y que la enseñanza pública acoge a la mayoría (73% frente al 27% de la concertada).

El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) es muy diverso lo que obliga al Departamento de Educación a dar respuestas educativas abiertas y flexibles, para lo que es necesario habilitar recursos adecuados. Y es que un estudiante con discapacidad necesita un apoyo que no le sirve al que presenta un trastorno de aprendizaje como tampoco valen los mismos recursos para atender las altas capacidades que la incorporación tardía.

Alumnado integrado con necesidad específica de apoyo educativo

Curso 2022-2023	Concertado		Público		Total
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	
Necesidades educativas especiales	728	392	1.566	844	3.530
Retraso madurativo	90	32	187	77	386
Trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación	685	386	1.425	822	3.318
Trastorno de aprendizaje	837	805	1.607	1.402	4.651
Trastorno de atención	1.080	423	1.583	543	3.629
Altas capacidades intelectuales	396	323	379	196	1.294
Otros diagnósticos de salud	110	122	325	350	907
Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje	268	226	1.169	949	2.612
Situación de vulnerabilidad socioeducativa	2.041	1.877	8.648	8.259	20.825
Incorporación tardía al sistema educativo	225	243	561	471	1.500
Condiciones personales o de historia escolar	424	316	1.538	1.250	3.528

Ahora bien, lo que está claro, es que todas las necesidades requieren recursos personales y económicos y para ello Educación destinó en 2022 un total de 42,2 millones para Atención Específica, lo que supone un 31% más que el año anterior. El 70% de esa cuantía se destina a centros públicos y el resto a los concertados.

Sin idioma o desfase curricular

El grupo más numeroso del alumnado con NEAE es el que presenta vulnerabilidad socioeducativa. Ascende a 20.825 escolares, de los cuales el 81% acude a centros públicos. Existen otros dos grupos (incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar o desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje) que requieren medidas y recursos similares. Y es que suelen ser escolares que presentan desfase curricular, desconocimiento del idioma o situación de desventaja socioeducativa por el entorno en el que vive.

De nuevo, la escuela pública atiende a la mayoría de estos escolares: el 80% del alumnado con condiciones personales o de historia escolar y del que presenta desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y el 68% de los de incorporación tardía. Este porcentaje se ha reducido debido a las últimas acciones de Educación para tratar de que no sean siempre los centros públicos los que escolarizan al alumnado que llega a mitad de curso.

También catalogados como alumnado con NEAE están los 4.651 menores que presentan trastorno de aprendizaje, los 3.629 con déficit de atención y los 3.318 con trastorno del desarrollo del lenguaje. En estos casos, la distribución entre redes es proporcional a la matrícula con un 60-67% escolarizado en la pública.

Otro de los grupos numerosos es el alumnado con necesidades educativas especiales (discapacidad o trastornos graves) integrado en centros ordinarios: 3.530 menores. Y el de las altas capacidades, único grupo en el que la concertada es mayoría y atiende al 55% de los 1.294. I

LA CIFRA

Mujeres en cargos directivos. En Navarra, de las 736 personas que ocupan cargos directivos en centros educativos de la red pública, el 70,4% son mujeres (518).

Navarra, la cuarta comunidad con más mujeres directoras. El 70,5% de las direcciones de centros públicos están lideradas por mujeres en Navarra. Tan sólo hay más en Madrid y CAV (71,7%) y Aragón (72,1%), En el puesto de Secretaría, Navarra se sitúa en cabeza con el 77,7% de mujeres al frente, mientras que ocupa el 70,5% de las Jefaturas de Estudio, de nuevo sólo superada por CAV (75,7%), Catalunya (73,8%) y Illes Balears (74,3%).

Reforzar las matemáticas

Los estudios demuestran que el sistema educativo es incapaz de corregir las carencias y mejorar el nivel en una materia determinante en la vida

EL PAÍS. 09 DIC 2023

Todas las asignaturas importan, pero pocas como las matemáticas tienen un impacto tan determinante en las decisiones de futuro de los estudiantes. Es clave en muchas disciplinas y la llave para acceder a las carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, en sus siglas en inglés). El último Informe PISA de la OCDE certifica un nuevo retroceso en España de ocho puntos en matemáticas y de 13 respecto al mejor resultado, alcanzado en 2015. Desde entonces no deja de retroceder. En este contexto, adquiere especial importancia un estudio de la Fundación Bofill de Barcelona según el cual prácticamente ningún alumno que vaya mal en matemáticas en sexto de Primaria mejora durante la ESO y al revés: gran parte de los que van bien, empeoran. Eso significa que el sistema educativo es incapaz de corregir las carencias y mejorar el nivel en una materia tan importante.

El estudio ha analizado los resultados de 115.000 alumnos en las pruebas oficiales de competencias básicas que se realizan en Cataluña en sexto de Primaria y cuarto de la ESO y sus resultados son extrapolables al conjunto del país. Nueve de cada diez alumnos que tenía nivel bajo en Primaria, siguieron teniéndolo bajo en Secundaria. De los que tenían nivel alto, solo el 44,7% lo mantenía al final de la ESO y de los que tenían un nivel medio, el 59% acababa en un nivel bajo. En conjunto, entre un ciclo y otro se invertían los resultados: si al acabar la Primaria los porcentajes de alumnos con nivel alto, medio y bajo eran del 59%, el 29% y el 12%, al finalizar la Secundaria eran del 28,6%, 33,2% y 38,2%, respectivamente.

Estos resultados suponen un serio cuestionamiento de la docencia de las matemáticas y por ello sus autores proponen un cambio drástico: una ratio de 10 alumnos por clase en esta materia en lugar de los 25 actuales, y en el caso de los centros de alta complejidad, donde se dan los peores resultados, de cinco, para permitir una enseñanza más personalizada. Hay que tener en cuenta que, según el último informe PISA, los alumnos con nivel socioeconómico alto superan en 86 puntos en matemáticas a los de las familias de renta baja, el equivalente a dos cursos.

Es una propuesta que debe ser considerada. Resignarse a seguir empeorando no es una opción. Obviamente el coste puede ser elevado, pues implica doblar el número de profesores. Y habría que afrontar la dificultad de reclutar docentes bien preparados. Hay muchas razones para aplicar medidas urgentes: las matemáticas son cada vez más importantes para poder manejarse en la vida, son la llave de acceso a las profesiones científicas y tecnológicas con más salidas y mejor remuneradas, y su uso será cada vez más necesario. Estudios neurológicos recientes han demostrado además que estudiar matemáticas es un entrenamiento que aumenta la plasticidad cerebral y mejora el aprendizaje de otras materias.



Las familias de niños con TEA denuncian a la Comunidad de Madrid

Han interpuesto un recurso contencioso administrativo contra la Resolución 254 al entender que es contraria a la LOMLOE, a la Constitución o a la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad

ANA I. MARTÍNEZ. MADRID. 09/12/2023.

La Asociación Segundo Maestro, que vela porque se respete al derecho fundamental a la educación que tienen todos los niños normalizando la discapacidad, ha interpuesto, de la mano del abogado Juan Rodríguez Zapatero, un recurso contencioso administrativo contra la Resolución 254 de la Comunidad de Madrid y ha solicitado su suspensión inmediata, como medida cautelar.

Hace ya varias semanas que las familias afectadas decidieron unir sus fuerzas para paralizar las nuevas medidas que el titular de educación, Emilio Viciano Duro, puso en marcha el pasado 20 de octubre con la Resolución 254 por la que se modifica la organización y funcionamiento de los centros de atención preferente para el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastorno del espectro autista. Aunque la CAM defiende estas instrucciones, pues asegura que facilitan la organización y funcionamiento de los colegios, profesionales del sector educativo, padres y madres aseguran que no es así, por eso decidieron plantar cara a la administración y se manifestaron el pasado 15 de noviembre frente a

«Ahora, esperamos que el Tribunal Superior de Justicia (TSJ) de la Comunidad de Madrid acepte la medida cautelar y suspenda la aplicación de la resolución», explica a ABC Laura Abadía Benito, presidenta de la Asociación Segundo Maestro, «puesto que está causando daños irreparables a menores de edad -continúa-, al

denegarles sin garantías y de forma discriminatoria, el acceso a los ajustes razonables que necesitan para poder acudir al colegio y ser atendidos en igualdad de condiciones que sus compañeros».

Y es que la Resolución 254 es un «recorte encubierto en toda regla al subir la ratio sin aumentar profesores», asegura Isabel Galvín, secretaria de la Federación de Enseñanza de CCOO Madrid, que también ha interpuesto un recurso que ya ha sido admitido a trámite.

La realidad es que la nueva medida, que llegó a finales de octubre a los centros, reorganiza las clases e incluye instrucciones «que empeoran considerablemente las posibilidades y la calidad de la educación de este alumnado», cuenta Galvín, pues permite la ampliación de 5 a 7 los alumnos con TEA por aula sin reforzar el número de profesionales o sin la aplicación de las metodologías específicas con criterios de calidad que requieren. Tampoco proporciona la suficiente formación específica a los profesionales que trabajan con estos menores, quienes, a su vez pueden ser sacados de su aula por una decisión unilateral de la Comisión Técnica Interterritorial (CTI), un órgano «opaco», denuncian las familias, pues la CAM no ha clarificado ni especificado cuáles con los criterios para la inclusión o acceso del alumnado a las aulas TEA-TGD por la CTI, así como los baremos, el procedimiento que sigue, cómo se notifica o cuáles son las formas de reclamación.

«Esta resolución, que se enmarca dentro de la Ley Maestra que se aprobó el pasado año, es contradictoria a la Ley de Educación (LOMLOE), a la Constitución o a la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad porque afecta al derecho fundamental de todos al acceso a la educación pues limita la elección del centro escolar, lo cuál es discriminatorio, y lo más graves es que no atiende las dificultades de aprendizajes de estos menores, quienes requieren de ajustes que por ley deben efectuarse para garantizar su derecho a la educación», subraya la presidenta de la Asociación Segundo Maestro.

Por eso, Rodríguez Zapatero ha presentado no sólo el recurso contencioso administrativo sino que también solicita la suspensión inmediata de la norma puesto que «podría causar daños y perjuicios irreparables a estos alumnos», subraya Abadía, «porque se les echa del aula TEA. ¿Cómo reparas a esos niños que han sido afectados?», se pregunta.

«El problema más importante de esta resolución es que tiene defectos muy graves de forma. El consejero de la CAM no puede regular derechos fundamentales a través de una disposición legal -subraya la presidenta de la entidad- Por eso, solicitaremos también al juez que eleve al Tribunal Constitucional (TC) la Ley Maestra por su inconstitucionalidad. Es algo en lo que ya estamos trabajando».

Este movimiento resulta vital y es ya «un precedente de cara al resto de comunidades», afirma Abadía, «porque algunas están empezando a hacer lo mismos: regular de espaldas a la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad».

Mientras tanto, las familias «se pueden oponer a la Resolución 254», informa la responsable. «Han de informarse bien y tener mucho cuidado con lo que firman porque esta resolución es abusiva, limita los derechos de sus hijos y no garantiza seguridad jurídica alguna (no pueden defenderse, no da derecho a recurrir....). Por lo que no tienen que aceptar ni autorizar este procedimiento. En el caso de que estén ya afectadas, tienen que recurrirlo legalmente».

EL DEBATE

Estudiantes, profesores y empresas cartografían la FP dual: «Resolvería la carencia de perfiles técnicos»

El Debate recoge la experiencia y la opinión de alumnos, docentes y expertos sobre esta modalidad de la Formación Profesional que puede ser la alternativa a un paro juvenil desbocado

Roberto Marbán. Madrid 09/12/2023

España va agrandando su brecha generacional. Mientras la generación anterior –siempre que se hable en términos generales– va manteniendo su nivel medio de vida gracias a las pensiones, que afortunadamente se actualizan, además de la garantía que les da la revalorización de sus activos (normalmente, la o las viviendas), hay otra, la de ahora, que se va separando porque no tienen ni una cosa, ni la otra.

Los jóvenes sufren, en demasiadas ocasiones, o bien precariedad, o al menos, unos bajos salarios cuyos dividendos pierden valor en un contexto inflacionista. Sus activos no se revalorizan porque, directamente, no existen. Pero la mayor lacra es la alta tasa de paro juvenil. Unos números que confirman su ruptura, en cuanto a calidad de vida, con la generación de sus padres. Es otra versión de las dos Españas.

Para AFI (Analistas Financieros Internacionales), España, en lo que llevamos de siglo, no ha crecido nada. La renta *per capita* por hogar se mantiene constante. Ese factor combinado de vivienda y pensiones junto a su revalorización explica la diferencia. Y la fisura entre ambas generaciones, lejos de coserse, se amplía más y más, porque a nuestros jóvenes les cuesta trabajo encontrar empleo de calidad y estable. Desde hace algún tiempo, se vuelve a mirar a la FP (Formación Profesional), otrora degradada y estigmatizada por una supuesta carencia de atractivo, como la posible solución. Y en concreto, a la modalidad dual, que lleva décadas



mostrando buenos resultados en países como Alemania, Dinamarca, Austria y Suiza y de la que se cree que es clave para combatir este desempleo juvenil desbocado.

Sin embargo, la dual no acaba de arrancar en España por diferentes motivos, pero su carta de presentación dice que presenta una empleabilidad mayor que la de los universitarios, y sus salarios son superiores a los que provienen de la FP tradicional. El Debate habla con estudiantes, profesores y empresas que se han decidido ya por ella. Son varios de los ejemplos de casos de éxito educativo y empresarial.

Los estudiantes y profesores

Los dos estudiantes de FP dual con los que ha contactado este medio parecen coincidir en que su decisión se debió tanto a las buenas perspectivas laborales que les ofrecía como a una incuestionable delantera por comenzar las prácticas.

Así lo explica Joel Martínez, de 20 años, que trabaja en el departamento de Seguros de vida de Zurich: «Desde los 17 años que empiezas con las prácticas, ya estás abierto al mundo laboral. La FP dual te da esa oportunidad de comenzar con las prácticas muchísimo antes».

Al otro lado del teléfono suena ahora la voz de Jennifer Raimundo, 23 años, que al igual que Joel ya está trabajando tras acabar la dual, en su caso en Mapfre: «Una conocida cursó la FP dual y me llamó la atención lo de poder tener varios meses de prácticas, que considero que es donde más se va a aprender».

Que nadie se llame a engaño. La dual adelanta quizás plazos –de hacer prácticas, de inserción laboral– pero no invalida la opción de la universidad. Vuelve a hablar Joel: «En mi caso, yo empecé la FP de grado medio en Barcelona y estando allí me aconsejaron la dual sobre seguros por su buena empleabilidad. Hice prácticas en Zurich y, al acabar, me contrataron. Pero ahora estoy estudiando la carrera universitaria para seguir con mi formación».

Y prosigue Jennifer. «Mi ventaja fue acabar en una empresa donde puse en práctica toda la teoría vista durante el primer año. Las empresas lo que piden es experiencia, y de la dual sales con ella. Ahora en Mapfre puedo seguir formándome, pero ya dentro de la compañía».

Ahora quien habla para este medio es la profesora Elisabeth Barranco, tutora de prácticas en la Escola del Treball de Barcelona, que dibuja el retrato robot de los estudiantes que acuden a hacer la dual: «La gran mayoría son alumnos muy jóvenes de 18 o 19 años que ya saben lo que vienen a estudiar, atraídos por la buena empleabilidad de su ciclo de la especialidad en seguros. La mitad suele proceder del bachillerato, con ganas de hacer algo más práctico, y la otra mitad de algún ciclo de grado medio. Muchos de ellos luego suelen continuar en la universidad», dice.

Continúa la tutora explicando cómo suele producirse la transición desde el aula a la empresa: «La formación dual en Cataluña exige mil horas de prácticas, lo que se traduce en una integración total en la empresa. Cuando son contratados, la transición es muy suave y sencilla», razona.

Las empresas y las prácticas

La otra pata del tablero la sostiene el sector empresarial, a la que en el caso de apostar por incorporar a talento joven, se le suele requerir la obligación de remunerar al alumnado por el tiempo que pasa formándose en la compañía. Por este motivo, la dual parece menos atractiva para las pymes. El desconocimiento de esta nueva modalidad entre las pequeñas y medianas empresas suele dificultar su conversión en centros formativos.

En primer lugar, contactamos con Daniel Tomé, director del Área Legal y RR.HH. de Unespa, la asociación que representa al seguro en España.

«El proyecto de Formación Profesional dual en seguros fue, en un momento inicial, una iniciativa de Zurich. En vista de sus buenos resultados y del interés que tenía la iniciativa para la industria aseguradora, Unespa impulsó el proyecto, que pasó a involucrar a todo el sector asegurador (tanto aseguradoras como distribuidores), así como a varios Gobiernos autonómicos e institutos, convirtiéndose en un ejemplo de cooperación público-privada. Decidimos impulsar la dual con el objetivo de incorporar nuevo talento y formar a futuros empleados según las necesidades del sector asegurador, dado que nos estábamos topando con dificultades para encontrar perfiles técnicos», relata.

Si bien la FP dual en España tiene aún un largo camino por recorrer, Gemma Herms, responsable de selección de Zurich, cree que la especialización en seguros ha experimentado un crecimiento llamativo: «Hemos pasado de veintipocos alumnos hace unos años a un proyecto de unos 500, con una tasa de empleabilidad del 75 %. La dirección siempre nos trasladó el problema de que faltaba relevo generacional, por lo que la dual ha permitido la incorporación de ese talento joven y preparado».

Cosentino recuerda su «compromiso educativo» como empresa de la periferia, alejada de las capitales como Madrid y Barcelona. «La compañía fue la primera empresa en Andalucía en implantar el sistema dual, lo que nos hace una de las empresas más comprometidas con la educación de los jóvenes de esta comunidad». Según sus datos, cerca del 90 % de los estudiantes de alguno de los cinco títulos de FP con los que cuentan –cuatro de ellos de la dual–, acaba formando parte de la plantilla al acabar sus estudios.

No copiar otros modelos

Recientemente, tenía lugar el IX Foro de la Alianza para la FP Dual, organizado por la Fundación Bertelsmann y Repsol, donde los ponentes coincidían en vaticinar que «una mayor apuesta» en España por este modelo «tendría un impacto espectacular en la productividad económica». Según datos del Consejo Económico y Social (CES), actualmente solo el 0,3 % de las empresas en nuestro territorio participan en esta modalidad.

Las cifras de los alumnos están aumentando, pero siguen siendo bajas para un mercado laboral que demanda cada día más perfiles técnicos cualificados.

Nuestra última llamada fue a Guillem Salvans, jefe de proyecto de la Fundación Bertelsmann, para conocer cómo cree él que debe producirse esa importación: «La dual bebe de una tradición de países europeos donde está muy implantada, como Suiza, Austria, Dinamarca o Alemania, pero nosotros no estamos por la labor de copiar y pegar ningún modelo, porque no funcionaría. España en todo caso tiene que inspirarse en aquellos lugares donde ha sido eficaz para montar el suyo propio. Los cambios que se necesitan no son fáciles y exigen años, porque en el fondo lo que se está intentando es cambiar la mentalidad de trabajo y los centros educativos para que trabajen conjuntamente».

EL PAÍS **OPINIÓN**

Lo progresista es dar dos pasos atrás

Muchos nos preguntamos por qué el pediatra nos recomienda que no exponamos a nuestros hijos a pantallas, mientras que en el colegio nos venden como la panacea tener a los niños seis horas con la 'tablet'

ANA IRIS SIMÓN. 09 DIC 2013

En el aula del colegio en el que estudió mi madre en los 70 había un crucifijo sobre la pizarra. En la del mío, en los 90, un retrato de Juan Carlos y Sofía. Si llevara a mis hijos al único concertado laico de mi localidad, en los pasillos habría logos de Apple. Resulta que es un Apple Distinguished School, un centro que “refleja la visión de Apple en cuanto al papel de la tecnología en la educación”. Que supongo que es, ni más ni menos, la de colocar sus cachivaches hasta en clase de gimnasia.

Recuerdo la impresión que me dio ver propaganda de una multinacional en un colegio mientras leo el informe PISA, que nos muestra que la educación en España es hoy peor que hace 20 años. Un dato que seguramente sorprenderá a muchos padres, que se estarán preguntando cómo es eso posible, si sus críos van a un centro bilingüe, usan tabletas y hacen los deberes por el aula virtual. Además, el director les contó que estaban probando un programa pedagógico innovador, en el que la memorización quedaba en un segundo plano para potenciar el aprendizaje por competencias basado en la gamificación y el trabajo por proyectos. La explicación que algunos expertos dan a este fracaso educativo sorprenderá a algunos aún más que los terribles resultados del informe PISA: la educación en España es hoy peor que hace 20 años precisamente por todo eso.

A los que llevan tiempo advirtiéndonos de ello se les ha llamado rancios y antiguos. En España, Catherine L'Ecuyer, Gregorio Luri o Pascual Gil llevan años diciéndonos que “la escuela no es un parque de atracciones”, señalando lo anómalo de un modelo educativo que enseña quiénes eran los Reyes Católicos en inglés, explicándonos que algunos de los modernos paradigmas pedagógicos generan que nuestros hijos sepan cada vez menos y refuerzan la brecha de clase entre alumnos. L'Ecuyer incide en el uso de dispositivos electrónicos; se pregunta, como nos preguntamos muchos, por qué el pediatra nos recomienda que no exponamos a nuestros hijos a pantallas, pues generan problemas —de atención, de conducta, de sueño—, mientras que en el colegio nos venden como la panacea tener a los niños seis horas con la *tablet*.

Enfrente tienen a los que conciben el cambio como un fin en sí mismo, a los que piensan que el dos es mejor que el uno solo por el hecho de venir después, a los que no saben explicarnos qué clase de magia opera para que los dispositivos electrónicos dejen de generar perjuicios si se usan con fines educativos. ¿Qué cara creen que me pondría el pediatra si, cuando me pregunta que si mis críos ven demasiada tele, le respondo que sí, que ocho horas diarias, pero que como es *Barrio Sésamo* no pasa ni media?

Escribía C. S. Lewis que cuando uno está al borde de un acantilado, lo más progresista es dar dos pasos para atrás. Los poderosos lo saben, por eso los CEO de Silicon Valley llevan a sus niños a colegios sin pantallas ni dispositivos, siguiendo esa máxima de los traficantes por la cual uno no consume la mierda que pasa, y haciéndola extensiva a su prole. Ahora solo falta que tomemos conciencia el resto. Que nos demos cuenta de lo grave que es que nuestros hijos estén formándose peor que nosotros. Y de lo ridículo que resulta que nos quieran seguir vendiendo las causas de ese fracaso como signos de progreso.

Noticias de Navarra

El Gobierno foral destina cerca de 780 millones de euros a Educación, un 50% más que en 2015

La enseñanza pública se lleva el 76,3% de la tarta, la concertada el 20,1% y un 3,59% son gastos comunes



María Olazarán. Pamplona 09-12-23

El Gobierno de Navarra destinó el pasado 2022 cerca de 780 millones euros al Departamento de Educación, lo que supone un 28% más que hace cuatro años y casi un 50% más que en 2015, último año con presupuestos aprobados por un Ejecutivo de UPN. Ahora bien, el peso específico dedicado a educación respecto al presupuesto total ejecutado de la Administración de la Comunidad Foral ha descendido ligeramente y se sitúa en el 13,91%. En los últimos años suponía el 14,5-15%.

La información al detalle sobre el presupuesto de gasto del Departamento de Educación se recoge en el borrador del último Informe del Sistema Educativo de Navarra que realiza el Consejo Escolar. Los capítulos 1 (gastos de personal) y 4 (engloba principalmente el pago de los conciertos educativos a la enseñanza privada-concertada) son los que acaparan el grueso del presupuesto, al representar el 66,1% y el 23,11% respectivamente.

Además, el 76,36% del presupuesto total se destina a la Educación Infantil y Primaria (36,1%) y a ESO, Bachillerato y FP (40,20%).

Por redes, el 76,3% del total se destina a la enseñanza pública, un 20,1% a la concertada y el 3,59% restante son gastos comunes.

Evolución

Tal y como destaca el informe, la evolución del presupuesto educativo sigue una **tendencia al alza** al pasar de los 521,6 millones euros aprobados en 2015 a los 779,1 millones euros del pasado año. Con respecto al año anterior, la subida es de un 6%.

Por capítulos, el 1 y el 4 mantienen una trayectoria ascendente como consecuencia del pago de los gastos de personal y conciertos. También se ha producido un aumento considerable, señala el informe, en el capítulo 6 de inversiones dado que se ha invertido en obras de centros docentes financiados por fondos europeos REACR por un valor de 4,7 millones. En el capítulo 7 de transferencias de capital se ha producido un incremento importante del gasto (3,8 millones) respecto al año anterior principalmente en obras de centros docentes de titularidad municipal financiados también por esos fondos europeos.

Pública vs concertada

El gasto destinado a la enseñanza pública ha crecido en los últimos siete años al pasar de suponer el 72% en 2015 (376 millones euros) a representar el 76,3% en 2022 (594,4 millones). Se trata del porcentaje más elevado de, al menos, la última década. Ese incremento va en contra de la enseñanza concertada que llegó a representar un 24% del gasto total del Departamento de Educación y el pasado 2022 se quedó en el 20,1%.

EL PAÍS

El triángulo de oro de la educación en España: “Aquí todo el mundo tiene claro que o estudias o no tienes futuro”

Castilla y León, Asturias y Cantabria obtienen los mejores resultados en PISA. Tienen en común mucha educación pública, mucha escuela rural, una larga tradición educativa y políticas estables

IGNACIO ZAFRA. Oviedo 10 DIC 2023

Amanda tiene 17 años y dice que los exámenes del Informe PISA, la evaluación internacional que el martes dejó a la vista el gran socavón educativo abierto por la pandemia en medio mundo, no le parecieron difíciles. “Se ajustaban bastante a lo que habíamos dado durante el curso”, afirma apoyada en una mesa de La Ería, el instituto público al que asiste en Oviedo. Su comunidad, Asturias, forma con Castilla y León y Cantabria el triángulo de oro de la educación española; la zona del norte, que encabeza los resultados del país en una prueba, organizada por la OCDE, que ha medido las competencias de los chavales en matemáticas, comprensión lectura y ciencias al término de la educación obligatoria, con 15 o 16 años, en 81 países. Los exámenes tuvieron lugar en abril de 2022. Las puntuaciones obtenidas por Amanda y sus compañeros de las tres comunidades situarían a dichos territorios, si fueran países, entre los puestos siete y nueve de la clasificación global, entre Suiza, Canadá y Países Bajos. Y los colocan 20 puntos por encima de la media española en todos los exámenes, lo que equivale —como mínimo, porque el cálculo no es oficial ni pacífico— a medio curso académico de diferencia.

Los resultados educativos de un territorio en una evaluación como PISA siempre son producto de múltiples factores, anclados en gran medida al contexto socioeconómico. Amanda, que ahora está en segundo de bachillerato y quiere estudiar un doble grado en ADE y Traducción e Interpretación, menciona una de las razones que, con unas u otras palabras, plantean todos los entrevistados en este reportaje a la hora de explicar las puntuaciones de las tres comunidades con mayor éxito: una amplia conciencia social sobre la importancia de la educación y unas elevadas expectativas familiares, reforzadas por la escasez de alternativas laborales poco cualificadas —como el turismo o la hostelería— que abundan en otras regiones, como las del

mediterráneo. “Aquí casi todo el mundo quiere estudiar. Después en cada casa se puede discutir si es mejor ir a la universidad o hacer una FP, pero todo el mundo tiene claro que sin eso no vas a tener un futuro”, dice Amanda.

Las tres comunidades que encabezan PISA en España tienen bastantes cosas en común. Una renta per cápita solo un poco por debajo de la media española. Poblaciones escolares pequeñas y, en el caso de Castilla y León y Asturias, especialmente menguantes. Una buena financiación per cápita por parte del Estado, que las sitúa por encima de la media de las comunidades en recepción de fondos, según el cálculo de la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (Fedea). Una inversión pública por alumno superior al promedio autonómico. Un importante peso de la enseñanza pública y la escuela rural y, en parte, por ello, una ratio de alumnos por clase inferior a la media del país. Porcentajes relativamente bajos de alumnado inmigrante. Y un capital educativo que viene de lejos —se aprecia ya en las estadísticas de alfabetización del siglo XIX— y es clave, porque como muestran numerosas investigaciones, el nivel formativo también tiende a heredarse.

Castilla y León lleva casi desde el inicio de PISA —que empezó a realizarse en el año 2000 y en esta octava edición ha examinado a 690.00 alumnos, 30.800 de ellos españoles— en los puestos de cabeza autonómicos. Esta vez lidera todas las pruebas.

Asturias y Cantabria (segunda y tercera este año) nunca han ido mal, pero se han ido consolidando en los primeros lugares más recientemente. En mayo, el alumnado asturiano de primaria se situó, además, como el mejor de España en PIRLS, otra evaluación internacional que mide la comprensión lectora de los niños de nueve y diez años. Con 550 puntos, quedaron 29 por delante del promedio estatal y 22 del de la UE

El instituto La Ería está situado en un barrio de clase media de la capital asturiana. En la escalera de la entrada una placa y un pequeño jardín vertical recuerdan a Erika Yunga Alvarado, la adolescente de 14 años, alumna del centro, que fue asesinada por Igor Postolache, un vecino de su edificio con antecedentes por agresión sexual, días antes de que se realizaran los exámenes de PISA. El instituto llevaba años trabajando la coeducación, pero desde entonces presta aún más atención a la prevención de la violencia contra las mujeres y la promoción de la igualdad de género, afirma el jefe de estudios, José Antonio García, mientras señala los trabajos sobre la materia elaborados por el alumnado que decoran los pasillos del centro.

García es profesor de Biología desde hace 27 años, ahora da clases en la FP Básica, un itinerario ideado para intentar que los chavales que van mal terminen la ESO, y describe su instituto como un buen lugar para enseñar. “En las clases de la ESO tenemos entre 23 y 25 alumnos, que se comportan en general con respeto y son muy participativos. Y creo que estamos bien dotados económicamente. En algún momento echas en falta algún docente más, pero las bajas se cubren de forma relativamente eficaz y nuestro presupuesto nos permite hacer reformas o poner en marcha cosas, como nuestra huerta”.

La Ería tiene 1.100 estudiantes, lo que lo convierte en uno de los institutos más grandes de Asturias. Pero, según García, las cosas no son muy distintas en el resto de centros educativos de la comunidad autónoma: “He pasado por muchos y puede haber alguna variación, algún centro un poco más complejo, pero no hay mucha diferencia ni en la calidad de la educación ni en el alumnado”.

La consejera asturiana de Educación, Lydia Espina, añade por su parte, citando en su despacho los resultados de PISA y PIRLS: “Da igual que un centro esté en Ibias (un pequeño concejo de 1.152 habitantes) y tenga cuatro alumnos, que en el centro de Gijón y tenga 500. Tienen resultados muy parecidos y eso significa que tienen las mismas oportunidades”. Las tres comunidades mejor puntuadas en PISA tienen en común ese carácter homogéneo, y destacan por tener muy pocos —menos del 1% en el caso de la prueba de lectura— alumnos en el nivel más bajo de rendimiento educativo.





La ventaja de la ratio

Después de una vida dedicada a la enseñanza, sobre todo en la provincia de Palencia, Ramiro Curieses, que ha sido maestro de infantil y primaria, docente y director en secundaria, y profesor asociado en la Universidad de Valladolid, está convencido de que una de las claves del buen resultado de las tres comunidades es la escuela rural, que las administraciones autonómicas y los Ayuntamientos protegen pese a su coste para intentar frenar la despoblación. “No es un hándicap, al revés, constituye una gran ventaja, porque la ratio de alumnos en clase es un componente fundamental del éxito escolar y en la escuela rural es muy reducida. En ella sí se puede dar una educación personalizada. Se puede bajar exactamente a las necesidades del alumnado. Y eso ocurre en Castilla y León, en Asturias y en Cantabria”. Los colegios rurales asturianos se mantienen abiertos a partir de tres alumnos. Y el instituto público cántabro de Corvera de Toranzo, en los Valles Pasiegos, tiene este curso, por ejemplo, una media de 17 alumnos por aula en la ESO.

“Las relaciones que se generan entre el profesorado y las familias en la escuela rural son muy estrechas, y eso tiene unas consecuencias muy potentes para el desarrollo educativo de los chicos y las chicas”, afirma Alonso Gutiérrez, responsable del Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CC OO y profesor de Geografía e Historia en Cantabria. La educación rural se ha convertido, además, prosigue el docente, en una inesperada punta de lanza de innovación educativa adaptada al contexto, con ejemplos como la educación internivel, en el que alumnos de distintas edades aprenden en la misma clase.

La enseñanza en las tres comunidades, cree Gutiérrez, también se ha beneficiado del hecho de tener políticas educativas estables. En Castilla y León ha sucedido porque siempre ha gobernado el PP. En Asturias, porque casi siempre lo ha hecho el PSOE. Y en Cantabria porque, pese a que populares, PSOE y regionalistas del PRC se han alternado al frente de la Consejería de Educación en las últimas legislaturas, de momento han respetado el acuerdo de 111 medidas que en 2016 alcanzó el Consejo Escolar autonómico, asumido entonces por los tres partidos. “Cada uno puede introducir los detalles que considere, pero el rumbo del sistema educativo no cambia”, dice.

Dominar el idioma

El peso de lo que PISA define como alumnado inmigrante (que engloba tanto a los estudiantes nacidos fuera de España, como a los que lo han hecho en el país pero cuyos dos progenitores proceden del extranjero) es bajo en las tres autonomías. En Castilla y León y Asturias representan el 8%, y en Cantabria, el 9%, frente a una media española del 15% y un 24% en Cataluña, la comunidad donde más han caído los resultados en PISA. Y eso, afirma Francisco Gonzalo, presidente de la asociación de centros de secundaria públicos de Castilla y León, y director del instituto de Tordesillas (Valladolid), se nota. “Que no se me malinterprete: yo creo que la inmigración nos enriquece enormemente. Pero a la hora de evaluar a la población escolar, no es lo mismo hacerlo aquí que en lugares con un mayor porcentaje de alumnado que desconoce el idioma o no lo domina”. PISA estima que los estudiantes inmigrantes obtienen en España de media 33 puntos menos que los autóctonos.



Segregados por la rueda de la desigualdad: qué tiene que ver tu barrio con tu nivel de estudios

El porcentaje de población con estudios básicos se dispara en los barrios más pobres, el último eslabón de un círculo que se repite generación tras generación y que recorta las oportunidades de las familias con menos recursos

Raúl Sánchez / Victòria Oliveres / Ainhoa Díez. 11/12/2023

Iker (20 años) nació y se crio en una familia de padres con estudios básicos en el barrio de Pajarillos, en Valladolid. Fue a un instituto en el municipio colindante de La Cistérniga, del que no tiene buenos recuerdos. “Pensé en dejar la ESO muchas veces, repetí segundo, pero al final la acabé sacando. Pero estudiar, lo que es sentarme a estudiar no me he sentado nunca, ni me ha gustado, ni creo que lo haga”, explica.

Milagros (52 años) nació y se crio en una familia de 12 hermanos en Catalanes, un pueblo montañoso y rural de la isla de Tenerife. Hizo la EGB (educación básica) en un colegio interno a varios kilómetros de su casa, donde gracias a sus buenos resultados consiguió una beca para seguir estudiando. Sin embargo, su familia se lo impidió. “Mis padres creían que una mujer no era para estudiar, que su labor era ser una buena esposa”, recuerda.

Elsa (31 años) se crio en una familia trabajadora y sin formación académica del barrio de la Albericia, en Santander. Fue al instituto del barrio, donde llegó a suspender siete asignaturas en 2º de la ESO. Repitió 3º y 4º, aunque al final terminó la educación obligatoria. “Con 14-15 años me desvié un poco. Ahí fue cuando repetí. No hacía ni el huevo. Me volví muy vaga”, cuenta.

Íker, Elsa y Milagros se criaron en familias con pocos recursos y padres sin apenas estudios en barrios ubicados en el 25% más pobre de España. Sus trayectorias educativas no se diferencian mucho de las de sus vecinos, la mayoría también con estudios básicos.

La segregación de las ciudades españolas y la falta de movilidad residencial explican parte de esta brecha. Sin embargo, estas barreras son solo el último eslabón de una cadena construida a lo largo de la vida que lastra a las familias con menos recursos.

Para los investigadores no es una cuestión solo de renta, sino de clase. José Saturnino Martínez, profesor de Sociología de la Universidad de La Laguna y experto en desigualdad educativa, lo explica: “La renta influye, pero lo importante es el tipo de ocupación. Es decir, la clase social de la familia y la posición sociocultural, que influye de muchísimas maneras”.

Datos, expertos, profesionales y testimonios recogidos por elDiario.es reconstruyen los engranajes de una rueda de desigualdad que marca desde la infancia: quienes nacen en familias sin estudios se crían segregados en barrios pobres, y los alumnos de contextos desfavorecidos suelen tener peores resultados en la escuela.

Como tienen peores notas, no suelen finalizar los estudios o abandonan antes que el resto. Sin formación educativa, consiguen trabajos menos cualificados y con salarios más bajos. Como tienen menos recursos, se ven obligados a segregarse en barrios marginales. Y la rueda se cierra: sus hijos volverán a repetir el círculo.

En esta investigación, desgranamos todos los mecanismos que construyen esta rueda de desigualdad. Desde la infancia hasta el mercado laboral.

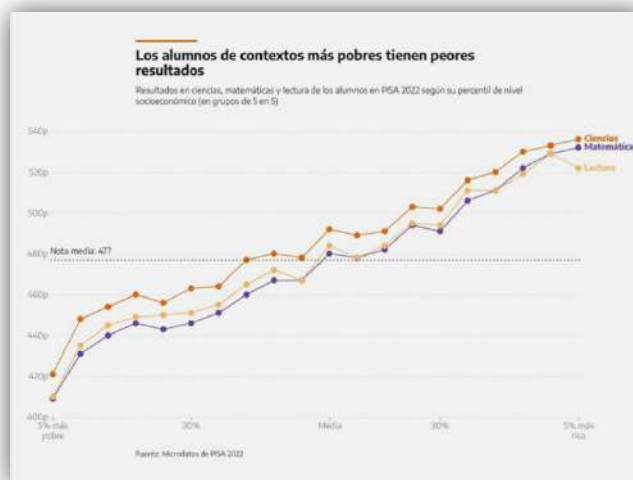
1. La desigualdad se manifiesta en el colegio

Si cogemos aleatoriamente a dos alumnos, uno que venga de una familia rica y otro que se haya criado en un entorno más humilde, lo más probable es que al primero le vaya mejor en la escuela que al segundo. Y es que el rendimiento escolar de los niños y niñas tiene mucho que ver con su posición socioeconómica.

A los 15 años se observa como, de media, los alumnos de familias más acomodadas sacan mejores notas en matemáticas, lectura y ciencias que sus compañeros de hogares con menos recursos. Así lo muestran los **resultados en España de las pruebas PISA**, unas evaluaciones estandarizadas que realizan alumnos de todo el mundo a esa edad.

Estas diferencias ya existen en edades tempranas. Un informe del *think tank* EsadeEcPol concluye que, a los nueve años, los alumnos de las familias más adineradas ya sacan dos cursos de ventaja a los de menor renta. “No es algo que ocurra en la ESO o en la universidad sino que empieza desde muy pronto”, explica la economista e investigadora predoctoral de la Universitat de Barcelona, Marta Curull.

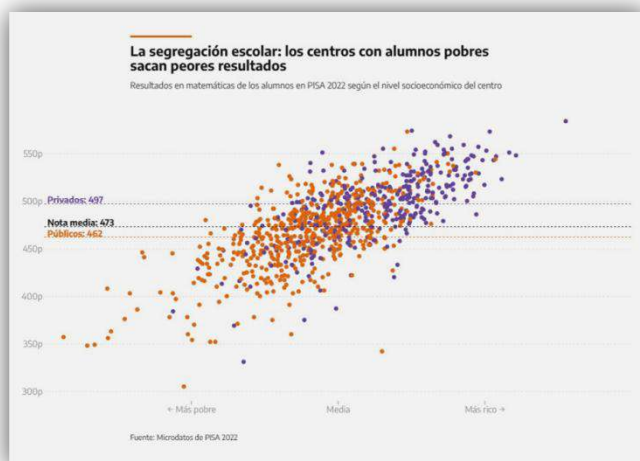
Así lo vive Judith, profesora en varios institutos con más de 20 años de experiencia en Canarias. En las reuniones que tienen con los colegios de Primaria para hablar de los chicos que llegan al instituto ya les avisan de los alumnos que “llevan desfase” curricular.



“Cuando llegan al instituto el cambio es brutal –explica Judith– porque en el primer año les ayudamos como podemos, pero en segundo o tercero es cuando lo tenemos más complicado”.

Estos alumnos, explica Judith, entran “como si empezaran la escuela de idiomas en cuarto de chino”. “El primer día dicen: qué bonitos son los números, los copio. El segundo día, ya no son tan bonitos. Al cuarto o quinto día, no entienden. Tienen un desfase tan grande que pierden el hilo y se pasan seis horas sentados, aburridos, todos los días. ¿Cómo terminan? Molestos”. Y los profesores apenas tienen margen de maniobra con otros 30 alumnos en la misma clase, lamenta.

Esta situación se agrava en los colegios más segregados, es decir, en los que la mayoría de alumnos provienen del mismo tipo de entornos. En los datos de PISA se observa cómo los resultados medios de las escuelas con más alumnos de familias adineradas son mayores que los de aquellos centros educativos a los que acuden los adolescentes de los hogares más empobrecidos. En el siguiente gráfico se puede ver cómo se repite esta situación en los institutos de todo el país.



Las diferencias en resultados no solo provienen del rendimiento real del alumno. Saturnino Martínez explica que “hay una afinidad entre la cultura de la escuela y la cultura de las clases medias frente a la de las clases populares” y esto influye en la forma en la que el centro y los profesores se relacionan con los padres o cómo evalúan a unos y otros alumnos.

“Existe una parte de estigma del sistema educativo”, comenta Curull. Hace referencia a un estudio publicado en la revista ICE que comparaba las notas de la escuela con los resultados que sacaban los mismos alumnos en las pruebas PISA.

La conclusión fue que “dos alumnos que sacan la misma nota en PISA no tienen por qué obtener los mismos resultados en la escuela”. En general, se vio que los alumnos del entorno más pobre tenían más probabilidad de repetir.

Sin embargo, en muchas ocasiones sí que es real que los que tienen menor nivel socioeconómico también alcanzan menos conocimientos académicos. Entre los motivos está la presión o el interés que muestran los padres por los estudios de sus hijos. “No es algo que se deba tanto a la renta de la familia sino a su perspectiva a largo plazo. Si se cree que el problema es solo de renta, se cree que solo con becas se soluciona”, explica José Saturnino Martínez.

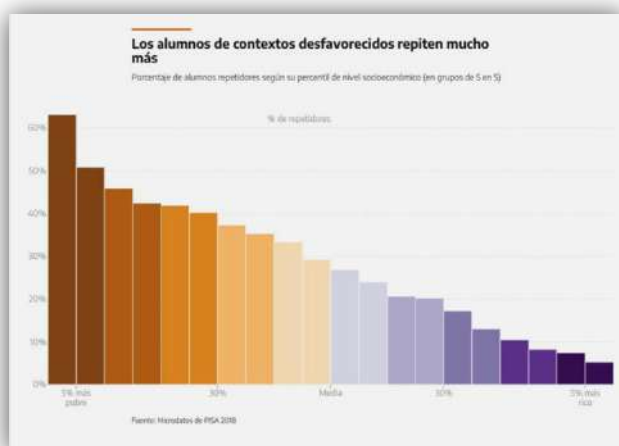
Esta implicación está relacionada con su posibilidad de asistirlos. “Si los padres tienen un nivel educativo bajo, menos posibilidades de ayudar al niño que está en el colegio”, comenta el experto. Curull añade otros factores diferenciales: “que en casa haya un buen entorno para estudiar o que los horarios de trabajo de los padres les permitan estar ahí para asegurarse de que lo hacen”.

Así lo ha vivido Elsa. Aunque explica que sus padres querían que ella y sus hermanos estudiaran, reconoce que “igual no eran tan exigentes como podrían ser los de otras amigas”. La joven cuenta que cuando cumplió 15 su madre le dijo: ‘tú sabrás lo que estás haciendo’ y dejó de ir detrás de ella para que estudiara.

También influyen las clases particulares privadas, mucho más comunes entre las familias que se las pueden permitir. Algunos de estos recursos educativos extra se contratan para los alumnos que van peor en ciertas asignaturas, pero hay clases que los padres pagan porque consideran que el nivel de la escuela no es suficiente. Es el caso de la lengua extranjera. “Históricamente, el nivel de inglés de la escuela pública no era muy alto y las personas que tenían un nivel de inglés alto era porque habían estudiado en una escuela privada en horario extraescolar”, explica Curull.

Judith, profesora con experiencia en centros de zonas de menos recursos, lo resume así: “A menos nivel económico en casa, también el padre tiene más horas de trabajo, el niño está más tiempo solo, hay menos control y los padres le pueden ayudar menos. Si no hay dinero, no se pueden pagar extraescolares. Si no hay extraescolares, el chico está en la calle”. “Es el sistema”, concluye.

Todos estos factores se traducen en más alumnos repetidores. Como se observa en el siguiente gráfico, entre el 5% de alumnos con peor nivel socioeconómico familiar, más de la mitad han repetido curso alguna vez.



A los chicos que repiten se les estigmatiza. “Como repetí, siempre he sido el diferente, el repetidor, el chaval que la liaba”, cuenta Iker.

¿En qué se traduce? Muchos institutos de zonas más empobrecidas son una pirámide: hay muchos cursos de primero de la ESO pero pocos de Bachillerato, porque después de la repetición llega el abandono escolar. Precisamente los cursos de 2º y 3º de la ESO son los más determinantes, según Judith. Los que definen si un alumno va a seguir estudiando o no: “la edad clave es los 14 ó 15 años”.

Es un momento en que influye mucho el entorno. “Si el padre no ha estudiado mucho, el chico no tiene esas expectativas de llegar.

Como se quiere ir a trabajar y lleva desfase, no está pendiente de las explicaciones. Si no se entera en clase, ¿qué hace?”. Muchos optan por abandonar los estudios.

2. Con peores notas, abandonan antes

Elsa recuerda cuando se apuntó en la escuela de adultos para presentarse a la prueba de acceso al grado superior de Educación Infantil. “Tenía que saber Inglés, que no se me daba bien; Matemáticas, que eran de las chungas; Historia... No les veía ninguna utilidad para lo que yo quería hacer así que ¿para que me iba a esforzar en aprenderlas?”, se pregunta.

A Iker también le asaltaba de forma recurrente el pensamiento de abandonar la secundaria. Más adelante, cuando lo intentó con el Bachillerato, la sensación de que no era su sitio se hacía cada vez más presente. Empezó con ganas, pero suspendió tres que todavía recuerda: Inglés, Lengua y Dibujo Técnico. Aunque en el resto de asignaturas tuviera buenas notas “acabaron pesando más las que no me motivaban, las que me hundían, por así decirlo”, cuenta.

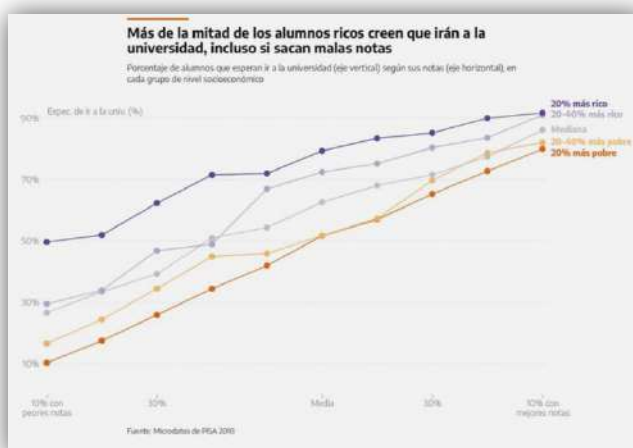
El abandono de los estudios está inevitablemente ligado a los resultados académicos. “Sabemos que quienes tienen menos nota tienen mayor posibilidad de dejar los estudios, aunque lo tengan todo aprobado. Si tus compañeros tienen mejor nota que tú, crees que no eres válido y entonces decides ir a trabajar, por ejemplo. Que tengas menos nota en la Primaria o la Secundaria afecta a la probabilidad de que después vayas a la universidad o no”, explica Marta Curull.

Cuando las calificaciones son buenas, aumenta la perspectiva de llegar a tener estudios universitarios entre todos los grupos de renta. “Pero cuando el rendimiento académico es bajo, la diferencia de expectativas es muy diferente dependiendo del nivel de la familia”, asegura el experto en desigualdad educativa, Saturnino Martínez.

Con los mismos resultados, los estudiantes de familias ricas tienen más expectativas de ir a la universidad. Incluso entre los alumnos con peores calificaciones, casi la mitad de quienes están en el 20% con más renta creen que terminaran los estudios universitarios.

“A peor nivel socioeconómico, las prioridades no están claras. Muchas veces lo educativo es lo último”, plantea Judith. Es uno de los factores que pueden explicar las distintas expectativas. La investigadora Marta Curull añade: “La gente con padres con estudios también tiene más probabilidad de ir a la universidad, desde siempre, da igual las notas”.

Esto sucede porque la educación postobligatoria tiene dos diferencias principales con la obligatoria. “Una es que no es gratuita; la otra, que en la edad universitaria ya puedes trabajar. Por lo tanto, en los costes universitarios no solo se cuenta lo que tienes que pagar, sino también lo que dejas de ganar”, explica Curull.



Es parte de lo que llevó a Elsa a estudiar un grado medio en lugar de una carrera. “Podría haber hecho magisterio, pero al final son cuatro años que no estás trabajando y que cuesta dinero también”, cuenta.

¿Quiénes tienen más probabilidad de tener estudios universitarios? En el siguiente gráfico puedes simular el nivel educativo que alcanzarían 5.000 adultos de entre 25 y 39 años en función de los estudios de sus padres a partir de los microdatos analizados de la Encuesta de Características Esenciales de la Población y las Viviendas (ECEPOV).

Dos de cada tres adultos jóvenes en España con al menos un progenitor que tenga estudios universitarios también llegan a la universidad. Si los padres no tienen estudios, la mitad se queda en la ESO.

Los hijos de Milagros forman parte de este improbable grupo: todos han terminado o están a punto de terminar los estudios universitarios. Ella recuerda cómo influía en la educación de sus hijos el hecho que ella hubiera continuado sus estudios ya con 35 años. “Los chicos empezaban a hacer tarea y yo les podía ayudar porque estudié de mayor”, cuenta. Y no solo por el hecho de poderlos acompañar, también por darles ejemplo. “Si yo puedo con la edad que tengo, ustedes pueden”, les decía.

Son la excepción: apenas 1 de cada 5 personas hijas de padres sin estudios se gradúa. Los expertos apuntan a que esta brecha tiene su origen en la diferencia de expectativas, la presión para estudiar o la falta de referencias. Milagros, que dejó de estudiar al acabar Primaria por decisión de sus padres, recuerda: “No veía en mi casa a nadie que pensara en ser médico, nunca. Cuando tienes una familia que tiene cultura te abre un abanico de oportunidades. Cuando la familia es humilde, ese abanico se cierra”.



Aunque en los últimos tiempos parece haber ganado fuerza una alternativa. El porcentaje de quienes alcanzan la segunda etapa de secundaria o un FP de grado superior es algo mayor entre los jóvenes con padres sin estudios.

Es una segunda vía que se abre y a la que han recurrido jóvenes como Elsa o Iker. Sus padres sí querían que ellos tuvieran estudios y cuando la opción de la universidad quedó descartada, aprovecharon la oferta de la Formación Profesional.

Después de algunos años sabáticos y el intento infructuoso de reincorporarse a la educación a través de la escuela de adultos, Elsa se metió al grado medio de estética. Iker está estudiando

un grado medio en administración también tras una tentativa fallida. La suya, en Bachillerato.

3. Menos cualificados y salarios más bajos

Camarera, limpiadora, dependienta, repartidora. Son algunos de los trabajos que han tenido Milagros, Elsa e Iker. Milagros recuerda cómo en sus primeros años en el mercado laboral y sin formación trabajaba en lo que podía. Empleos normalmente menos cualificados y peor remunerados.

Iker ha empezado el grado medio con el objetivo de entrar en el Ejército porque sabe que, incluso en el ámbito militar, “cuántos más estudios, más cobras”. Así, describe el último engranaje que conforma la rueda de la desigualdad: las diferencias salariales que existen en España están marcadas por el nivel de estudios alcanzado.

En general, los sueldos de los graduados universitarios tienden a duplicar el sueldo de una persona con estudios básicos. En el siguiente gráfico, con datos de la Encuesta de Estructura Salarial del INE, puedes ver cómo el salario mediano de quienes pasaron por la universidad está cerca de los 34.000 euros brutos anuales. El doble de lo que cobra alguien con educación Primaria.

Las diferencias también se repiten en los extremos. El 10% que menos cobra con estudios universitarios también gana el doble que en el 10% con peores sueldos que tienen estudios básicos.

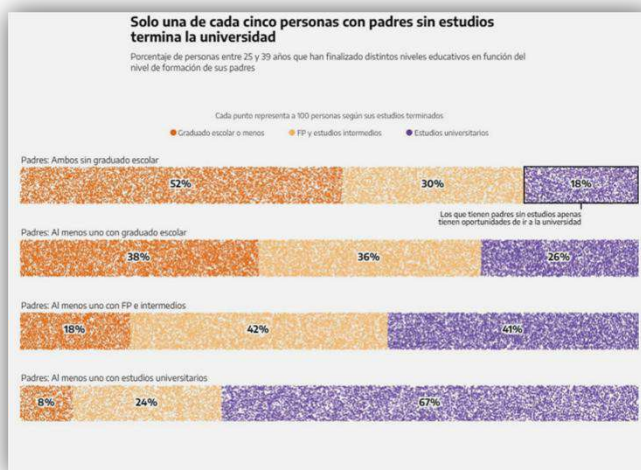
Incluso con el mismo salario al principio, la carrera profesional de alguien con estudios superiores y alguien con estudios básicos cambia totalmente. “Dos personas con 25 años pueden estar ganando 800 euros, pero no es lo mismo un becario que esté empezando en un despacho de abogados que un camarero. Lo normal es que si alguien es camarero siga en ocupaciones similares”, explica el experto en desigualdad educativa José Saturnino Martínez.

Entre los que más cobran de España, nueve de cada diez tiene estudios universitarios. En cambio, únicamente el 4% de los que entran en este selecto grupo tienen la ESO como nivel máximo de estudios alcanzado, como muestran los datos por decil de salario del empleo principal, de la Encuesta de Población Activa (EPA).

El salario no es el único indicador de esta desigualdad. Quienes han ido a la universidad no solo cobran más, también tienden a estar menos expuestos a las crisis porque sus ingresos son más estables, explican los expertos.

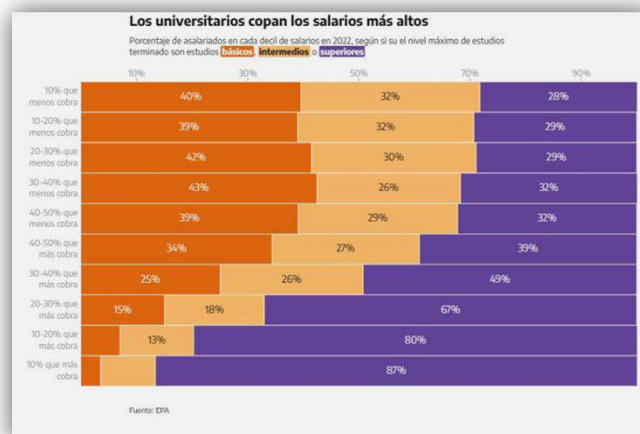
Pero incluso si una persona que viene de un barrio pobre con padres sin estudios consigue sortear todos los obstáculos anteriores y llega a la universidad, lo habitual es que siga teniendo una carrera laboral menos próspera que sus compañeros de origen más rico.

Un [estudio de ISEAK](#) concluyó que “provenir de una familia acomodada aumenta el salario medio en casi un 43% en comparación con los grupos de origen más desfavorecido”. “Puede influir que tengas contactos, la forma en que se encuentra el trabajo, que tengas más cargas familiares...”, explica Curull.



La investigadora añade que no pueden coger todo tipo de trabajos. Su posibilidad de aceptar estos contratos con peores salarios o incluso sin ellos es menor. Aunque a la larga proporcionen una mejor perspectiva laboral, simplemente no se lo pueden permitir.

Con menos ingresos y más inestabilidad laboral, las posibilidades de residir en cualquier barrio de las ciudades españolas, cada vez más segregadas, se reducen.



4. La rueda se cierra en el barrio segregado

De esta manera, los barrios más pobres de las ciudades españolas se llenan de gente sin estudios. “No es un tema de preferencias, sino de barreras. Por ejemplo, las familias con menos recursos no se mudan a determinadas zonas porque no tienen acceso al mercado inmobiliario y no pueden pagar los alquileres”, explica la investigadora Marta Curull.

Un fenómeno que se recrudece en las grandes ciudades, donde aumenta la segregación entre barrios ricos y pobres.

“Luego hay una parte de estigma. Si un barrio está clasificado como muy pobre o peligroso, el profesorado no quiere ir a esas escuelas y la calidad baja. Si se invierten menos recursos públicos, hay menos hospitales, infraestructuras, etc. Y también la falta de referentes: hay muchos estudios que señalan que si tus vecinos han ido a la universidad, tienes más posibilidades de ir”, concluye Curull.

Es aquí donde el circuito se cierra, ya que muchos de los hijos de estas familias con menos recursos volverán a repetir el círculo. ¿Es posible romper esta rueda? Algunos investigadores, como Saturnino Martínez, son optimistas: “Sigue funcionando la máquina de la desigualdad pero cada vez es menos dañina: ahora la gente se gradúa del instituto, hace ciclos medios o ciclos superiores”, defiende.

Este aumento de la tarta es clave: es decir, cada vez hay más gente que se titula. Por ejemplo, con el aumento de la población que termina la ESO respecto a hace varias décadas o los nuevos caminos educativos a través de la formación profesional. “Una de las características de un buen sistema educativo es que tiene que ser poroso, hay que eliminar barreras de entrada, que es lo que ha hecho el sistema español”, argumenta.

Judith, tras años de experiencia docente en centros educativos de zonas de bajos recursos, también es optimista: “Creo que los que estaban abajo ya no están tan abajo. Se han acercado más. Al final, es un fracaso nuestro si el niño se va sin la ESO”, defiende. Para esta profesora, la clave para romper el círculo se resume en “una familia que ayuda, un centro con condiciones y un grupo de iguales en el entorno”.

Pero es crítica con la labor de los educadores: “Tenemos que cambiar el chip en el profesorado. Por ejemplo, llamando a los padres cuando las cosas van bien. A niños buenos y malos. Eso al final es una alegría para los padres que germina porque el hijo ve que los ha hecho felices. Hay que llegar a lo emocional”, señala.

Aunque la cadena de desigualdad disminuye las oportunidades de las familias con menos recursos, no las reduce a cero. El 25% de quienes tienen padres que como mucho han terminado la ESO o EGB se gradúan de la universidad. Es el caso de los hijos de Milagros, que fueron criados en una familia con pocos recursos y han conseguido su título universitario.

Incluso los que no llegan a la universidad, también superan los estudios de sus padres. Lo ha hecho Elsa, con su grado medio, aunque si volviese atrás estudiaría para ser educadora infantil porque sabe que viviría mejor. E Iker, que sabe que con los estudios de administración deja más puertas abiertas que si hubiese dejado de estudiar en la ESO. “Mi madre nunca me había visto tan mentalizado en intentar salir adelante. Su hijo, el que no hacía nada, ahora está estudiando y trabajando. Es la primera vez que me veo realmente centrado”, asegura con una sonrisa.

¿De dónde salen los datos?

En primer lugar, los datos de porcentaje de población según nivel de estudios terminado en cada sección censal provienen del [Censo de 2021 del INE](#). Los datos se refieren al nivel educativo máximo alcanzado por los residentes mayores de 15 años encontrado a través de registros administrativos. Estos han sido cruzados con la renta neta media —es decir, después de impuestos— por hogar de 2021 de las mismas regiones administrativas, que publica el INE en su [Atlas de distribución de la renta de los hogares](#). Hay que tener en cuenta que las cifras de renta por hogar solo incluyen los ingresos de la declaración de la renta y no considera



los ingresos pagados en negro o economía sumergida, las trampas fiscales a través de sociedades interpuestas o los ingresos no declarados a través de IRPF.

Los datos del apartado de resultados académicos provienen del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, *Programme for International Student Assessment*, en inglés) y son de 2022 y 2018. En los microdatos publicados de los resultados de cada alumno se indican otras variables como el nivel socioeconómico de la familia (expresado en forma de índice), si ha repetido algún curso hasta la fecha o la expectativa de ir a la universidad. A partir de esta base de datos se ha calculado el rendimiento académico, agrupando los alumnos según percentil socioeconómico y los centros, según la media de las familias que escolarizan ahí a sus hijos.

Para los datos de porcentaje de alumnos repetidores en cada percentil socioeconómico se han utilizado los datos de 2018, para evitar el sesgo de los años de la pandemia donde se redujo artificialmente el porcentaje de repetidores. Del mismo modo, se han utilizado la base de datos de PISA 2018 para medir la expectativa de ir a la universidad, ya que las posibles respuestas en 2022 incluyen titulaciones inexistentes en la actualidad y con otro desglose.

Para los cálculos de población según nivel educativo terminado, en relación con los estudios finalizados de sus progenitores, se han usado los microdatos de la Encuesta de Características Esenciales de la Población y las Viviendas (ECEPOV) del INE de 2021, que complementa al Censo de Población y Viviendas. En ella se pregunta a más de 400.000 individuos de toda España.

Por último, para el apartado de salarios por nivel de estudios se han usado dos fuentes de datos. Por un lado, la Encuesta cuatrienal de Estructura Salarial de 2018 del INE, construida con las respuestas de 220.000 trabajadores y la más actualizada con el detalle concreto del nivel educativo terminado de los encuestados. Por otro, los deciles de salario del empleo principal que se publican con los datos anuales de la Encuesta de Población Activa (EPA) del INE. En este caso, con datos de 2021.

europapress.es

Hatamleh (NASA) advierte de la irrupción de la IA en la educación: "Es necesario empezar a elaborar el CV del futuro"

MADRID, 11 Dic. (EUROPA PRESS) - El asesor principal de Inteligencia Artificial e Innovación en el Goddard Space Flight Center y líder de la Estrategia de Tecnología de la Información de la NASA, Omar Hatamleh, ha asegurado que la Inteligencia Artificial "afectará a todos los ámbitos y la educación no es un ámbito exento".

"Las instituciones académicas deben de tener cuidado para adaptar los pensamientos críticos a las competencias de la IA. Las skills actuales no van a permitir que los alumnos sean exitosos en un futuro no muy lejano: Es necesario empezar a elaborar el CV del futuro", ha señalado Hatamleh.

Así lo ha manifestado este lunes el experto de la NASA durante su intervención en el ciclo 'dIAlogos', organizado por la Universidad CEU San Pablo, donde ha abordado las ventajas, retos y la regulación tras el acuerdo provisional sobre la futura ley de Inteligencia Artificial que tuvo lugar el pasado viernes.

La ponencia de Hatamleh se ha focalizado en la importancia de la adopción de la tecnología en una sociedad en la que ya está implantada. "Debemos empezar a concebir autopistas para coches aéreos, una longevidad que permitirá que los humanos alcancemos los 120 años y, todo esto, supone un importante cambio económico y social que debemos empezar a abordar ya con la regulación en la mano", ha explicado.

Tras la ponencia de Omar, se ha abierto una mesa de debate moderada por el vicerrector de Planificación Estratégica y Cultura Digital de la Universidad CEU San Pablo, Emiliano Blasco, y en la que han participado la fundadora y presidenta del Observatorio del Impacto Social y Ético de la Inteligencia Artificial (OdiselA), Idoia Salazar; y el director global de Innovación y Ventures del Grupo Ferrovial, Rafael Fernández.

Los ponentes han dado respuesta a los riesgos, beneficios y cómo debe ser la correcta implantación de la Inteligencia Artificial en los diferentes ámbitos corporativos y sociales. "Hay que perder el miedo a la Inteligencia Artificial y la destrucción de trabajo; la IA se sigue percibiendo como una herramienta sustitutiva al humano y debemos entender que se trata de un complemento para realizar de manera más eficiente los proyectos de nuestras compañías. De hecho, en esta senda, será un gran aliado para pymes y startups, que podrán llegar a competir en los mismos niveles que las grandes corporaciones", ha dicho Salazar.

A modo de conclusión, los expertos han coincidido en que la sociedad asumirá los beneficios de la IA si los cambios se comienzan a realizar de manera progresiva, permitiendo la cohesión de herramientas menos tecnológicas o no tecnológicas con las más avanzadas. Así, Rafael Fernández ha incidido en la necesidad de que "todos los miembros de la compañía prueben y conozcan la IA, sobre todo para que interactúen y conozcan los aspectos positivos, negativos y los riesgos". Omar Hatamleh ha insistido en que, para una correcta adopción de la IA, "es necesario que las compañías, en su integridad, comprendan la tecnología y sus

implicaciones y, para ello, es necesario tener una mente abierta y asumir riesgos". "Sin riesgos no se creará valor", ha zanjado.

LA VANGUARDIA

El Consell Escolar pide restringir el uso del móvil en todos los institutos en Catalunya

La propuesta invita a que toda la comunidad educativa, incluyendo docentes y padres, cumplan con las restricciones de uso de dispositivo en los centros

LORENA FERRO. BARCELONA. 12/12/2023

El debate sobre la necesidad de una regulación del móvil en escuelas y, especialmente, en institutos llega este martes al Consell Escolar de Catalunya -el más alto órgano consultivo formado por la Administración, docentes y familias- que aprobará en sesión plenaria restringir el uso de estos dispositivos en la ESO y prohibirlos en primaria. La propuesta apuesta por regular su uso en secundaria y que se permitan al finalizar la ESO. La restricción de móviles en el interior de los centros afectaría a alumnos, pero también a docentes y demás comunidad educativa, entre ellos a las familias.

Sin una regulación clara sobre el uso del móvil, este curso 2023/24 ha empezado en muchos institutos con restricciones. Cada vez son más los centros que no permiten a los alumnos tener el dispositivo en clase y, especialmente en los primeros cursos de secundaria, tampoco en el recreo.

Con este punto de partida y con la convicción clara de que es necesario regular su uso, el Consell Escolar hace tiempo que ha iniciado un debate y pide al departamento de Educació que "fije" una regulación "clara y progresiva" para que los centros no deban decidir de manera autónoma, como sucede en la actualidad. Es decir, que haya un criterio único a aplicar aunque con margen para poder adaptarlo a la realidad de cada centro. Y piden que sea una regulación en todo el ámbito educativo, no solo en el lectivo.

Docentes y también familias deberán cumplir las restricciones de móvil

El documento, al que ha tenido acceso *La Vanguardia* se especifica que "regular no quiere decir prohibir". Incluso los alumnos participantes prefieren que se hable de protocolo en lugar de reglamentación porque cree que se orienta más a prohibiciones. En el debate han participado 684 personas de la comunidad educativa de los que un 34 % eran docentes, un 26 % alumnos y 24 % familias. Son especialmente docentes y familias los que más plantean "prohibir" el uso del móvil hasta los 16 años. Para argumentar la restricción se aportan también informes de organismos como la UNESCO.

Las conclusiones del debate sostienen que la regulación "debe adaptarse a la edad o etapa educativa" y que toda la comunidad debe estar informada y participar en la regulación. Por eso, se apunta que la norma debe "afectar" a todo el mundo: desde a alumnos a profesores, pasando por monitores de comedor, personal de administración y también familias por que "todo el mundo debe actuar de manera coherente con la normativa".

Según en informe, la regulación debería tener en cuenta el curso escolar del menor en lugar de la edad cronológica. Además, también se pide que se regule el uso de imágenes que se hacen y difunden en el centro.

Educación en cultura digital

A pesar de ello, el documento deja claro que la comunidad educativa considera la tecnología como un medio de aprendizaje y urge a una educación en cultura digital para prevenir los posibles abusos. Además, en las conclusiones se apunta que si se prohíben los móviles, será necesario regular el uso de portátiles porque estos dispositivos permiten tener las mismas aplicaciones que los teléfonos.

EL PAÍS **OPINIÓN**

PISA: el callejón sin salida catalán

La escuela catalana da vergüenza y pena, y hay que volver a dotarla y reconstruirla, alejando todo tipo de intrusos gerencialistas que hablan el idioma de la autoayuda y la happycracia empresarial, ocultando objetivos muy concretos de segregación masiva del alumnado

ANDREU NAVARRA. 12 DIC 2023

No hace ni una semana que se conocieron los nefastos resultados del sistema educativo catalán en las pruebas PISA. Levantaron mucha polvareda, y era de esperar: las noticias eran catastróficas y dejaban a Catalunya, una vez más, a la cola de las comunidades autónomas. Si bien es cierto que las pruebas PISA fueron fundadas por la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico para homogeneizar los sistemas educativos de Occidente y ponerlos a competir entre sí sin tener en cuenta aprendizajes culturales o



de contexto, también lo es que son una evaluación externa y objetiva que proporciona cientos de datos útiles y la posibilidad de extraer diagnósticos precisos.

Sin embargo, ya se sabía desde la prueba PIRLS que el nivel de comprensión lectora en Cataluña era totalmente impresentable, y de hecho sabemos que, desde hace una década, entre un tercio y un cuarto de la población escolar catalana no sabe interpretar ni redactar un texto básico de unas cinco líneas. Es decir, que hacemos pasar al alumnado 12 o 13 años por nuestra red de enseñanza y somos incapaces de garantizar una alfabetización plena para todos. Si unimos esto a todo tipo de observaciones directas (familias que descubren que en la escuela nadie enseña a multiplicar a sus hijos, o que éstos no aprenden a leer y escribir, o que conocen a niños de once años que no han visto nunca una suma) el asunto comienza a hacer saltar todo tipo de alarmas sociales.

Que Catalunya es el desastre educativo más impresentable de la Europa actual ya lo sabíamos o lo sospechábamos. La LEC fracasó estrepitosamente en su primer intento de digitalizar las aulas; en vez del 6% del PIB que exigía para la financiación de la escuela pública estamos invirtiendo el 2,4%, y el Decreto de Plantillas ha convertido el acceso a la docencia pública en un espectáculo surrealista de caciquismo, nepotismo y corrupción que ha dejado las plantillas diezmadas a base de amenazas y formaciones cada vez más grotescas y sectarias. Todo esto lo acaba pagando el alumnado pobre, que no puede asumir refuerzos ni academias, y que ve cómo puede llegar a tener tres tutores en un mismo curso o no recibir clases de catalán en un año... He visitado centros donde faltaban tres docentes de tecnología durante un curso entero, o que directamente perdían el aula de acogida.

Están ocurriendo cosas extrañas. La sorpresa, sin embargo, no era ésta: el naufragio ya era algo cierto y notorio. La sorpresa la aportó la reacción de los responsables públicos de Educación de los últimos tiempos. Mientras la ministra culpaba a la pandemia, en Cataluña se culpaba a la población inmigrante, y Eduard Vallory, impulsor de la red Escola Nova 21, hizo la cima de la gloria en su cuenta privada de Twitter (o X) cuando señaló los "nostálgicos de la EGB". Resulta que los jóvenes docentes que se van incorporando a nuestras plantillas ya ni siquiera saben lo que es la EGB. El problema cambió de pantalla la semana pasada, todo el mundo pudo percibirlo: los defensores de las pedagogías deconstructivas, todavía en el poder desde 1990, han empezado a hacer el ridículo. No es que los docentes más dinámicos levanten la voz contra unas políticas cada vez más desaforadas, es que el friquismo de nuestro zombi político está llegando a unos niveles ciertamente esperpénticos.

No se puede hacer el ridículo de una forma tan sangrienta. No vale la pena señalar el entorno de la Fundación Bofill ni los responsables actuales: están enrocados, forman un bunker pedagogo totalmente hermético y alejado de la realidad. Lo confían todo en la propaganda, pero incluso su maquinaria de marketing ha pinchado y ya no convence a nadie. A estas alturas, este búnker que repite los mismos mantras cibersolucionistas desde hace décadas parece ya más un expediente X que una propuesta verosímil de futuro.

También pienso que no vale la pena exigir dimisiones concretas o seguir enfangándonos en luchas y tiroteos partidistas: el espectáculo general es, repito, dantesco. Lo necesario es seriedad política, que alguien rompa con esta peculiar mezcla de calvinismo carlista, populismo autoritario y thatcherismo cínico, y empiece a poner sobre la mesa la necesidad de que nuestros currículos escolares no parezcan *Los trabajos de Persiles y Sigismunda* y respondan a una concepción racional de la función pública y de la educación que necesitamos.

No hace ni un mes que en Barcelona se celebró un congreso organizado por el sindicato Profesores de Secundaria (ASPEPC-SPS) y la Fundación Episteme, en la sede del CSIC en Barcelona. Se celebraron tres charlas plenarias: durante la primera, el inspector de Educación Miguel Ángel Tirado demostró que Cataluña se había desplomado antes que todo el mundo porque venía imponiendo el modelo conocido como Diseño Universal de Aprendizaje, basado en neuromitos y fraudes diversos, desde 2017 y no desde 2020 como en el resto del Estado (el DUA es preceptivo en España desde la aprobación de la controvertida LOMLOE); también demostró que el DUA es una barrera insostenible contra la equidad y la justicia social en nuestro país. Por su parte, Laura Rodríguez Montecino y António Bivar explicaron que necesitábamos currículos basados en contenidos y no en competencias vacías, a mayor precisión científica y propuestas exactas, no como las novelas bizantinas que presentan nuestros decretos de evaluaciones estatales y autonómicas, que además fueron fruto de una improvisación opaca impropia de una sociedad transparente. La dictadura emodigital hegemónica hoy ya sabemos adónde nos lleva: al fracaso social y colectivo más deprimente.

Necesitamos una política adulta para una sociedad adulta, que piense con autonomía y se proporcione a sí misma una cultura de autodefensa y reconstrucción humanista. La escuela catalana da vergüenza y pena, y hay que volver a dotarla y reconstruirla, alejando todo tipo de intrusos gerencialistas que hablan el idioma de la autoayuda y la happycracia empresarial, ocultando objetivos muy concretos de segregación masiva del alumnado. Sobre la mesa tenemos un grave problema de falta de responsabilidad y de confianza pública. Los mitos han caído, los mantras del poder son ahora chistes que no hacen gracia. No estamos gestionando un circo, estamos volatilizando el futuro de nuestros niños. Es necesario abandonar la pesadilla competencial, un paradigma diseñado por lobbies económicos europeos para impedir el paso de las clases bajas al mercado de trabajo convirtiendo los puestos de trabajo disponibles en privilegios de clase.

¿Quién pondrá la primera piedra de este nuevo escenario neoilustrado y democrático? Es la pregunta que dejo aquí en el aire, en este teatro devastado por los recortes y la profecía más hipócrita, propia de las cuasmas privatizadoras de la derecha más antiliberal y frenética. Debemos empezar a parecer más a los líderes catalanes que construían escuela y no a los pequeños millenials que nos convierten en el hazmerreír del mundo civilizado.

europapress.es

Los chicos españoles tienen el doble de probabilidad de repetir curso que las chicas a igualdad de rendimiento

A igualdad de puntuación en Matemáticas, un alumno desfavorecido tiene casi 4 veces más probabilidad de repetir curso

MADRID, 12 Dic. (EUROPA PRESS) - Los estudiantes españoles tienen el doble de probabilidad de haber repetido curso a los quince años que las chicas a igualdad de rendimiento académico. Así lo refleja el estudio 'Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2022', elaborado por Esade y Save the Children, recogido por Europa Press.

El Informe del Programa para la Evaluación Integral de Alumnos (PISA) 2022, que elabora cada tres años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), revela que en España hay una desigualdad de género de 10 puntos de media de chicos respecto a chicas en Matemáticas, por encima de la OCDE (8,9 puntos). Esta diferencia ha aumentado sustancialmente en 13 de las 17 autonomías, siendo mayor en Cantabria (17,4 puntos) y la Comunidad de Madrid (15,1 puntos).

Con respecto a las desigualdades por origen migrante, los resultados muestran que un alumno de origen migrante (primera o segunda generación) saca de media 32,5 puntos menos en la prueba de Matemáticas de PISA que uno de origen nacional, pero esta brecha se reduce a 6,6 puntos descontando el efecto de la desigualdad socioeconómica entre ambos grupos.

En este último indicador, las brechas son mucho más altas en el País Vasco (35 puntos), Galicia o Aragón. En la mayoría de comunidades autónomas la caída en resultados respecto a 2018 ha sido superior en el alumnado de origen nacional.

Cataluña presenta unas caídas especialmente pronunciadas para el de origen migrante. El Informe PISA 2022 detalla que la segregación escolar por origen migrante ha aumentado significativamente respecto a 2018, tanto a nivel nacional como en varias comunidades autónomas, y es más alta en Cataluña, País Vasco y Madrid.

El estudio elaborado por Esade y Save the Children a partir de los datos de PISA concluye que el alumnado de nivel socioeconómico bajo tiene cuatro casi cuatro veces más probabilidades de repetir curso que su equivalente en notas PISA de nivel alto, algo que no ha cambiado desde 2018 y que sitúa a España a la cabeza de la OCDE. E

n este contexto, precisa que la diferencia de rendimiento en Matemáticas que puede ser explicada porque el nivel socioeconómico en España es del 16%, semejante a la media OCDE, y no ha variado sustancialmente respecto a 2018. A nivel autonómico, son Asturias (20%), País Vasco y Murcia (18%) quienes tienen mayor inequidad.

LAS MEDIDAS DE PROMOCIÓN AUTOMÁTICA REDUCEN LA REPETICIÓN DE CURSO

La proporción de alumnado que ha repetido curso se ha reducido de un 28% (2018) a un 22% afectado, según explica la investigación, "por las medidas de promoción automática tomadas al final del confinamiento en mayo de 2020. "Aún así, la repetición en España sigue siendo injusta: a igualdad de puntuación en matemáticas, un alumno de origen desfavorecido tiene casi 4 veces más probabilidades de repetir que un alumno de nivel socioeconómico alto, algo que no ha variado desde 2018", señala el estudio, que destaca que es la segunda brecha más alta de la OCDE.

En este sentido, avisa de que la repetición en España es "más desigual" en todas las comunidades autónomas respecto a la media de la OCDE, encabezadas por la Región de Murcia, La Rioja y Castilla y León, "con un empeoramiento considerable desde 2018".

La segregación escolar por nivel socioeconómico en España se encuentra por debajo de la media de la OCDE. Desde 2018 se ha reducido en casi todas las comunidades autónomas, pero es "especialmente alta" en la Comunidad de Madrid, pese a su mejora, y Cataluña.

PROPUESTAS PARA MEJORAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y LA EQUIDAD

Para mejorar la igualdad de oportunidades y la equidad educativa en España, el estudio de Esade y Save the Children propone apostar de manera "mucho más decidida" que hasta el momento por tutorías de apoyo y refuerzo individualizadas o en grupos reducidos, tanto en horario escolar como fuera del mismo; y mejorar el acceso a Educación Infantil de calidad de 0 a 3 años de niños y niñas con bajo nivel socioeconómico y de origen migrante.



La investigación también apuesta por promover una formación del profesorado centrada en "una mayor eficacia" y habilidades prácticas en gestión de aula en clases heterogéneas, así como formación "asociada a reflexionar y cambiar creencias y prácticas pedagógicas relacionadas con la repetición de curso"; y poner en marcha medidas contra la segregación escolar en las comunidades autónomas para reducir la concentración del alumnado desfavorecido, migrante y gitano.

Estos planes, según recoge el documento, "deben apostar por la gratuidad efectiva de la escuela concertada y considerar criterios de demanda y admisión, pero también valorar medidas de oferta y planificación en la red escolar, especialmente en un contexto de caída demográfica".

Por último, el estudio defiende apostar por jornadas escolares amplias, asegurando la gratuidad de material, comedor y transporte escolar a niños y niñas en situación de pobreza y su acceso a becas suficientes que promuevan su permanencia en el centro educativo y su continuidad en la educación postobligatoria; y dotar de recursos extra y promover reducciones de ratios alumnos/profesor en los centros educativos que escolarizan alumnado más desfavorecido.

elCorreoGallego.es

Un goteo de ANPAs busca la supresión de las pantallas en las aulas para el próximo curso

Desde la Confederación gallega explican que E-Dixgal tiene un "proceso de implantación" y que suprimirlo es decisión del centro

Carmen Novo. 12-12-23

Más de diez años lleva E-Dixgal instalado en las aulas gallegas y no ha sido hasta ahora cuando un grupo de padres, madres y ANPAs ha comenzado a cuestionarse su utilidad. En el punto de mira está el tiempo que pasan los menores enfrente de las pantallas o los estudios más recientes sobre la repercusión negativa en su capacidad de atención. Impulsados por varias iniciativas surgidas a través de las redes sociales —sobre todo, un canal de Telegram a nivel autonómico que cuenta con 570 miembros—, algunas asociaciones de madres y padres gallegas comienzan a organizar por su cuenta y riesgo la supresión de este sistema de la Xunta que digitaliza los libros de texto desde quinto de Primaria hasta cuarto de la ESO.

En Galicia, un total de 64.200 alumnos repartidos en 630 centros estudian a través de un ordenador. En el último mes, las comunidades educativas de algunos de estos centros han comenzado a movilizarse para solicitar ante Educación la eliminación —o, por lo menos, la regulación— de la plataforma. En noviembre, el ANPA Río Tella del CEIP A Ramallosa, en Teo, comenzó recoger firmas para sumar apoyos a la iniciativa. Señalan que, a día de hoy, cuentan con el beneplácito de la mitad de las familias del colegio, unas 250. Otro ejemplo es el CEIP López Ferreiro, en Santiago de Compostela, donde casi 70 familias presentaron un escrito ante la directiva del centro para que a partir del próximo curso se prescindiera del programa educativo y se recuperen los libros de texto tradicionales. Los firmantes alegaban problemas en el aprendizaje, en la visión y en el sueño.

A esta lista se han sumado otros centros, como el IES de Coruxo, en Vigo, o el CEIP Apóstolo Santiago, situado también en la capital gallega. Argumentan que las pantallas empeoran la comprensión lectora, la capacidad de concentración e incrementan los problemas relacionados con la visión y el sueño. "O uso do programa E-Dixgal obrigou ao alumnado a traballar gran parte do horario lectivo pegado ao ordenador. O equipo informático é tamén ferramenta de traballo cando regresan á casa, xa que é neste soporte no que atopan os contenidos obxecto de estudo en cada un dos cursos", señala el comunicado emitido por el colegio de Teo.

En el punto de mira está la seguridad de los menores. "Los ordenadores que facilita el centro y que tienen instalado E-Dixgal no tienen control parental", explican desde el CEIP. Sobre este punto, el presidente de la Xunta, Alfonso Rueda aseguraba la semana pasada que Educación ya trabaja en soluciones. A partir del próximo mes de enero, se limitarán los contenidos a los que pueden acceder los estudiantes que son parte de este programa, dado que instalará una nueva aplicación con el propósito de "dar mayor seguridad sobre el cuidado y bienestar digital de sus hijos".

No obstante, aunque haya un goteo de ANPAs exigiendo medidas al respecto, la decisión no pasa únicamente por esta vía. Isabel Calvete, presidenta de la Confederación de ANPAs Galegas, explica que E-Dixgal tiene un proceso de implantación. Primero, el centro se acoge al proyecto previa votación en el consejo escolar y en el claustro de profesores. Una vez que el colegio solicita la puesta en marcha del proyecto y la Consellería da el visto bueno, tienen un mínimo de cuatro años de permanencia. Después de ese tiempo, pueden seguir adheridos al programa o pueden decidir repetir el proceso de elección para intentar salir de ahí.

"Las ANPAs tiene representación en el Consello Escolar y votan, pero no depende de ellas el hecho de mantener el E-Dixgal o no. Tampoco depende únicamente de los profesores, es una decisión que se debe de

tomar por consenso", explica Calvete. Pese al movimiento, admite que, como Confederación, no les llegó ninguna solicitud formal por parte de las familias para posicionarse sobre el uso de las pantallas en las aulas. "Está claro que es un movimiento social surgido través de las redes, pero no llegó ninguna petición que luego podamos trasladar a la Consellería. Nosotros todavía necesitamos más opiniones para forjar una posición fundamentada sobre su uso", indica la presidenta de la Confederación gallega.

Oleiros, a favor de regular los móviles en menores

"Nuestras hijas son amigas y siempre hablábamos de que no queríamos darles un smartphone nada más terminasen la Primaria", explican María y Gemma. Para estas dos madres residentes en el municipio coruñés de Oleiros, la revelación llegó cuando, a través de la prensa y de las redes sociales, conocieron la existencia de algunos grupos de padres que se organizaban para exigir medidas al respecto. Comenzaron a hablar con el resto de familias de la clase de sus niñas, que cursan sexto de Primaria en el CEIP Valle Inclán de Perillo, y llegaron a la conclusión de que todas estaban de acuerdo en el tema. "Tuvimos una reunión para plasmar las ideas en un documento y trasladarlas al resto del colegio", explica María, con la suerte de que la dirección del centro les mostró su apoyo desde el primer momento.

"Quisieron que el resto del cuerpo docente y de las familias participasen, por lo que empezaron a divulgarlo", continúa. El documento tuvo tal recorrido que terminó llegando hasta el concello de Oleiros, que enseguida se posicionó a favor de la iniciativa. Tuvieron una reunión con la concejalía de Educación, acordando formación y charlas para alumnos, familias y personal del centro. También el impulso de este movimiento en otros colegios públicos del municipio. "Hablamos, por ejemplo, de una iniciativa que surgió en Tudela, en la que los locales comerciales ponían un identificador en el escaparate indicando que los niños podían entrar a hacer llamadas. Es una forma de localizarlos sin necesidad de smartphone", concluyen ambas madres.

HERALDO

Aragón mejora la equidad en el aula, pero sigue por debajo de la OCDE

Apuestan por refuerzos individualizados, jornadas escolares amplias y una mayor formación del profesorado.

M. SÁDABA. 12/12/2023

Aragón va dando pasos hacia una mayor equidad en el aula y mejora, según los últimos datos del informe PISA, todos los indicadores relativos a las repeticiones, reduciendo las diferencias por nivel socioeconómico, sexo u origen del alumnado. También avanza en el ámbito de la equidad respecto a las notas medias, aunque en este caso solo lo hace en los indicadores relativos al origen del alumnado. Sin embargo, en la mitad de ellos se mantiene por debajo de la media de la OCDE, según detalla el diagnóstico llevado a cabo por Esade y Save the Children. La tendencia, no obstante, es similar al de resto de comunidades.

En 2022, según este informe, a igual competencia en matemáticas y ciencia, los chicos tenían el doble de probabilidades que las chicas de repetir curso. En 2018 esta probabilidad se multiplicaba por 2,25. También desciende cuando se analiza el origen del alumnado. El migrante tiene 1,7 más posibilidades de repetir frente al 2,1 de hace cuatro años y entre los de menor nivel socioeconómico las probabilidades se multiplican por 4,4 frente al 6,1 de 2018. No obstante, estos avances apenas se trasladan a las notas medias, donde hay diferencias más significativas.

Este informe también se centra en la segregación escolar, tanto por nivel socioeconómico como por origen del alumno. Y, aunque los datos están por encima de la OCDE, en los últimos cuatro años no se han registrado avances en cuanto a la segregación socioeconómica, mientras que empeora la referida al alumnado extranjero.

Ante estas situaciones, los responsables del estudio señalan la necesidad de llevar a cabo una apuesta "mucho más decidida" por las tutorías de apoyo y refuerzo individualizadas o en grupos reducidos, promover la formación del profesorado, implantar jornadas escolares amplias, mejorar el acceso a la educación de 0 a 3 años, reducir ratios y dotar a los centros educativos de recursos extra.

europapress.es

España es el país de la UE con mayor porcentaje de graduados universitarios en trabajos de baja cualificación, según CYD

Tiene la segunda tasa más alta de graduados en paro: 7,1% frente al 3,5% de la UE

MADRID, 13 Dic. (EUROPA PRESS) - España registra el mayor porcentaje de los 27 países de la Unión Europea de ocupados de 20 a 64 años con educación superior que trabaja en ocupaciones de baja cualificación (35,9%), siendo el dato de la UE del 22,2%. Así lo refleja el Informe CYD 2023, recogido por Europa Press, publicado este miércoles 13 de diciembre por la Fundación CYD, en el que analiza, entre otros, datos de Eurostat de 2022, que revelan que los graduados superiores españoles presentan la segunda tasa de empleo más baja de la UE (83% respecto al 87,4% de la UE) y la segunda tasa de desempleo más alta (7,1%



frente al 3,5% de la UE). Además de la sobrecualificación, se da otro "desajuste" entre la demanda de estudios y las oportunidades de empleo: el porcentaje de titulados en STEM en España (18,8%) es inferior al de la Unión Europea (25,1%), mientras que en España hay, en proporción, el doble de egresados en el ámbito de la educación. Por ello, el Informe CYD subraya la necesidad de "reducir los desajustes" entre la oferta formativa y el mercado laboral, mejorando la orientación e informando sobre las perspectivas laborales. El estudio pone de manifiesto la necesidad de aumentar la inversión en educación superior, una de las demandas "más recurrentes" de las universidades españolas y una medida "necesaria para reducir la brecha respecto al contexto internacional". Según el informe 'Education at a Glance 2023' de la OCDE, el gasto en las instituciones de educación superior españolas es de casi 13.300 euros por alumno, un 20,7% inferior al promedio de la OCDE. También difiere la distribución entre fuentes públicas y privadas, con más participación del sector privado en el gasto en la educación superior: 32,5% en España, 29,9% en la OCDE y 20,2% en la UE. En los últimos años, España ha aumentado el peso de la inversión en I+D sobre el PIB, pasando de un 1,19% en 2016 al 1,44% en 2021, siendo las empresas e instituciones privadas las que más han impulsado este crecimiento. Los sectores de la Administración Pública y la enseñanza superior (con una participación relativa del 16,91% y del 26,6% respectivamente) crecen, según el Informe CYD, a un ritmo "insuficiente", que hace "difícil" cumplir el objetivo de gasto en I+D sobre el PIB del 2,12% definido en la Estrategia Española de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2027.

El documento remarca que impulsar una formación e investigación de calidad "no solo requiere más recursos, sino nuevos modelos de negocio". "Una mayor inversión debería ir acompañada de la máxima confianza que dicha asignación de recursos es meditada, basada en un sistema de justificación de impacto y ajustada a las necesidades estratégicas de cada institución", precisa.

ATRAER Y RETENER TALENTO

En la última década la universidad pública ha visto disminuir su personal funcionario. En concreto, en el curso 2021-2022 había 7.924 funcionarios menos respecto al 2010-2011, a la vez que ha aumentado el profesorado contratado en 12.506 personas, de las cuales, 6.080 son profesores asociados. Ante esta situación, CYD advierte de que la universidad pública "necesita abordar un relevo generacional", ya que el 19,4% de la plantilla, alrededor de 21.400 profesores, se jubilará en los próximos diez años, un porcentaje que aumenta si se tiene en cuenta únicamente al PDI funcionario (32,8%) y al cuerpo de catedráticos (49,7%). "La universidad necesita retener y atraer talento, asegurar el relevo generacional del personal docente e investigador y tener más autonomía en la contratación para permitir políticas más flexibles de atracción, retención y estabilización del personal docente", señala el informe, destacando que, según el Autonomy Scorecard de la European University Association, España ocupa la posición 27 de 35 en cuanto a autonomía en la gestión del personal docente. Asimismo, el estudio detalla que las universidades españolas generan el 77,5% de las publicaciones científicas, "pero hay poca interacción con otros actores del ecosistema de ciencia e innovación, lo que puede llevar a que el conocimiento generado no sea accesible y, consecuentemente, no se aproveche y valore". Para la Fundación CYD, el actual sistema de evaluación de la actividad investigadora "tiende a dar prioridad al volumen de publicaciones, que en algunos casos ha derivado en prácticas cuestionables". Además, asegura que hay un "desajuste" entre el mayor número de publicaciones (14,68% en 2022 respecto a 2019) y el descenso en las tasas de crecimiento de indicadores de liderazgo y de excelencia liderada (observándose los valores más bajos en el último cuatrienio), lo que, según apunta, "ha alentado el debate sobre la idoneidad de las publicaciones en revistas indexadas como indicador de calidad científica". El Informe CYD 2023 destaca la importancia de aumentar la relevancia del conocimiento generado por las universidades, "tendiendo puentes estables con el sistema productivo".

LAS MUJERES REPRESENTAN SÓLO EL 14,9% DE LOS TITULADOS EN INFORMÁTICA

La fundación también hace hincapié en la necesidad de mejorar el acceso y la equidad en el sistema universitario. En este contexto, indica que, aunque las mujeres son mayoría entre los titulados de grado y máster (60,5% y 57,2% respectivamente, curso 2021-2022), a medida que aumenta el nivel de estudios y la carrera académica su presencia mengua y sólo el 26,3% son catedráticas y el 25% rectoras. La presencia de las mujeres en la universidad está ligada a ámbitos de estudio como Educación (77,7% de los matriculados en grado son mujeres), Salud y Servicios Sociales (72,2%), mientras que su presencia es menor en Ingeniería, Industria y Construcción (30,3%) e Informática (14,9%). "La universidad debe protagonizar la transformación social: hay que persistir en las políticas de igualdad, mejorar el acceso equitativo y promover su rol como ascensor social", ha manifestado la responsable de gabinete técnico de la Fundación CYD, Ángela Mediavilla.

APRENDER DE Y SOBRE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PREPARARSE PARA ELLA

El informe también recoge que la Inteligencia Artificial ha acelerado la transformación digital en la universidad, la cual, en opinión de la Fundación CYD, debe contemplarse desde tres perspectivas: aprender con ella (utilizando herramientas), aprender sobre ella (cómo funciona) y prepararse para ella (entender sus repercusiones en la vida humana y en sus actividades). "Gracias a este triple enfoque, puede ayudar a personalizar la docencia, agilizar la investigación y automatizar la gestión. El uso de la Inteligencia Artificial es a la vez prometedor y complejo, pues introduce tanto desafíos éticos, como la necesidad de formar a los

profesionales e invertir en tecnología, retos que deben abordarse con planificación, gestión y recursos", propone el documento. La Fundación CYD incide en que la aplicación de la IA en la universidad debería centrarse, a futuro, prioritariamente en articular modelos viables de coexistencia, en los que la IA mejore la calidad y el alcance de la información y contribuya a la automatización de tareas administrativas y repetitivas, permitiendo que el PDI se centre en aquello en lo que puede aportar valor, "impulsar la investigación de vanguardia e inspirar, guiar y cultivar el pensamiento crítico de los estudiantes"

EL DEBATE

La brecha de género: los chicos repiten curso el doble que las chicas

Los estudiantes varones tienen el doble de probabilidad de haber repetido curso a los quince años que las chicas a igualdad de rendimiento académico

Roberto Marbán. Madrid 13/12/2023

Los estudiantes españoles repiten curso el doble que las chicas a igualdad de rendimiento. Esta es la otra realidad del informe PISA, cuyos resultados se conocieron recientemente, y que ahora desvela un estudio elaborado por Esade y Save the Children.

Esta investigación, que lleva por nombre *Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2022*, concluye que los varones tienen el doble de posibilidades para repetir curso a los quince años que las chicas a igualdad de rendimiento académico.

PISA desveló que en España hay desigualdad de género sí, pero en la dirección contraria a la que dice el Gobierno. Existe una diferencia de diez puntos de media de los chicos respecto a las chicas en matemáticas por encima de la OCDE (8,9 puntos).

Una desviación que ha aumentado «sustancialmente» en 13 de las 17 autonomías, siendo mayor en Cantabria (17,4 puntos) y la Comunidad de Madrid (15,1 puntos).

Una España más desigual

Aparte del género, el otro factor que impacta de lleno sobre el fracaso escolar es el socioeconómico. El alumnado perteneciente a familias con menos recursos tiene casi cuatro veces más probabilidades de repetir curso que su equivalente en notas PISA de nivel alto, algo que, dice la investigación, no ha cambiado desde 2018 y que sitúa a España a la cabeza de la OCDE.

La proporción de alumnado que ha repetido curso se ha reducido de un 28 % (2018) a un 22 % por «las medidas de promoción automática tomadas al final del confinamiento» en mayo de 2020. Aún así, dice el trabajo, «la repetición en España sigue siendo injusta: a igualdad de puntuación en matemáticas, un alumno de origen desfavorecido tiene casi cuatro veces más probabilidades de repetir curso que un alumno de nivel socioeconómico alto».

En este sentido, avisa de que la repetición en España es «más desigual» en todas las comunidades autónomas respecto a la media de la OCDE, encabezadas por la Región de Murcia, La Rioja y Castilla y León, «con un empeoramiento considerable desde 2018».

EL PAIS

La FP y la educación ‘online’ se mantienen fuertes a pesar de la crisis económica

Profesionales del sector de la educación y el marketing ‘online’ se reúnen en Madrid y Barcelona con motivo de las VIII Jornadas Emagister

EP. 13 DIC 2023

En internet, las búsquedas relacionadas con la Formación Profesional se mantienen fuertes a pesar de verse negativamente influenciadas por factores como la precariedad económica, la pérdida de poder adquisitivo o incluso la inestabilidad política. Esta, al menos, es una de las conclusiones de las VIII Jornadas Profesionales Emagister, celebradas en Madrid y Barcelona a finales del mes de noviembre con la participación de más de 1.300 asistentes (presencial y virtualmente) y más de 550 centros entre universidades, escuelas de negocios, editoriales, academias y otros centros formativos. Un encuentro dirigido a profesionales del sector y del marketing *online* y organizado en torno a cuatro paneles: la evolución del mercado, las tendencias en canales *online*, educación y empleabilidad y oportunidades en Inteligencia Artificial.

El año 2023 que está a punto de terminar presenta una realidad incierta. Supone, por tercer año consecutivo, una reducción de la oferta formativa debido tanto a una concentración en cursos de mayor rendimiento como a un recorte significativo de los cursos no reglados *online*; una pérdida que no logra compensar la apuesta por la FP que han hecho muchas escuelas. Por un lado, los usuarios siguen perdiendo interés por la formación presencial, y aunque el modelo híbrido (mezcla de virtual y presencial) sigue siendo minoritario, es el único que



ha crecido este año. Y por otro, también es cierto que se ha registrado un descenso de la formación *online*, si bien se mantiene por encima de la demanda de 2021.

Radiografía de la FP

Aunque la oferta de Formación Profesional es mayoritariamente presencial, no es menos cierto que esta ha ido decreciendo en los últimos años, como recuerda Eva Bermejo, directora de fidelización de clientes en Emagister. De hecho, añade, el crecimiento que la FP ha experimentado en los últimos años está vinculado a la modalidad *online*, coincidiendo con un interés por los programas de Sanidad e Imagen Personal, tanto en grado medio como superior: “Creemos que hay una gran oportunidad en la FP virtual, según dice el mercado (...). La demanda se ha multiplicado por dos, y si sigue así en dos o tres años superará a la presencial”.

Esta aseveración parece corroborarse por la descompensación entre la oferta existente y la demanda, según los datos que ofrece Emagister: si la formación presencial representa un 36 % de la oferta, solo se traduce en un 20 % de los *leads* generados (es decir, de las personas que han expresado un interés activo en un determinado programa formativo). En cambio, el 47 % de la oferta que se corresponde con la modalidad *online* se traduce en un 59 % de la demanda.

En lo que respecta a la demanda por categorías, la principal es la sanitaria (sobre todo para Higienista y Enfermería), con el 43 % de los *leads* generados; seguida muy de lejos por Servicios Socioculturales y a la Comunidad (con un 14 %) y Administración y Gestión (9 %). Tres categorías que acumulan dos de cada tres *leads* en búsquedas de programas de FP.

En lo que respecta a los grados, predomina la modalidad presencial, si bien el número de programas ha decrecido en los últimos tres años. La demanda de grados *online* sigue siendo el doble que la de presencial, a pesar de haber experimentado una desaceleración. Por eso “hay un gran potencial de crecimiento en los grados *online*, ya que el volumen de la oferta no compensa el crecimiento de la demanda que se viene experimentando desde 2021”, explica Bermejo. Por disciplinas, dominan tanto la educación como la sanidad.

La reputación 'online', clave

Uno de los factores que más afectan a la formación en línea tiene que ver con la reputación *online*, es decir, con las opiniones vertidas sobre cada institución por alumnos y antiguos alumnos. “[Las opiniones negativas] afectan a la reputación de la marca, pero sobre todo a la confianza del consumidor (...). Y cuando este desconfía una vez de la marca, seguirá desconfiando de ella las próximas veces que se encuentre con alguno de sus programas de formación”, recuerda Ferrán Ferrer, CEO de Emagister.

Se trata de un factor decisivo porque, además, entra en juego en el momento decisivo de la compra, “cuando una persona puede decidir irse con nuestro principal competidor, porque este cuenta con mejores opiniones y un mejor posicionamiento *online*: no hay que olvidar que Google prioriza a aquellos con más *clicks*”. En lo que respecta a los programas de posgrado, cursos y oposiciones, el formato preferido es el *online*, mientras que en la FP y los grados predomina la presencialidad.

Educación y empleabilidad

La importancia de la formación queda reflejada en la rentabilidad que ofrecen los estudios, de manera que, aunque pueda parecer obvio, conviene recordar que, a mayor formación, mayores ingresos y más rentabilidad. “Así, si se compara la rentabilidad de la FP media o del Bachillerato frente a aquellos que se quedaron con la ESO, y en términos salariales, la diferencia entre los primeros y los segundos es de aproximadamente el 50 %”, esgrime Aitor Lacuesta, jefe de división de análisis estructural del Banco de España y participante en las jornadas de Emagister. De forma similar, la universidad y la FP superior ofrecen una mayor rentabilidad que la FP media o el Bachillerato.

Teresa Tomás, directora general de Infoempleo, recuerda los títulos universitarios más demandados en las ofertas de empleo: Enfermería; Medicina y Biomedicina; Educación y Pedagogía; Administración y Dirección de Empresas y Administración de Empresas y Derecho. Dentro de la FP, por su parte, destacan Administración y Gestión; Electricidad y Electrónica; Fabricación Mecánica; e Informática y Telecomunicaciones.

En lo que respecta a las oportunidades relacionadas con la Inteligencia Artificial, Javier Juncadella (vicepresidente de Digio) destaca algunos sectores donde el avance de esta tecnología resultará especialmente clave (siempre que se formulen las preguntas correctas y se impongan los condicionantes adecuados):

- En primer lugar, dentro del sector legal, donde la IA puede facilitar la realización de las tareas más repetitivas, como la redacción de un contrato, para lo que se puede confiar en una IA en el primer 80-85 %.
- Ingeniería y Arquitectura, con asistencia en el cálculo de estructuras, el dibujo, la gestión de proyectos o muchos otros aspectos técnicos.
- Proyecto AIE (Emagister): desarrollo experimental de aplicaciones en IA para aumentar el valor del producto y optimizar la experiencia de usuario, basándose en aprendizaje automático y los grandes modelos de lenguaje.

Educación propone a las CCAA prohibir los móviles en Primaria y Secundaria en horario lectivo

Alegría asegura que las CC.AA han recibido "muy positivamente" la propuesta: "Ojalá sea un Pacto de Estado sobre el uso de móviles"

MADRID, 13 (EUROPA PRESS)

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha propuesto a las comunidades autónomas que en Educación Primaria y Secundaria no se utilice el teléfono móvil en horario lectivo. No obstante, la propuesta de Educación permitiría la utilización del móvil en Secundaria en clase presencial cuando así lo establezca el profesor porque su proyecto pedagógico lo requiera.

Así lo ha anunciado este miércoles la ministra de Educación, FP y Deportes, Pilar Alegría, en rueda de prensa tras presidir la reunión sectorial de Educación. Durante la reunión, la ministra ha trasladado a las comunidades autónomas la necesidad de reunirse los primeros días de enero "para buscar una solución consensuada y adecuada por parte de todos para poder dar respuesta a esa preocupación que comparten las familias" respecto al uso de los teléfonos móviles. "Nos vamos a ver, vamos a reflexionar y vamos a debatir, para intentar generar soluciones y respuestas", ha dicho.

"Queremos sentarnos con las CC.AA, posteriormente tendré una reunión con el Consejo Escolar del Estado e iremos con una propuesta. La mayoría de las comunidades autónomas ya tienen su hoja de ruta", ha añadido. La responsable de Educación ha asegurado que las comunidades autónomas han recibido esta propuesta "muy positivamente", ya que el uso de móviles en los colegios es una "preocupación general".

Así, ha incidido en que hay una preocupación en la comunidad educativa "pero sobre todo una preocupación social", por lo que el Gobierno quiere dar "respuesta a esa preocupación social". En este punto, la también portavoz del Ejecutivo ha defendido que el ámbito educativo "tiene que ser parte de la respuesta". "Vamos a trabajar para dar una respuesta.

La receptividad ha sido muy positiva, muchas han puesto ya sus propios planes. En enero nos veremos e intentaremos dar esa respuesta conjunta, porque durante la pandemia fuimos capaces de hacerlo", ha recordado.

EL MÓVIL TAMBIÉN ESTARÍA PROHIBIDO EN EL RECREO

Al ser preguntada sobre si la prohibición de los móviles en los colegios incluiría el tiempo de recreo, Alegría ha apuntado que "el recreo es horario lectivo", aunque ha matizado que es algo que tendrán que "ir abordando". "Es una primera propuesta de trabajo. Habrá distintas ópticas que tendremos que abordar en profundidad, pero el recreo es horario lectivo", ha agregado.

"Ojalá sea un Pacto de Estado respecto al uso de los móviles en los colegios y que demos una respuesta conjunta a una preocupación de Estado, es un debate social, que preocupa a muchas familias y el Gobierno no va a dar la espalda a esa preocupación.

Sería deseable encontrar ese Pacto de Estado con todas las comunidades autónomas y la comunidad educativa", ha manifestado. No obstante, no es la primera vez que la ministra hace mención al debate sobre el uso de móviles en menores, ya que hace unas semanas, en una entrevista en la Cadena Ser recogida por Europa Press, apostó por la educación frente a la prohibición del uso de estos dispositivos en adolescentes. Precisamente, la ministra dijo que la solución no pasa "sólo por prohibir" (en referencia también a fuera del ámbito escolar) ya que, en sus palabras, "sería como poner puertas al campo".

La Conferencia Sectorial de Educación se ha reunido este miércoles por primera vez en esta Legislatura para abordar cómo se resuelven los trámites para la incorporación de los alumnos en prácticas de Formación Profesional a la Seguridad Social y aprobar el reparto de 330 millones de euros a las comunidades autónomas, en una reunión presidida por la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría.

COTIZACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS ALUMNOS EN PRÁCTICAS

A partir del 1 de enero los alumnos en prácticas de Formación Profesional y los universitarios empezarán a cotizar a la seguridad social. Esta medida afectará a 1.100.00 estudiantes en prácticas de FP, que empezará a cotizar en 2024. El Gobierno cubrirá el primer año de cotización de los alumnos en prácticas.

En la reunión, el director de la Tesorería General de la Seguridad Social, Andrés Harto, ha asegurado que han mantenido hasta 172 reuniones con las comunidades autónomas para abordar la cotización de los estudiantes en prácticas, según han informado a Europa Press fuentes del Ministerio.

"Que los estudiantes de FP y universitarios coticen a la seguridad social antes de dar ese inicio en su carrera profesional genera un paraguas muy importante para esos estudiantes que empiezan a estar reconocidos en la seguridad social, algo positivo para estudiantes y tejido productivo", ha afirmado Alegría.



Sin embargo, la ministra ha reconocido que esta medida "ha generado debate" con las comunidades autónomas respecto al procedimiento administrativo. "Partimos de la importancia de esta medida y, por primera vez, ese 1,1 millones de jóvenes de FP realizarán las prácticas bajo un paraguas fundamental que es el reconocimiento a la seguridad social", ha dicho.

Esta medida supondrá que los alumnos de FP coticen por el tiempo de prácticas que hagan en las empresas, que será de al menos el 25% de las horas lectivas, según marca la nueva Ley de Formación Profesional. La Seguridad Social bonificará el 95% de las cotizaciones y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes financiará el 5% restante en 2024.

Este gasto, según ha precisado la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, en 2024 "no será sufragado por parte de las comunidades autónomas", sino que el 5% será asumido por su Ministerio. "Las comunidades autónomas no tendrán que asumir ningún gasto en 2024", ha zanjado.

APROBADO EL REPARTO DE 330 MILLONES DE EUROS A LAS CC.AA

Por otro lado, los fondos aprobados, cuya distribución recibió el visto bueno del Consejo de Ministros el pasado 7 de noviembre, servirán para crear 76.479 nuevas plazas de Formación Profesional, por lo que las comunidades autónomas recibirán 143 millones de euros; así como 21.794 plazas públicas y gratuitas del primer ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años), gracias a una inversión de 142,4 millones de euros.

El tercer acuerdo implica la transferencia de 1,6 millones de euros correspondientes al programa Código Escuela 4.0 para formar en programación, robótica y pensamiento computacional a 5,5 millones de alumnos y alumnas de centros públicos y concertados.

El Ministerio y las comunidades autónomas también han abordado una nueva partida presupuestaria destinada a sufragar los gastos derivados de la escolarización de niños y jóvenes desplazados a España por la guerra en Ucrania. Desde el inicio del conflicto, más de 38.000 personas han llegado a centros educativos no universitarios del país.

Las comunidades recibirán 41,9 millones de euros para la contratación de personal docente de refuerzo y auxiliares de conversación, ayudas para transporte o la compra de libros y material escolar, entre otras.

Asimismo, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha convocado, el próximo 18 de diciembre, una reunión de la Comisión General de Educación para abordar con las comunidades autónomas el Real Decreto de umbrales, que regula las becas, la orden que regula la EBAU y próximas actuaciones en materia de Formación Profesional.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Madrid recupera puntuación y suspende en equidad e igualdad de oportunidades

Esta vez el Gobierno de la comunidad no cuestiona el informe PISA: si los resultados mejoran se presume de buena gestión y si no, se reprocha la falta de cultura del esfuerzo del alumnado y de las familias

ESTEBAN ÁLVAREZ. 14 DIC 2023

La generación que ha hecho la prueba PISA en 2022, con 15 años, nació en 2007 y ha sufrido desde 2009 a 2018, en especial el alumnado con mayores necesidades y que requiere mayor atención a la diversidad, importantes recortes en educación aplicados por los Gobiernos del PP, el covid, la crisis derivada de la guerra de Ucrania...

En PISA 2022 se produce, seguramente por ello, un descenso generalizado en los resultados en todas las competencias en la OCDE. Sin embargo, España se muestra más resiliente y desciende menos. Estos son los resultados de la OCDE, de España y de Madrid: 472, 473 y 494, respectivamente, en Matemáticas; 484, 485 y 502 en Ciencias; y 476, 474 y 496 en Lectura. Madrid no solo desciende menos, sino que vuelve, parcialmente, a los niveles previos a 2018, en donde tuvo un hundimiento notable. Esta vez el Gobierno de la comunidad no cuestiona PISA: si los resultados mejoran se presume de buena gestión y si no, se reprocha la falta de *cultura del esfuerzo* del alumnado y de las familias.

Los resultados de Madrid están entre los de las cuatro o cinco mejores comunidades, pero, a diferencia de ellas, en Madrid estos resultados presentan sesgos que les hacen muy cuestionables y no se producen en la OCDE. Son peores que en la media nacional para las alumnas que para los alumnos en Matemáticas y en Ciencias; peores que la media nacional para los alumnos inmigrantes; y más condicionados que en ningún otro lugar por la titularidad pública o privada de los centros: en Matemáticas, si se descuenta el efecto del contexto socioeconómico (ISEC) del alumno y centro, los públicos obtienen mejor puntuación que los privados, 483 puntos en los públicos frente a los 480 en los privados.

Es decir, en igualdad de condiciones socioeconómicas y culturales, la puntuación es mayor en los centros públicos. Y ello gracias a la reducción a 20 alumnos por grupo financiada por el Gobierno central y a pesar de

que los profesores de refuerzo, también financiados por el Gobierno central, fueron despedidos en Madrid antes que en el resto de las autonomías. Es urgente un reconocimiento a la práctica docente del profesorado de los institutos y al éxito de su comunidad educativa y, particularmente, de sus estudiantes.

La Lomloe, la mayor atención a la diversidad, la perspectiva de género en el currículo, el bienestar emocional, una escolarización no segregadora..., aspectos cuestionados por el Gobierno de Ayuso, son fundamentales para mejorar y avanzar.

Un sistema educativo es equitativo y garantiza la igualdad de oportunidades y el desarrollo económico y social de todos y todas cuando el resultado del alumnado no depende de su género, país de nacimiento o nivel socioeconómico. Sin embargo, en la Comunidad de Madrid los resultados se ven determinados en buena medida por estos factores.

Esteban Álvarez, profesor de Geografía e Historia, es portavoz de Educación del Grupo Socialista en la Asamblea de Madrid. Fue presidente de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad).

EL MUNDO

El Gobierno propone ahora a las autonomías que se prohíba el móvil en colegios e institutos incluso en el recreo

"Hay una inquietud y una preocupación, las familias lo merecen", afirma Pilar Alegría, que da el primer paso para "consensuar" una regulación

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Jueves, 14 diciembre 2023

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha propuesto a las CCAA llegar a un acuerdo para prohibir el teléfono móvil a los alumnos durante el horario lectivo, incluidos los recreos, tanto en los colegios como en los institutos. Así lo ha manifestado este martes durante la Conferencia Sectorial de Educación y los consejeros educativos autonómicos han recibido "de forma muy positiva" su propuesta, según sus palabras.

Alegría ha explicado en rueda de prensa que el próximo mes de enero se van a reunir todos los agentes sociales, representantes del Gobierno y representantes de las comunidades autónomas para intentar alcanzar una especie de Pacto de Estado, "una solución consensuada y acordada por todos", que permita "regular" el uso de este dispositivo en los centros educativos. "Hay una inquietud y una preocupación, las familias lo merecen", ha afirmado la también portavoz del Gobierno.

"En Primaria no habrá uso de teléfono móvil en horario lectivo. En Secundaria, lo mismo, a excepción de que el proyecto pedagógico lo requiera o así lo establezca el profesor", ha explicado Alegría.

Se trata de un cambio de postura, porque la ministra se mostró hace unos días contraria a esta prohibición asegurando que "no se pueden poner puertas al campo". Actualmente, sólo cuatro autonomías tienen prohibidos los dispositivos -Galicia, Castilla-La Mancha, Madrid y Andalucía-, mientras que Cataluña, que al principio era muy partidaria, está estudiando hacer una regulación. Es el camino emprendido también por los gobiernos de Francia, Italia, Finlandia, Holanda u el Reino Unido.

"Cada vez hay más preocupación en la sociedad por la utilización de los dispositivos móviles, especialmente en horario lectivo", ha dicho la ministra, que ha esgrimido "informes sólidos" de entidades como la Fundación Anar o Save the Children. "Nos vamos a ver y debatir para buscar la posibilidad de dar una respuesta coordinada y conjunta", ha recalcado.

LAS COMPETENCIAS

Las competencias educativas están transferidas a las autonomías. Y, dentro de ellas, es cada centro educativo quien tiene potestad para regular el uso de los dispositivos salvo que haya una norma general a nivel autonómico. Alegría ha puesto de ejemplo la actuación durante el Covid, cuando, "desde el respeto a las competencias", se decidió volver a la presencialidad educativa antes que otros países.

"Queremos hacer lo mismo, queremos sentarnos con las comunidades autónomas y con el Consejo Escolar del Estado y lanzar una propuesta que someteremos a análisis y a debate", ha afirmado.

Alegría ha dicho que el 75% del uso que hacen los adolescentes se realiza fuera del horario lectivo. Pero, aun así, ha querido "dar una respuesta clara a este problema" en la medida en que lo permita su ámbito de actuación. "Es una preocupación compartida y queremos que sea una solución compartida", ha afirmado. "Ojalá que sea posible que el Gobierno, en colaboración con las comunidades, demos una respuesta conjunta a una preocupación de Estado".

"Nos parece muy positivo la búsqueda de consensos, todo lo que sea un pacto educativo siempre es un avance y estaremos encantados de participar", ha afirmado la consejera de Educación de Asturias, Lydia Espina (PSOE), una comunidad autónoma que no tiene prohibido el uso del móvil en los centros educativos. Ha considerado que, "dentro de las primeras etapas, es lógico que no se usen", mientras que en Secundaria "habrá que regular en qué momento y de qué manera, siempre que sea una herramienta pedagógica, y respetando la autonomía de los centros".



REDES SOCIALES

Espina ha avanzado que la reflexión sobre el móvil "también se va a extender al uso de las redes sociales" dentro de una estrategia de bienestar emocional en la que van a trabajar todas las administraciones educativas.

"Ya era hora de que el Gobierno actuara, llegan tarde", ha expresado, por su parte, el consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, Emilio Viciano (PP), que ha recordado que en su región está prohibido el teléfono desde el curso 2020/2021.

Fuentes de la Xunta de Galicia (PP) han valorado "muy positivamente esta medida", aunque se han mostrado sorprendidas "pues a finales de noviembre la ministra opinaba justo lo contrario de lo que ahora anuncia". Galicia, que prohibió por decreto el uso del móvil en 2015 en todas las etapas educativas, salvo en usos pedagógicos, sostiene que "es una medida que ha contribuido a la mejora de la convivencia escolar" y la semana pasada aprobó ampliarla a recreos, comedor, extraescolares y entradas y salidas del centro.

En la Junta de Andalucía (PP), también afirman que "sorprende el cambio de opinión en pocos días", pero celebran "que se sumen a una medida ya puesta en marcha en Andalucía, y que recoge el sentir mayoritario de la comunidad educativa, una medida que ha sido acogida muy bien por el profesorado por el respaldo normativo que les proporciona".

EL PAIS

El Gobierno propone restringir el uso de los teléfonos móviles en los centros educativos

El veto sería total en los colegios de primaria, mientras en los institutos se aplicaría en función del proyecto educativo de cada centro. La propuesta será negociada con las comunidades autónomas, que han recibido bien la idea

IGNACIO ZAFRA. Valencia 14 DIC 2023

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha propuesto este miércoles a las comunidades autónomas restringir el uso del teléfono móvil en los centros educativos, tanto de primaria como de secundaria, aunque con diferente intensidad. Mientras que en primaria —una etapa en la que el móvil no supone un problema, porque la mayoría de las familias empiezan a comprárselo a sus hijos al pasar a la secundaria, con 11 o 12 años—, el veto sería completo, en secundaria se dejaría abierto al proyecto educativo de cada centro. La propuesta de Alegría, que incluirá un proceso de consulta con expertos, ha sido bien recibida por los responsables autonómicos de Educación, con quien la ministra se ha reunido en la Conferencia Sectorial de Educación.

"Cada vez más hay una mayor preocupación en las familias, el mundo educativo y la sociedad en general por la utilización de los dispositivos móviles, especialmente, durante el horario lectivo", ha declarado la ministra al término del encuentro, "y desde el Gobierno de España y el Ministerio de Educación queremos darle una respuesta". La propuesta inicial de Alegría consiste en que los móviles no se utilicen en los colegios de infantil y primaria, y que en secundaria solo se utilicen en clase "cuando así lo establezca el profesor porque su proyecto pedagógico lo requiera". La responsable de Educación ha indicado que esa será la única excepción en secundaria —fuentes del ministerio la han completado señalando que el planteamiento parte de respetar el proyecto educativo de cada centro, entre los hay que contemplan expresamente el uso de los móviles en el aula—, y ha dicho que por tanto quedaría excluido su uso durante los recreos.

La ministra ha dicho que tiene la intención de llevar el debate al Consejo Escolar del Estado, del que forman parte representantes del profesorado, las familias y los estudiantes. Y de sentarse con las comunidades autónomas "los primeros días de enero" para "buscar una solución consensuada y acordada por parte de todos". La mayoría de los territorios, ha proseguido, "ya tienen su hoja de ruta y sus planes de trabajo" sobre la cuestión.

El ministerio, por su parte, también ha abordado la cuestión con organizaciones como Save the Children o la Fundación Anar, que, ha dicho Alegría, han publicado informes al respecto. La primera entidad publicó hace unos años un alarmante documento sobre la edad cada vez más temprana en que niños y adolescentes empezaban a ver porno en los dispositivos digitales, mientras que la Fundación Anar ha advertido sobre el aumento de los casos de acoso escolar a través de los móviles.

Opiniones diferentes

El uso de los móviles por parte de los menores no solo genera preocupación en la comunidad educativa, sino también opiniones diferentes. Una parte de las familias y del profesorado advierten que excluir los teléfonos de los centros educativos, sobre todo en secundaria, sería un error porque estos deben justamente ayudar a los chavales a usar bien y a sacar provecho educativo a una herramienta que se ha vuelto prácticamente ubicua

en la sociedad. La incorporación de competencias digitales ocupa, de hecho, un lugar destacado en los currículos educativos.

El ministerio ha parecido tener en cuenta dicha postura al destacar, en el comunicado que ha enviado tras la reunión, su compromiso por “seguir trabajando en la formación digital de docentes y alumnos para lograr un uso correcto y saludable de los dispositivos móviles, y el conocimiento de los riesgos y beneficios del mismo”. “Es nuestra obligación”, ha dicho Alegría, “lograr que los menores de edad puedan tener una relación sana y saludable con los medios tecnológicos”.

Las cuestiones de régimen y organización escolar son en gran medida competencia de las comunidades autónomas. Y el aumento de la preocupación y el debate público sobre el uso del móvil entre los niños y adolescentes —que, por otra parte, excede el de su utilización en los centros educativos— ha atropellado a la mayor parte de comunidades autónomas. Según un reciente recuento realizado por EL PAÍS, solo tres autonomías, Castilla La-Mancha, Galicia y la Comunidad de Madrid, han regulado expresamente su uso, optando por normativas que prohíben el uso personal y recreativo de los aparatos en los centros, aunque permiten que, si así lo decide el centro, pueda utilizarse en clase con fines pedagógicos. Otras autonomías preparan normativas parecidas. El Consejo Escolar de Cataluña ha pedido esta semana a la Generalitat que restrinja su uso en los centros educativos por parte de los estudiantes hasta los 16 años, cuando acaba la educación obligatoria, o al menos hasta los 14. Y la consejera de Educación de Asturias, la socialista Lydia Espina, ha destacado este miércoles después de la Conferencia Sectorial, la importancia de llegar a un acuerdo al respecto. Mientras en primaria el uso del móvil es residual, ha dicho Espina, “en Secundaria, Bachillerato, FP y Enseñanzas Artísticas debe ser una herramienta que se utilice a criterio del profesorado con fines pedagógicos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Más plazas de FP e infantil

En la reunión de la Conferencia Sectorial de Educación, el ministerio también ha detallado el reparto de 330 millones de euros entre las comunidades autónomas para varios de los programas de cooperación territorial que tiene en marcha. Las dos partidas principales se destinarán a la creación de 76.479 nuevas plazas de Formación Profesional, una línea dotada 143 millones de euros; y a la apertura de 21.794 plazas públicas y gratuitas en el primer ciclo de Educación Infantil, que abarca de los 0 a los 3 años. La inyección sostenida de fondos en ambas etapas por parte del Gobierno desde la anterior legislatura ha sido clave para que ambas hayan crecido mucho en los últimos años.

En FP, el ministerio prevé (la cifra oficial no se publicará hasta el verano) que este curso se alcance la cifra de 1.132.364 alumnos matriculados (en el curso 2018-2019 se estimaba en 824.612), mientras que en el primer ciclo de infantil espera, pese al desplome de la natalidad de los últimos años, que haya 490.308 niños (470.557 en el curso 2018-2019).



La importancia del profesorado sobre los resultados escolares

Cristina López-Mayan. Universitat de Barcelona. 11 DIC 2023

En este comentario me gustaría ahondar en la evidencia disponible sobre la trascendencia del profesorado en el desarrollo de los estudiantes y sus repercusiones sobre las políticas educativas. La relevancia del docente en la calidad del aprendizaje de los alumnos es una cuestión crucial, cómo se puede observar por el número de gráficos (del 47 al 52) que se dedican al profesorado en España en el informe *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2023* y por trabajos de otros colegas publicados en la colección de Monografías de educación.

Existe un claro consenso en la investigación en economía de la educación sobre la importancia del profesor en los resultados académicos de los estudiantes.

¿Cómo se estima este impacto? A través del llamado método del “valor añadido”. Esta técnica de análisis estima el efecto incremental de los profesores sobre los resultados de los alumnos en exámenes, una vez se ha tenido en cuenta el efecto de otros factores, como las características del hogar del estudiante, sus habilidades innatas, y las características del colegio y de los compañeros de clase. El impacto de un buen profesor —bueno en el sentido de que mejora los resultados académicos de sus alumnos— perdura, incluso, más allá de las etapas de escolarización y llega hasta la vida adulta (Chetty et al., 2014). A la vista de estos resultados, es natural preguntarnos, ¿y qué cualidades caracterizan al buen profesor?

En primer lugar, podemos pensar en factores tales como los años de experiencia docente, la formación o el género. Sin embargo, en general, los estudios no encuentran diferencias significativas en el desempeño del



alumno en función del tipo de formación del profesor, de si tiene más o menos años de experiencia, o de si es hombre o mujer.

Entonces, ¿qué aspectos del profesor son los que tienen influencia sobre los resultados escolares de sus alumnos?

Existe un número creciente de estudios que muestran que lo que importa es cómo trabaja el profesor en el aula. Vaya por delante que, aunque la investigación en esta área es cada vez mayor, aún no se ha alcanzado un consenso sobre qué aspectos del trabajo del profesor en el aula funcionan mejor que otros; sobre si lo que funciona en un nivel educativo, funcionará también en los demás; o sobre si lo que funciona en un país, funcionará en otros países.

Se necesita más evidencia, lo que, a su vez, requiere de una mayor disponibilidad de datos de buena calidad que incluyan información sobre el trabajo en el aula para poder llevar a cabo más evaluaciones sobre el efecto causal de diferentes metodologías de enseñanza. Desafortunadamente, la escasez de este tipo de datos limita el análisis sobre la efectividad de las metodologías docentes.

Los estudios que analizan el trabajo del profesor en el aula investigan fundamentalmente el impacto sobre los resultados en los exámenes de dos tipos de estilos docentes. En primer lugar, el llamado estilo tradicional, que se caracteriza por aquellas prácticas docentes en las que el estudiante adopta un papel pasivo, como receptor de las enseñanzas del profesor, y que se basan en mayor medida en el trabajo individual del alumno. En segundo lugar, el llamado estilo moderno, que incluye aquellas prácticas docentes en las que el estudiante tiene un papel más activo, con una mayor implicación en el proceso de aprendizaje, y que también fomentan el trabajo en equipo de los alumnos.

A diferencia de lo comentado anteriormente sobre los años de experiencia o la formación del profesor, todos los estudios concluyen que el estilo docente sí es un factor asociado a diferencias en los resultados de los alumnos. Sin embargo, al contrario de lo que podríamos pensar, la evidencia procedente de estos estudios no siempre encuentra que el estilo moderno es el que genera los mejores resultados. Por ejemplo, Schwerdt y Wuppermann (2011) y Bietenbeck (2014), que emplean los datos de la evaluación TIMSS, muestran que las mejoras en los resultados de los exámenes están asociadas al mayor uso del estilo tradicional. Lavy (2016), con datos de Israel, apunta a una complementariedad entre el estilo tradicional y el moderno, de forma que ambos mejoran el resultado en los exámenes. Para el caso de España, Hidalgo-Cabrillana y López-Mayán (2018) emplean los datos procedentes de la Evaluación General de Diagnóstico (EGD) llevada a cabo en 2009 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa con el objetivo de evaluar las competencias en Matemáticas y Comprensión Lectora de los alumnos de 4º de Primaria. Se trata de alumnos de 9 o 10 años y, por tanto, más jóvenes que los de estudios precedentes (de unos 13-14 años). La EGD recogió también información sobre las características del tutor y de los alumnos de cada grupo, y sobre una lista de prácticas docentes utilizadas por el tutor en el aula. Un aspecto interesante de esto último es que tanto los alumnos como el tutor respondieron a la misma pregunta sobre las prácticas docentes, lo que permite analizar ambas perspectivas.

En otros estudios, los datos sobre las prácticas docentes proceden de la información proporcionada por solo uno de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza (el profesor o el alumno). Dado que las dos partes pueden tener sesgos al indicar el tipo o la frecuencia de las prácticas de enseñanza, es importante poder contar en la misma encuesta con las dos perspectivas para analizar posibles diferencias en los resultados. Hidalgo-Cabrillana y Lopez-Mayan (2018) muestran que, cuando se utiliza la perspectiva del alumno, el uso del estilo moderno está asociado con mejores resultados tanto en matemáticas como en comprensión lectora mientras que el tradicional se asocia con peores resultados en esta última. En cambio, según la perspectiva del tutor, solamente en el caso de comprensión lectora el estilo moderno se asocia a mejores resultados; el tradicional no tiene relación significativa con las competencias en ninguna área. Estas diferencias ponen de manifiesto que, sin disponer de ambas perspectivas, llegaríamos a conclusiones diferentes sobre el impacto del estilo docente.

El único resultado que se mantiene al utilizar cualquiera de las dos perspectivas es la asociación positiva entre el uso del estilo moderno y los resultados en comprensión lectora. Además, esta asociación es más fuerte para los alumnos de bajo nivel socioeconómico, lo que indica que las competencias en comprensión lectora de estos alumnos se benefician especialmente cuando el tutor utiliza un estilo docente moderno al enseñar.

Estos estudios, por tanto, nos muestran que la forma en que el profesor trabaja en el aula explica diferencias en la adquisición de competencias evaluadas a través de exámenes. Sin embargo, nos podemos preguntar, ¿el impacto del estilo docente, o del profesor en general, se limita a este tipo de competencias? La respuesta es no. Evaluar la importancia del profesor solamente a partir de los resultados en los exámenes tiene algunas limitaciones.

En primer lugar, el impacto del estilo docente moderno sobre el aprendizaje puede ser aún mayor en la medida en que desarrolla ciertas habilidades, como la capacidad de razonar, que, sin embargo, pueden no estar medidas adecuadamente a través de exámenes. Estos últimos suelen ser más adecuados para medir el tipo de habilidades que promueven los métodos de enseñanza tradicionales (Bietenbeck, 2014).

En segundo lugar, los exámenes no miden todos los aspectos del aprendizaje, por lo que, usando solo estos, podemos infravalorar el impacto de los profesores sobre el desarrollo del alumno. Recientemente, algunos estudios han empezado a poner de manifiesto el valor añadido del profesor sobre resultados que no son estrictamente académicos, como el comportamiento del estudiante (suspensiones y asistencia a clase) y sobre las llamadas “habilidades no cognitivas”, que incluyen motivación, perseverancia, mentalidad de crecimiento, o creencia en la capacidad de uno mismo de aprender y desarrollarse. Diversos estudios documentan que el desarrollo de habilidades no cognitivas es un factor fundamental para mejorar en la dimensión académica e incluso para el éxito social y profesional en la vida adulta (Heckman y Kautz, 2012).

Todavía hay pocos trabajos que analizan el impacto del profesor en la adquisición de estas habilidades, pero los existentes muestran que el efecto es multidimensional: ciertos profesores tienen impacto en los resultados académicos y otros en los aspectos no cognitivos. Sin embargo, los estudios documentan que las habilidades no cognitivas son complementarias de las académicas, por lo que, si un profesor aumenta las primeras, el efecto en el proceso de aprendizaje puede ser multiplicador.

Esta evidencia reciente apunta a que, si queremos entender cada vez mejor el impacto del profesor y de su trabajo en el aula, debemos tener en cuenta su influencia en el desarrollo de todo tipo de habilidades. En caso contrario, estaríamos subestimando la importancia de los profesores.

THE NVERSATION

Astrobiología: la ciencia de la vida y su búsqueda en el universo

Susana Esther Jorge Villar. Profesora de Geología y Didáctica de la Geología; Investigadora en Astrobiología y Arqueología, Universidad de Burgos

Jesús Enrique Martínez Martín. Grado en geología (UCM). Doble Máster en locución audiovisual (URJC) y comunicación científica (UGR). Actualmente investigador pre-doctoral (UCJC)., Universidad Camilo José Cela

Jesús Martínez-Frías. Investigador Científico. Experto en Meteoritos, Geología Planetaria y Astrobiología. Miembro de los equipos de ciencia de las misiones NASA-MSL (Curiosity) y NASA-Mars2020 (Perseverance)., Instituto de Geociencias (IGEO - CSIC - UCM)

Olga Segundo Mendoza. PDI Departamento de Didácticas Específicas / Área de Ciencias Experimentales / Licenciada en Biología y Máster en Evolución Humana, Universidad de Burgos

¿Existe la vida extraterrestre? Y, en caso de que exista, ¿es una consecuencia de la evolución del universo y sigue los mismos o similares principios metabólicos que la terrestre o no?

Dar respuesta a estas cuestiones es el principal propósito de la astrobiología, una ciencia dedicada al estudio del origen, distribución, evolución y futuro de la vida y a su búsqueda en el universo.

Su desarrollo implica apasionantes investigaciones que hay que abordar desde todas las áreas científicas y tecnológicas. De hecho, la astrobiología incorpora consideraciones filosóficas, e incluso religiosas.

¿Qué es la astrobiología?

Conocemos la vida en la Tierra, pero tenemos muchos interrogantes acerca de ella:

- ¿Cómo surge la vida? ¿Es posible que exista o haya existido vida en otros planetas o lunas?
- ¿Cómo se propaga?
- ¿Cómo se adapta?
- ¿Cómo evoluciona?
- ¿Cómo podemos detectarla fuera de la Tierra?

Estas cuestiones son los campos de estudio fundamentales de la astrobiología.

Para llegar a ese reto final de comprender si la vida extraterrestre es una consecuencia de la evolución del universo, primero tenemos que buscarla y detectarla en algún otro lugar del cosmos. Porque hasta el momento, la única vida que conocemos es la terrestre.

De momento, el foco principal de investigación está puesto en nuestro sistema solar, fundamentalmente en Marte, pero también en Europa (satélite de Júpiter), Encélado o Titán, (satélites de Saturno). Y, recientemente, en la atmósfera de Venus.

Por ello, es fundamental disponer de una apropiada hoja de ruta para abordarlo desde distintas aproximaciones conceptuales y metodológicas.



Entre otras cosas, los astrobiólogos realizamos estudios de organismos extremófilos y ambientes extremos, desarrollamos técnicas de detección y análisis, estudiamos la mineralógica y geoquímica de entornos de habitabilidad y trabajamos en genómica microbiana.

Por qué buscar vida en Marte

Hemos avanzado ya que las diferentes agencias espaciales, fundamentalmente NASA (National Aeronautics and Space Administration) y ESA (Agencia Espacial Europea), junto con diversos grupos de investigación, centran actualmente los mayores esfuerzos astrobiológicos en Marte.

Marte es un planeta rocoso parecido a la Tierra que forma parte de los denominados planetas de tipo terrestre, nuestro contexto planetario más cercano. Debido a su menor tamaño, es posible que adquiriera condiciones favorables para la emergencia de la vida antes que nuestro planeta.

Además, de entre los candidatos del sistema solar con opciones de haber albergado vida (o incluso de que aún pudiera existir bajo su superficie) es el único al que hemos viajado ya en numerosas misiones espaciales con *landers*, orbitadores y rovers. Como consecuencia de ello, se dispone de muchos datos sobre sus rocas, minerales, estructuras geomorfológicas, volcanes, paleoambientes y condiciones de habitabilidad.

Marte fue habitable en el pasado. Además, tuvo agua líquida y un sistema con ríos, lagos, torrentes y, probablemente, un gigantesco océano en su hemisferio norte.

El dilema de qué es vida y qué no

El carácter interdisciplinar y la transdisciplinariedad de la astrobiología (biología, geología, física, química, matemáticas, ingeniería) es crucial para su desarrollo. Y esto la convierte en un fabuloso entorno STEAM (de sus siglas en inglés *Science, Technology, Engineering, Arts y Mathematics*) en el que abordar con alumnos diferentes conceptos, metodologías, estrategias educativas y situaciones de aprendizaje.

Pero la astrobiología va más allá: qué es vida y qué no, qué implica el descubrimiento de vida en otros lugares del universo, son cuestiones cuya respuesta puede entrar en el campo de la filosofía y suscitar un debate interesante desde el punto de vista humano, social o, incluso, religioso.

De hecho, el presidente de la Asociación Peruana de Astrobiología, el Dr. Octavio Chon, es filósofo y está abordando interesantes aspectos relativos a la astrobioética.

En España existen diferentes grupos e investigadores en universidades que abordan estudios sobre astrobiología, pero principalmente estos se focalizan en el Centro de Astrobiología, un centro mixto del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) y del INTA (Instituto Nacional de Técnica Aeroespacial) y la Red Española de Planetología y Astrobiología (REDESPA), coordinada desde el Instituto de Geociencias (CSIC - Universidad Complutense de Madrid) y respaldada por el Ilustre Colegio Oficial de Geólogos.

Acercarnos a su trabajo es motivador y apasionante. Al fin y al cabo, ¿acaso hay algún aspecto científico que pueda ser más inspirador que la exploración espacial o más relevante que el descubrimiento de vida fuera de la Tierra?

Cómo lograr textos administrativos y jurídicos que se entiendan fácilmente

Olga Koreneva Antonova. Ayudante doctora, Facultad de Traducción/Interpretación, Área de Filología alemana, Universidad Pablo de Olavide

¿A quién no le ha ocurrido alguna vez, al rellenar un formulario oficial, no ser capaz de elegir una de las opciones por no entender cuál es la que se adecúa a su situación? ¿O tener que leer varias veces un párrafo de un comunicado administrativo hasta dejarlo por imposible?

Incluso los expertos y lingüistas están de acuerdo en que el lenguaje administrativo y jurídico destaca por su poca transparencia. A menudo es un lenguaje muy arcaico, altisonante, con formulaciones largas, falta de transiciones lógicas, uso de extranjerismos, acompañado por múltiples repeticiones, abreviaturas incomprensibles, ausencia o exceso de puntuación. Un ejemplo:

“Firme que sea inmediatamente esta Sentencia, librándose testimonio de la misma con expresión de su firmeza al RC correspondiente, a fin de proceder a la práctica de la anotación marginal de la misma en el asiento de inscripción matrimonial” (sentencia de divorcio).

Saber leer o conocer el idioma del texto no es suficiente para su comprensión. Algunos autores coinciden con que existe una complicación intencionada en los textos jurídicos, que crea ambigüedad de significado y confusión.

Según la Convención de Derechos Humanos de la Unesco, toda persona tiene derecho a la información. Los textos administrativos afectan a aspectos importantes de la vida de los ciudadanos. Si además tenemos en cuenta que muchos pueden tener diferente formación académica, capacidad cognitiva o incluso conocimiento del idioma, es evidente que estos textos deberían ser especialmente fáciles de entender.

Pautas europeas de lectura fácil

Una de las vías para simplificar los textos administrativos y jurídicos sería aplicar las pautas europeas de la lectura fácil. La "lectura fácil" es una variante del lenguaje con una composición léxica y gramatical reducida a la que habría que "traducir" todos los contenidos escritos con información relevante para los ciudadanos.

Nuestro grupo de investigación es uno de los muchos que se dedican a la comunicación sin barreras. Otras organizaciones e instituciones se dedican a la simplificación de los textos.

El psicólogo cognitivo George A. Miller ya estableció en 1956 que el límite de procesamiento de la información en nuestra memoria a corto plazo es de entre 7 y 9 palabras. Un texto más largo sobrecarga la memoria.

La lectura fácil apuesta por palabras clave centrales utilizadas en un estilo neutro, preciso, cercano a lo cotidiano, evitando las nociones abstractas, los múltiples sentidos (polisemia), las expresiones metafóricas y la voz pasiva.

Cuando es imposible abandonar las expresiones especializadas, se ofrecen sus explicaciones. El lenguaje fácil rechaza el uso de abreviaturas (Avda.), acrónimos (ONG) o frases subordinadas largas. No es recomendable utilizar palabras largas terminadas en -mente (por ejemplo: normalmente), sino recurrir a las expresiones: "de forma normal". No conviene usar el condicional o gerundio: mejor "debe" que "debería".

Con estas pautas, el párrafo legal anterior se transformaría en lo siguiente:

"Se ordena que esta sentencia se haga firme de forma inmediata y quede registrada en el Registro Civil correspondiente. Se realizará su anotación al margen en el asiento de inscripción matrimonial".

Mucho más comprensible, ¿verdad?

Recursos visuales y comunicación amigable

Hay otros recursos útiles para una mejor comprensión de cualquier texto: imágenes, negrita, color o letra ampliada para resaltar los conceptos centrales, explicaciones y una redacción más clara de los párrafos, pictogramas y otros formatos textuales.

Todo esto consigue la simplificación del lenguaje de forma verbal y visual.

Además de simplificar léxico y sintaxis, se puede conseguir una comunicación más "amigable", con el uso de recursos y estrategias retóricas que construyen una relación de confianza con el lector. Por ejemplo, usar pronombres inclusivos, como "nosotros".

Así, es típico formular preguntas en los textos divulgativos para establecer una interacción entre el autor y el lector, ayuda a involucrarnos en el contenido y hace más eficaz la comunicación. Crean positividad, implicación y acercan al usuario al autor.

Claro que no sirve para todas las comunicaciones. ¿Se imaginan una multa de tráfico en un estilo amigable? Podría ser algo así:

"¡Hola conductor intrépido! Esperamos que esta nota te encuentre bien, a pesar de que tu automóvil conducía un poco más rápido de lo permitido. ¡Nos emociona tu entusiasmo por llegar adonde vas! Sin embargo, queremos recordarte que la seguridad vial es como una banda sonora: mejor cuando se mantiene en un ritmo constante. En esta ocasión, te acompañamos con la pequeña melodía de una multa de tráfico. No te preocupes, todos cometemos errores. Solo queremos asegurarnos de que sigamos conviviendo en armonía en las carreteras. ¡Conduce con precaución y mantén ese espíritu aventurero bajo control!"

Exactitud legal simplificada

¿Y qué pasa si recibimos una carta de Hacienda o una denuncia por abogado? El problema a la hora de simplificar los textos jurídico-administrativos es que debemos combinar la necesidad de mantener su exactitud con la de simplificar y hacer más clara la información que transmite dicha comunicación.

"Le enviamos esta notificación NCC8899020876678899 para practicar el acto administrativo que, por causas no imputables a la Administración, no ha podido realizarse mediante la anterior notificación con NCC988766578909876 imposibilitando entregar la misma al destinatario en el domicilio de esa notificación". (Comunicación del Ministerio de Hacienda)

Lo que el párrafo anterior quiere decir, una vez traducido, es que nos están avisando por segunda vez de algo que en su momento no se recibió por no estar el destinatario en el domicilio.

Es bien sabido que *ignorantia legis non excusat* (la ignorancia de la ley no exime de responsabilidad), pero, incluso para los hablantes nativos, la notificación jurídico-administrativa supone una barrera lingüística, por no hablar de las personas sin estudios superiores y otros usuarios de a pie.

Esto plantea la cuestión: ¿quién es en realidad el destinatario de dicha información? Parece obvio que está destinada únicamente a personas expertas, es decir, abogados, notarios o gestores.

Una necesidad urgente

Hace un tiempo que se habla de modernizar la comunicación en general y de democratizar las instituciones públicas y la legislación. Muchos autores y colectivos insisten en que todos los ciudadanos tienen derecho a

una formulación comprensible y accesible de los textos jurídico-administrativos, en particular en las resoluciones judiciales, la descripción de las vías de recurso y las leyes.

Existe una necesidad urgente de aplicar el lenguaje fácil, sobre todo en la comunicación jurídica con el ciudadano medio y cualquier usuario. No cabe duda alguna de que la claridad de los textos contribuye a su comprensión.

Gracias a internet, los usuarios pueden obtener información adicional y explicaciones sobre diversas cuestiones que les conciernen. Pero, por desgracia, la calidad de la información deja mucho que desear y sus fuentes no siempre son exactas y fiables.

Teniendo en cuenta las recomendaciones arriba indicadas, es posible optimizar el flujo de información y garantizar su máxima comprensión y asimilación de las nociones especializadas. Ello, a su vez, mejoraría la credibilidad y eficacia del sector público y la administración.

Mientras lo logramos, podemos consolarnos con la idea de que, al menos en español, no es posible crear palabras compuestas tan largas como en alemán. En este idioma existen términos que pueden llegar a tener 79 letras y consistir en hasta 11 palabras juntas, como:

Donaudampfschiffahrtselektrizitätenhauptbetriebswerkbauunterbeamtengesellschaft (que significa “sociedad de funcionarios de la construcción de la fábrica principal de electricidad para la navegación de barcos de vapor en el Danubio”).

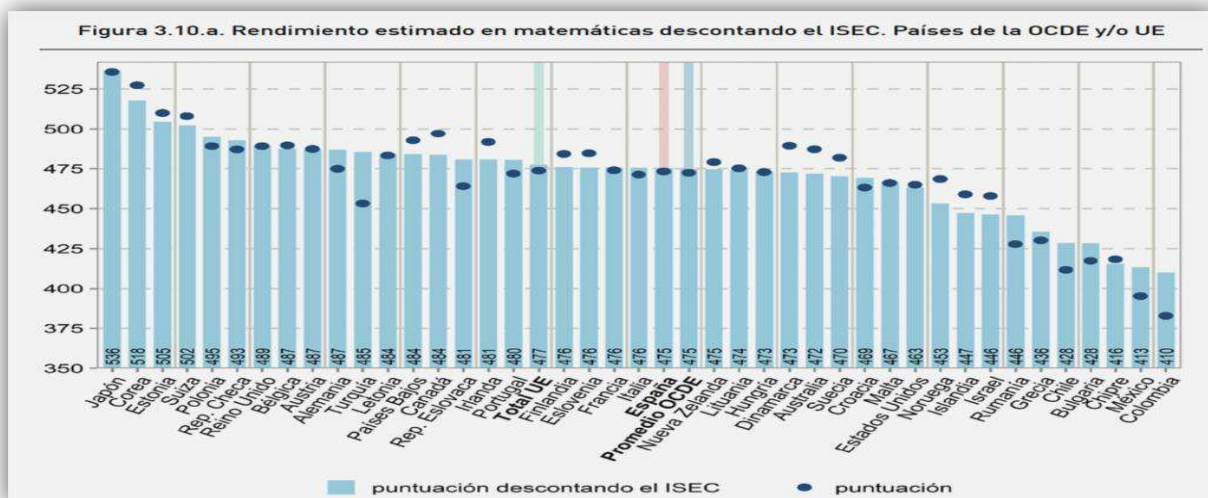
MAGISTERIO

Estonia e Irlanda lideran los resultados de PISA en la UE. ¿Qué puede aprender España del éxito de estos dos sistemas educativos?

Estonia se ha confirmado en PISA 2022 como el país líder de la UE y el único comunitario que aguanta el pulso a los países asiáticos. Ha obtenido 510 puntos en PISA matemáticas por los 536 de Japón y los 527 de Corea. Irlanda (492) ocupa el tercer puesto de la UE en matemáticas, por detrás de Países Bajos (493), con el promedio comunitario situado en 474 puntos.

ISMAEL SANZ Jueves, 7 de diciembre de 2023

Matemáticas fue el área central en PISA 2022, como lo fue lectura en 2018 y lo será ciencias en 2025. En lectura, Irlanda (516) ha quedado la primera de toda la UE, e incluso de toda la OCDE seguida muy de cerca por Japón (516) y Corea (515), mientras que Estonia es el segundo Estado miembro de la UE con 511 puntos. La media comunitaria en lectura está muy alejada de Irlanda y Estonia, con 475 puntos. En ciencias, Estonia es la primera de la UE con 526 puntos, seguida por Finlandia (511) e Irlanda (504), muy por encima las tres de los 484 puntos de media comunitaria. Se puede concluir que Estonia e Irlanda dominan la clasificación de la UE en matemáticas, lectura y ciencias, aunque los resultados de Irlanda tienen asociado un asterisco en el Informe PISA de 2022, indicando que hay que tener algo de precaución en la comparación con otros países.



Estonia e Irlanda tienen una ventaja de 30 puntos con respecto a la media de la UE si tenemos en cuenta las tres competencias de matemáticas, lectura y ciencias que es el equivalente a lo que se aprende en un curso

escolar. Es decir, que los estudiantes del 9º curso de Estonia e Irlanda (nuestro 3º de la ESO) tienen las mismas competencias que los estudiantes de 10º curso (4º de la ESO) españoles o europeos (España y la UE tienen resultados muy similar y estadísticamente no diferentes en PISA 2022).

En el artículo a continuación se resumen las políticas educativas de estos dos países, analizadas a partir de los perfiles del Education Policy Outlook de la OCDE (<https://www.oecd.org/education/profiles.htm>). Estonia e Irlanda comparten varias estrategias clave que han contribuido a su éxito educativo. Estas estrategias, enfocadas principalmente en la educación no universitaria, pueden ofrecer lecciones valiosas para otros sistemas educativos:

Estonia

Autonomía Escolar y Gobernanza Descentralizada: Estonia ha otorgado a los centros educativos una considerable autonomía para diseñar sus propios currículos y métodos de enseñanza. Por ejemplo, la reforma del currículo nacional para la educación básica y secundaria en 2014 se centró en competencias clave, permitiendo a las escuelas adaptar su enseñanza a las necesidades locales.

Desarrollo Profesional de Docentes y Directores: Estonia ha aumentado los salarios de los maestros significativamente desde 2013 y ha implementado un sistema de carrera basado en competencias para los docentes desde 2014. Esto incluye un proceso de certificación voluntaria que permite a los maestros avanzar a través de cuatro grados de carrera.

Consolidación de Centros Educativos: Bajo el programa «Reorganización de la red escolar» (2004/05, 2012) y el «Programa de Red de Escuelas» (2014-2020), Estonia ha consolidado su red escolar, fusionando escuelas con pocos estudiantes, especialmente en áreas rurales, y creando centros públicos de secundaria en cada capital de condado.

Tecnología y Habilidades Digitales: Estonia ha integrado la tecnología de forma destacada en su sistema educativo. Por ejemplo, el lanzamiento de la «E-Schoolbag» (2016) proporciona una plataforma de recursos educativos digitales y el programa de «Espejo Digital» (2018) ayuda a las escuelas a evaluar su madurez digital.

Irlanda

Desarrollo Profesional Continuo y Capacitación de Líderes Escolares: Irlanda ha puesto énfasis en el desarrollo profesional continuo de los docentes y líderes escolares. Por ejemplo, el «Plan DEIS» (2017) para abordar la desventaja educativa incluye programas específicos para el desarrollo profesional de los docentes en escuelas desfavorecidas.

Evaluación y Retroalimentación Constructiva: Irlanda ha enfocado esfuerzos en mejorar la calidad de la educación a través de regulaciones mejoradas y capacitación del personal docente. Esto incluye políticas de evaluación y retroalimentación continua para el desarrollo de los estudiantes.

Inversión en Educación Temprana: El «Programa de Cuidado y Educación Infantil Temprana» (2010, expandido en 2016 y 2018) de Irlanda ofrece 15 horas semanales de preescolar gratuitas a los niños durante 38 semanas al año, aumentando significativamente la participación en el aprendizaje temprano.

Adaptación a Cambios Demográficos y Sociales: Irlanda ha respondido a los cambios demográficos y sociales con iniciativas como «First 5», una estrategia integral del Gobierno para los primeros años de vida, que guía la política de educación infantil para ampliar las opciones de los padres para equilibrar el cuidado y el trabajo.

Ambos países han demostrado un compromiso con la mejora continua de sus sistemas educativos, adaptando sus estrategias a las necesidades cambiantes de sus sociedades y economías. Algunas de las políticas que España podría implementar y que parecen estar dando resultado en Estonia e Irlanda serían medidas específicas que subrayen un enfoque de retroalimentación a los equipos directivos y profesores sobre su desempeño, una mayor autonomía pedagógica a los centros educativos y el diseño de una carrera de la profesión docente.

PISA 2022 y la cuestión territorial en España

Los cambios producidos en las sucesivas leyes educativas sobre el modelo de evaluación general del sistema educativo español –con frecuentes rupturas en las series cronológicas– han hecho de las evaluaciones internacionales, y en particular de PISA, un asidero fiable para emitir juicios de valor sobre el rendimiento del sistema educativo español.

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ E ISABEL GARCÍA GARCÍA. Lunes, 11 de diciembre de 2023

El hecho de que la OCDE sea un organismo intergubernamental de los países desarrollados, consolidado y de gran prestigio en ambientes tanto políticos como académicos –con mecanismos sistemáticos y efectivos de consulta y de implicación de los países miembros–, constituye uno de los factores que explica el avance de las evaluaciones internacionales de rendimiento de los alumnos, a gran escala, que se ha producido de la mano de PISA. Se trata de un Programa que ha superado, con creces, el impulso, la consideración y el impacto social de que ha gozado la evaluación del rendimiento de los alumnos efectuada desde la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), a través, entre otros, del TIMSS (*Trends in*

International Mathematics and Science Study) y del PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*), desde 1995 y 2001 respectivamente.

El pasado martes 5 de diciembre se presentaron, en primicia internacional, los resultados de la edición de 2022, primera producida una vez cerrada, en lo esencial, la crisis de la pandemia del COVID-19. El impacto mediático de esta edición ha sido verdaderamente notable, con una información prolija y unos titulares rotundos, aunque realistas, sobre el rendimiento del sistema educativo español, medido por el conjunto de pruebas estandarizadas elaboradas por el programa y aplicadas bajo su supervisión.

Los cambios producidos en las sucesivas leyes educativas sobre el modelo de evaluación general del sistema educativo español (1)–con frecuentes rupturas en las series cronológicas– han hecho de las evaluaciones internacionales, y en particular de PISA, un asidero fiable para emitir juicios de valor sobre el rendimiento del sistema educativo español desde una perspectiva internacional comparada, pero también desde el análisis de su evolución con el tiempo. Además, a partir de la edición correspondiente a 2015, todas las Comunidades Autónomas españolas han participado con muestras ampliadas, es decir, estadísticamente representativas de las correspondientes poblaciones. Esta información ha abierto una notable ventana de oportunidad –aprovechada más por los investigadores que por las Administraciones educativas– para la realización de evaluaciones de diagnóstico, y su comparación interregional, sobre muy diferentes aspectos de la educación escolar en el nivel propio de los territorios (2), (3), (4).

Aun reconociendo que atravesamos un contexto político amenazador de una disgregación territorial incrementada y enormemente preocupante, algunos “románticos” del espíritu y de la letra de nuestra Constitución seguimos apostando con denuedo por una España socialmente cohesionada. La cohesión social reposa en dos pilares principales que se refuerzan mutuamente: el sentido de pertenencia y la solidaridad entre individuos y grupos sociales, en una sociedad avanzada. Y es un hecho internacionalmente reconocido el papel importante que desempeña la educación, a través de múltiples mecanismos, en el fortalecimiento de la cohesión social dentro de un país, o incluso de una entidad supranacional, como es la Unión Europea.

En diversas investigaciones académicas anteriores, hemos centrado la atención en las diferencias entre Comunidades Autónomas desde el punto de vista de los *inputs*, o recursos que se ponen a disposición del sistema, desde el punto de vista de los *outputs*, o resultados, e incluso desde el punto de vista de las consecuencias de la educación más allá de la propia educación escolar –*outcomes* en el lenguaje de los indicadores internacionales– (5), (6), (7).

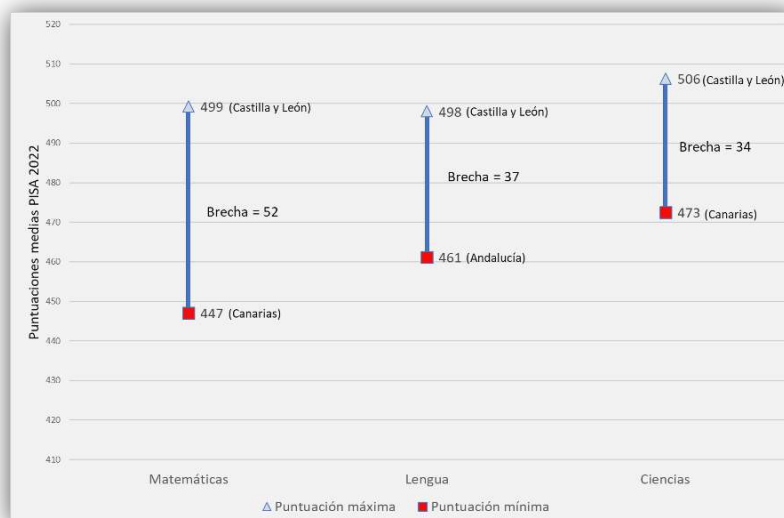
En este artículo se pretende analizar la cuestión de las brechas de rendimiento entre territorios, a la luz de la información altamente fiable que nos aporta el programa PISA. Ni que decir tiene que se trata de una cuestión de notable interés, desde el punto de vista tanto de la igualdad de oportunidades como de la cohesión social.

Las brechas territoriales de rendimiento en PISA 2022

La idea de “brecha”, que manejaremos en lo que sigue, se corresponde con la noción de amplitud del rango de variación de una variable en un país compuesto por diferentes unidades administrativas o jurisdicciones. En nuestro caso, la variable considerada será el rendimiento en PISA 2022. Su cálculo se efectúa identificando qué Comunidad Autónoma obtiene la mayor puntuación, qué Comunidad Autónoma obtiene la menor puntuación y restando ambas cifras.

La Figura 1 muestra las brechas que resultan para cada una de las áreas evaluadas –Matemáticas, Lectura y Ciencias–. Deliberadamente se han excluido del análisis las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla con el fin de asegurar una comparación en condiciones suficientemente homogéneas. En todo caso, de haberlas tomado en consideración las brechas se hubieran agrandado hasta los 104 puntos PISA en Matemáticas, 94 en Lectura y 97 en Ciencias.

Figura 1. Brechas de puntuaciones PISA 2022 en el conjunto de las Comunidades Autónomas, en Matemáticas, Lectura y Ciencias

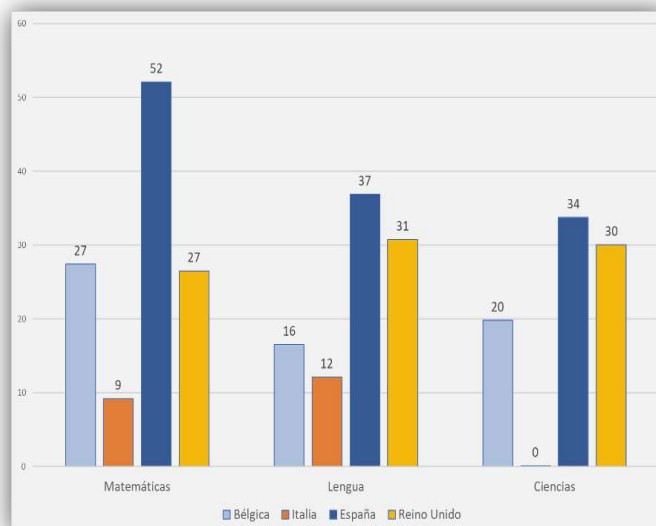


Con el fin de aproximarnos a lo que significan esas tres cifras finales – 52, 37 y 34 puntos PISA– recogidas en la Figura 1, procede recurrir a la clave interpretativa de las diferencias que aporta PISA 2022. De acuerdo con su informe final, 20 puntos representan el “ritmo anual de aprendizaje”, promediado entre todos los países participantes, de modo que las cifras anteriores revelan, a la postre, desfases en los avances anuales entre Comunidades Autónomas. Aun cuando el dato que aporta la OCDE es el promedio de los países participantes, nos facilita una base para efectuar una estimación aproximada de lo que significan, en términos prácticos, las anteriores cantidades. Así, el retraso asociado a las brechas equivale a más de dos cursos y medio en Matemáticas; a cerca de dos cursos en Lectura; y a algo más de un curso y medio en Ciencias.

La Figura 2 aporta un nuevo elemento de significado, al comparar las brechas españolas con las de otros países europeos cuyas regiones han participado en PISA 2022 en condiciones similares.

El análisis de la Figura 2 revela que la brecha territorial en Matemáticas prácticamente duplica la que corresponde al Reino Unido o a Bélgica, y sextuplica la de Italia. Aun cuando en las otras dos áreas de conocimiento las desproporciones no son tan exageradas, España se sitúa sistemáticamente en la primera posición de la comparación.

Figura 2. Comparación de brechas territoriales de puntuaciones PISA 2022 entre países europeos

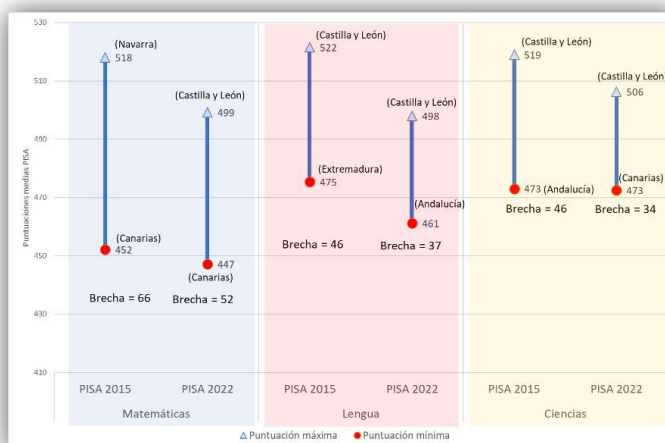


La evolución de las brechas territoriales de rendimiento entre PISA 2015 y PISA 2022

En este mismo orden de ideas, resulta de interés analizar cómo han evolucionado esas brechas territoriales entre PISA 2015 y PISA 2022. La elección de esas dos fechas viene justificada por el hecho de que la edición de 2018 fue anómala para España, y aun cuando en su día la OCDE hizo una “compostura” *a posteriori* en los resultados correspondientes, lo cierto es que sus datos no son incorporados a la serie cronológica que presenta PISA 2022 para España en las notas descriptivas de cada país. Por otra parte, es sabido que el análisis de los cambios, por lo general lentos, que acontecen en los sistemas educativos es más fiable si el periodo de comparación se aproxima a un decenio.

La Figura 3 recoge, en síntesis, todas las cifras que son relevantes al respecto y que muestran la evolución de las brechas de las puntuaciones PISA entre 2015 y 2022, así como su origen. En ella se advierte cómo las brechas se han reducido, presentando por tanto un lento pero consistente fenómeno de convergencia territorial.

Figura 3. Evolución de las brechas de puntuaciones PISA entre 2015 y 2022



A la luz de esas cifras se advierte, no obstante, que esa convergencia se debe al hecho de que la disminución de las puntuaciones PISA haya afectado más –en términos tanto absolutos como relativos– a las comunidades con mejor rendimiento que a las comunidades con peor, lo que se tradujo obviamente en una reducción de la distancia entre ellas. Se trata, por tanto, de una reducción asociada a un empeoramiento y no a una mejora.

Tanto metaanálisis previos (8) como la propia interpretación de la OCDE (9) han permitido atribuir, al menos en parte, esa pérdida de puntos PISA entre las dos ediciones consideradas –observada en la mayor parte de los países analizados– a los efectos de las alteraciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje generadas por la respuesta de los sistemas escolares a la pandemia del COVID-19. En el caso que nos ocupa, dichas alteraciones podrían haber afectado, en mayor medida, a los comportamientos de alto rendimiento que a los de bajo. Aunque se trata de una hipótesis que precisa de más análisis, de confirmarse sería un fenómeno que

aludiría a que los procesos cognitivos de orden superior requieren para su éxito, en mayor medida y a igualdad de todo lo demás, de una enseñanza normalizada que se plantee objetivos más exigentes que los de la mera supervivencia y que cuente con el apoyo personal imprescindible del profesorado. Otra segunda hipótesis explicativa más sencilla consiste en suponer que las Comunidades Autónomas de menor rendimiento han respondido mejor a los desafíos de la pandemia que los de mayor. En lo que concierne, pues, a la relativamente positiva evolución de las brechas territoriales habrá que esperar a la siguiente edición de PISA y confiar en que estemos exentos, en este próximo periodo, de una interferencia de similar calibre en el funcionamiento de los sistemas escolares.

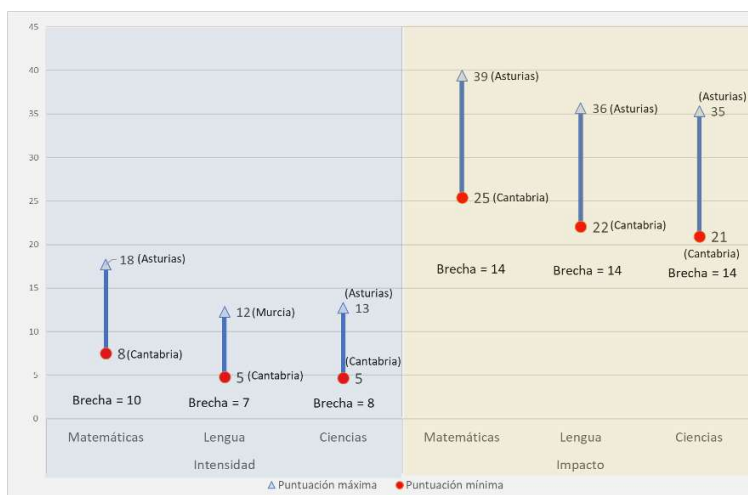
Las brechas territoriales de impacto del nivel socioeconómico y cultural sobre rendimiento en PISA 2022

El Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) empleado en PISA es calculado por la organización a partir de los cuestionarios dirigidos a los alumnos y utilizado para, cruzándolo con variables de rendimiento, efectuar inferencias principalmente sobre los niveles de equidad de los sistemas educativos. Los análisis de regresión lineal, efectuados por la OCDE de un modo sistemático para medir la asociación entre el nivel socioeconómico y rendimiento escolar, producen dos parámetros de interés: el primero es la *intensidad* de la asociación, el segundo es el *impacto*. Como es sabido, el primero mide la fuerza de la relación estadística entre ambas variables, el porcentaje de la varianza del rendimiento explicada por la variable ISEC, o, si se quiere, el valor predictivo que tiene el ISEC sobre el rendimiento escolar. El segundo viene definido por la magnitud de la pendiente de la recta que mejor se ajusta a la correspondiente distribución de puntos sobre un diagrama cartesiano, de modo que cuanto mayor sea esa pendiente mayor será la diferencia de puntuaciones por unidad de índice socioeconómico y cultural (ISEC).

La Figura 4 sintetiza toda la información cuantitativa disponible al respecto para las Comunidades Autónomas españolas, información que hemos tratado para esta ocasión en términos de brechas. Por su carácter más intuitivo, centraremos la atención en lo que sigue sobre el parámetro del impacto. Se advierte, en este caso, una brecha homogénea e igual a 14 puntos para cada una de las tres áreas de conocimiento consideradas.

Eso significa, en términos relativos, cerca de la mitad de la media de los valores correspondientes a dicho impacto para cada área, y refleja, por tanto, notables diferencias de equidad interna entre las regiones extremas de la escala. Consiguientemente, revela importantes déficits de nuestro sistema educativo en la materialización del principio de igualdad efectiva de oportunidades entre Comunidades Autónomas.

Figura 4. Brechas en Intensidad e Impacto del nivel socioeconómico y cultural (ISEC) sobre el rendimiento en Matemáticas, Ciencias y Lengua. PISA 2022



Aun cuando el principio de igualdad de resultados haya sido abandonado, incluso por destacados representantes de la filosofía política, comprometidos con la defensa del estado de bienestar –los llamados *postwelfaristas*–, las brechas en cuanto al impacto del ISEC en el rendimiento que hemos calculado más arriba constituyen una amenaza a la igualdad real de oportunidades, toda vez que, lo que vienen a decirnos, es que alumnos con igual nivel socioeconómico obtienen resultados significativamente diferentes en función de la región en la que habiten. Estas evidencias vienen a recordarnos la importancia de las políticas de Estado, tendentes a atenuar esas desigualdades territoriales en materia de equidad, que se manifiestan no solo en las puntuaciones obtenidas en PISA 2022 –relacionadas claramente con la calidad de la educación y con sus consecuencias posteriores en la vida adulta–, sino, además, con la igualdad efectiva de oportunidades en todo el territorio nacional.

Un comentario final sobre el caso de Cataluña

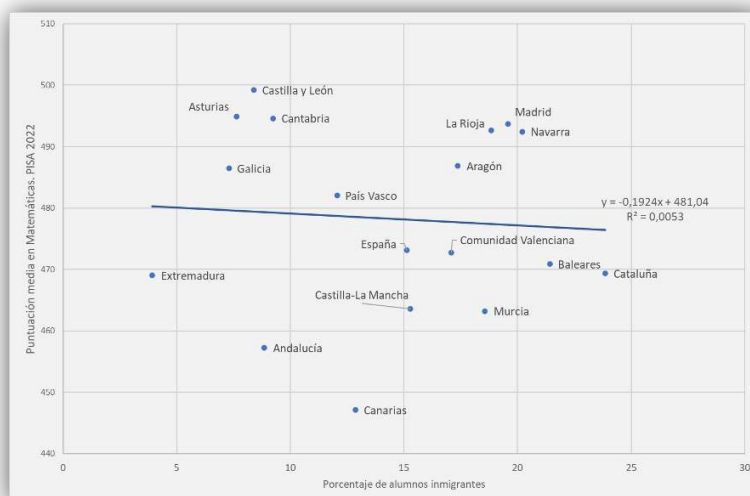
La muy notable caída experimentada por Cataluña en esta edición de PISA ha suscitado comentarios exculpatorios por parte de sus responsables políticos, atribuyendo la caída al efecto de la inmigración. Este argumento no solo da la espalda al compromiso con el ideal de la igualdad efectiva de oportunidades para todos los ciudadanos que habiten en Cataluña, sino que además resulta incompatible con las evidencias.

La Figura 5 muestra un análisis de regresión lineal, puntuación en Matemáticas vs. porcentaje de alumnos inmigrantes, entre Comunidades Autónomas. El resultado es que la intensidad de la relación es nula, como lo indica el valor del coeficiente de determinación R^2 y queda reflejado en la notable dispersión de la nube de puntos. Comunidades Autónomas con elevados porcentajes de inmigrantes, como Navarra, Madrid o La Rioja,

son capaces de obtener buenos resultados en Matemáticas, y Comunidades Autónomas con relativamente bajos porcentajes de inmigrantes, como Extremadura, Andalucía o Canarias, no lo son.

Algunos medios han invocado, de forma intuitiva, la posibilidad de que los procesos totales y monolingües de normalización lingüística desarrollados en Cataluña estuvieran detrás de esta caída, sin precedentes, de su nivel de rendimiento. Y lo cierto es que, cuando se procede a un primer análisis cuantitativo de los datos, lo que se obtiene es compatible con esa conjetura.

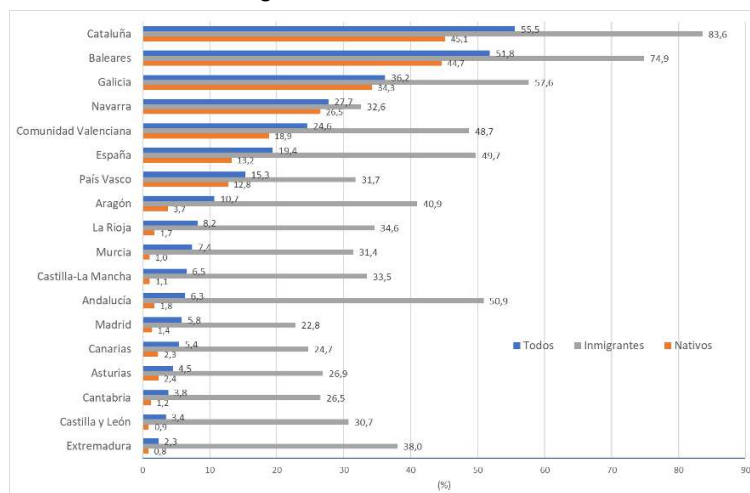
Figura 5. Un análisis de regresión lineal puntuación en matemáticas vs. porcentaje de inmigrantes entre Comunidades Autónomas. PISA 2022



La Figura 6 muestra los porcentajes de estudiantes que hablan principalmente otro idioma en casa diferente al utilizado en la enseñanza, por comunidades autónomas y desagregados por inmigrantes y nativos. Cataluña aparece en la primera posición, destacando en el ranking por efecto probable de su política lingüística en el ámbito escolar, política que afecta a todos y especialmente a los inmigrantes.

Este factor singular -la política concreta de normalización lingüística-, más que el porcentaje de inmigrantes en sí mismo, podría ser relevante a la hora de explicar el fenómeno catalán. No obstante, investigaciones más completas serían necesarias para, sobre la base de evidencias empíricas, confirmar o descartar esas hipótesis.

Figura 6. Porcentajes de estudiantes que hablan principalmente otro idioma en casa diferente al utilizado en la enseñanza, por comunidades autónomas. PISA 2022



Gráficos:

Elaboración propia a partir de PISA 2022 RESULTS (VOLUME I, Annex B2) © OECD 2023 y de PISA 2015 RESULTS (VOLUME I, Annex B2) © OECD 2016.

Notas:

- (1) López Rupérez, F. (2018). *Un modelo integrado de evaluación para el sistema educativo español*. Madrid: Universidad Camilo José Cela. https://www.ucjc.edu/pdfs/universidad/evaluacion_FLR_UCJC_2.pdf.
- (2) López Rupérez, F.; García García, I.; Expósito Casas, E. (2018). *PISA 2015 y las Comunidades Autónomas españolas. Diagnósticos empíricos y políticas de mejora*. Madrid: Universidad Camilo José Cela, https://www.ucjc.edu/pdfs/universidad/pisa2015_ccaa.pdf.
- (3) López Rupérez, F. y García García, I. (2020). *A vueltas con la equidad en educación. Una aproximación empírica en la perspectiva de las consecuencias*. Madrid: Universidad Camilo José Cela, https://www.ucjc.edu/pdfs/universidad/equidad_web.pdf.
- (4) López Rupérez, F.; García García, I. (2021). *El profesorado de educación secundaria a la luz de PISA 2018. Implicaciones para la política educativa española*. Madrid: Universidad Camilo José Cela, https://www.ucjc.edu/pdfs/universidad/profesorado_pisa_2018.pdf.
- (5) López Rupérez, F.; García García, I.; Expósito Casas, E. (2018). Educational Effectiveness, Efficiency, and Equity in Spanish Regions: What Does PISA 2015 Reveal? *Orbis Scholae*, 12 (2), pp. 9–36. https://ucjc.edu/pdfs/universidad/OrbisScholae_2_2018.pdf.
- (6) López Rupérez, F.; Expósito Casas, E.; García García, I. (2018). Igualdad de oportunidades e inclusión educativa en España. *Equality of opportunities and educational inclusion in Spain. RELIEVE*, 25(2), art. 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.14351>.



- (7) López Rupérez, F. y García García, I. (2020). España **vs.** Portugal en educación. Una aproximación sistémica. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), vol. 84, núm. 1, pp. 193-215. <https://doi.org/10.35362/rie8414042>.
- (8) Sanz, I. y Tena, J.D. (2023) The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Learning. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45802-6_2.
- (9) OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Luces y sombras de la inteligencia artificial en la educación

La inteligencia artificial puede ser de mucha utilidad y tiene un futuro prometedor si somos conscientes de sus riesgos, limitaciones y errores, la sometemos a regulación, aplicando una lógica de respeto a los derechos humanos y, como educadores, adoptamos un rol activo de análisis y estudio colectivo, junto a profesionales de otros ámbitos y comunidades educativas, evitando cualquier forma de negacionismo o huida.

Foro de Sevilla. 11 diciembre, 2023

Desde la aparición pública de ChatGPT, el debate sobre la inteligencia artificial (IA) y los avances tecnológicos se ha reavivado en diversos ámbitos comunicativos, sociales y educativos. Como siempre ocurre con los logros de la ciencia y el conocimiento, y más aún en el campo de la educación, aparecen diferentes sensibilidades, a favor y en contra, con muchos matices.

En lo relativo a la educación (AI&ED), hay una percepción de que la IA puede llegar a cambiar la profesión docente. También se habla de su posible impacto negativo en el aprendizaje, en el valor de la escritura, de la creatividad, etc. Lo que no invalida, sino todo lo contrario, valorar su contribución como recurso educativo.

La inteligencia artificial ha llegado para quedarse (como la imprenta, la radio, la televisión, Internet...) y hemos de ser conscientes de que nos insta a realizar un cambio en la educación del siglo XXI. Algo que, en cualquier caso, podemos aprovechar. Parece necesario repensar un sistema educativo que lleva tiempo en una crisis epistemológica y didáctica. ¿Podemos utilizar esta nueva herramienta para la mejora?

Deberíamos mirar la IA como un complemento de la natural, así como una oportunidad ante una realidad compleja, tecnológica y poblada de ideologías deshumanizadoras. Desde el punto de vista político, podemos entenderla como una manera de democratizar el acceso al conocimiento. Estaríamos obligados, entonces, a indagar quién controla y permite hacer uso de esta posibilidad. ¿A qué lógica responde?

No podemos ignorar, sin un análisis crítico, el importante cambio que la IA significa en la difusión de la información y el conocimiento. La experiencia nos dice que siempre unos pocos han querido aprovecharse de los nuevos recursos para su beneficio o que han intentado manipular el contexto mediante otros artefactos como el libro de texto o las normativas de control académico de un cariz ideológico determinado. Debate que desde hace mucho tiempo existe en el campo educativo y que es muy preocupante, ya que nos puede acercar al futuro para lo bueno y para lo muy malo.

Todo esto apunta a la necesidad de medidas regulatorias colectivas proactivas que garanticen la utilización de la IA en beneficio de la humanidad y de la mejora de la educación. En estas condiciones siempre será posible aprovechar todo su potencial, que es enorme.

Veamos un posible ejemplo de uso escolar. En este caso nos valdremos de la sugerencia que Ramón Besonías plantea en su blog "IA EDUCATIVA", en concreto, en el **post**: Diálogo socrático con chat GPT.

Te sugiero probar este **prompt**, u otro similar, adaptado a tu área, contenido u objetivos. Consiste en utilizar la IA como interlocutor dialéctico acerca de un tema que dé pie a debate. He probado con *Bard*, pero no entiende la instrucción y genera él mismo el diálogo. Sin embargo, ChatGPT da desde el principio la réplica.

El **prompt** sería el siguiente:

"Adopta el papel de profesor de Filosofía de Bachillerato. Utilizarás el estilo socrático. Después de este texto, pregúntame qué es '*la verdad*'. Deberás esperar entonces a que yo conteste. Una vez te conteste, me responderás, detallando mis errores y aclarando cuál sería una respuesta más correcta. Tras tu respuesta, me harás otra pregunta o me propondrás ejemplos sobre los que deberé reflexionar. Entonces yo te responderé y harás lo mismo que antes, aclarar o resolver. Y así hasta que tu interlocutor cierre la conversación. Utiliza un lenguaje sencillo, que un alumno de Bachillerato pueda entender..." (os recomendamos continuar su lectura en el **post**).

La Unesco en un reciente informe considera que la inteligencia artificial seguirá cambiando la naturaleza de la vida y el trabajo, haciendo que su comprensión básica sea una parte importante del concepto de "ciudadano

educado". Por tanto, entender qué es la inteligencia artificial, cómo funciona y qué puede hacer permite a los estudiantes comprender mejor el mundo en el que viven, defender sus derechos y los de los demás, y utilizar la tecnología y los datos para el bien común.

Philippe Meirieu, en el texto *Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después*, concluye: "... Se impone, desde el presente y para el futuro, efectuar ciertas transformaciones indispensables (...). Pasar de una lógica de «enseñanza/información» a una lógica de «enseñanza/aprendizaje»: se trata de poner en el centro de la enseñanza los tres pilares de la pedagogía republicana y emancipadora. Es decir, el método experimental, la investigación documental y el proceso creativo. Es en este marco en el que debemos pensar el uso pedagógico de las TIC".

No se puede ser negacionista con un discurso que no aporta nada a la mejora educativa. Ante la evidencia, la respuesta es el ejercicio del pensamiento crítico y la capacidad de selección con el objetivo de evitar el riesgo de disminuir la creatividad, la independencia y la originalidad del ser humano. Debemos poner aquí el énfasis y en establecer criterios colectivos que nos ayuden a utilizar una nueva herramienta en beneficio de la educación y del tejido social. Se ha de priorizar la democracia, la inclusión, la diversidad y todos los valores por los que hemos luchado durante muchos años.

En incorporaciones de avances anteriores en el área de las TIC, el sistema escolar ha caído en una serie de errores (hoy sufrimos sus consecuencias) de los que deberíamos haber aprendido. María del Mar Sánchez apunta cuatro: (I) Obviar la alfabetización sobre IA; (II) ignorar el potencial de la IA generativa para el cambio en el sistema escolar, la enseñanza y el aprendizaje; (III) no contemplar la parte pedagógica de su utilización, la construcción de un marco pedagógico para su uso educativo, y (IV) la ética en su diseño y disponibilidad, el control de los datos, la construcción de un nuevo marco ético del que forme parte la privacidad y el control democrático de su poder.

"Del mismo modo que hasta que rediseñemos nuestras ciudades debemos enseñar a los niños y niñas a circular de manera segura por la acera, a respetar las normas de tráfico y a no ponerse en peligro (...) hay que considerar a toda prisa las posibilidades y peligros de la Inteligencia Artificial, tanto su uso en la educación (la única preocupación de los conservadores parece ser evitar que los estudiantes la utilicen para hacer los deberes) como la educación para su uso (los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que todos los ciudadanos y ciudadanas necesitan en el ámbito laboral, social, familiar) y, en especial, para defender sus derechos, apenas formulados, ante el posible uso abusivo de dichas tecnologías por parte de empresas privadas y autoridades" (Adell, J. 2023).

En resumen, la inteligencia artificial puede ser de mucha utilidad y tiene un futuro prometedor si somos conscientes de sus riesgos^[1], limitaciones y errores, se somete a regulación, aplicando una lógica de respeto a los derechos humanos y, como educadores, adoptamos un rol activo de análisis y estudio colectivo, junto a profesionales de otros ámbitos y comunidades educativas, evitando cualquier forma de negacionismo o huida.

En cualquier caso, nos acerca al futuro que nos espera, para lo bueno y lo malo. Como dice Neo, el protagonista de la película Matrix: "Sé que tenéis miedo al cambio. No conozco el futuro y no he venido para deciros cómo acabará todo esto. Al contrario, he venido a deciros cómo empezará... Os enseñaré un mundo sin vosotros. Un mundo sin reglas y sin controles, sin límites ni fronteras. Un mundo donde cualquier cosa sea posible. Lo que hagamos después, es una decisión que dejo en vuestras manos".

Luchemos para lo bueno.

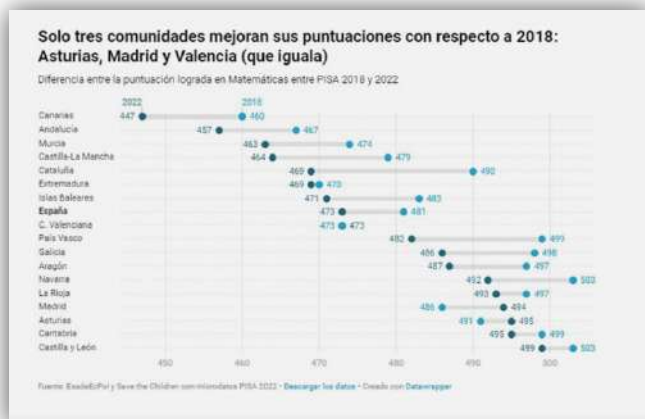
^[1]La sugerencia de que la IA es inteligente puede conducir a una devaluación de la inteligencia humana, una sobrevaloración, la dependencia de los sistemas de inteligencia artificial y el descuido de los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje, todos los cuales son cruciales para el florecimiento humano. Holmes, Wayne. The Unintended Consequences of Artificial Intelligence and Education. Education International. October 2023.

PISA también certifica el empeoramiento de la equidad del sistema educativo

Los datos de rendimiento del alumnado por nivel socioeconómico, por origen migrante y por género empeoran en la mayor parte de las comunidades autónomas según un informe publicado por EsadeEcPol y Save the Children y elaborado por Lucía Cobreros y Lucas Gortázar en el que analizan estas variables con los microdatos de PISA 2022 en comparación con la edición de 2018.

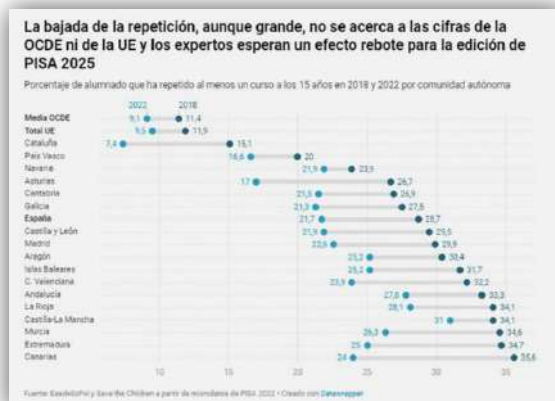
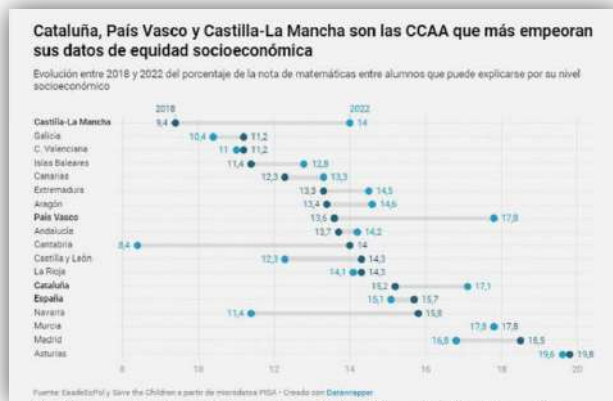
Pablo Gutiérrez de Álamo. 12/12/2023

Es verdad, España ha aguantado mejor que muchos de nuestros países vecinos, la bajada de la última edición de PISA. Un descenso que no solo se justifica por la pandemia y el cierre de escuelas (que también), sino que viene siendo casi un clásico, lento pero implacable, desde hace una década.



En cualquier caso, además de que las puntuaciones en el examen internacional, dedicado esta edición a las matemáticas, hayan caído (diez puntos, frente a los 20 de la media de la OCDE y el total de la UE), hay otros datos preocupantes que se desprenden de este último informe. Los sacan a la luz EsadeEcPol y Save the Children y tienen que ver con la equidad.

Las dos organizaciones han querido poner el foco en algunos de los asuntos que trabaja el informe en relación a la equidad del sistema educativo, como son las diferencias de resultado en función del estatus socioeconómico de las familias, del origen migrante (primera o segunda generación) del alumnado y del género. Las diferencias en estas puntuaciones siempre han estado presente, pero ahora han ahondado la distancia.



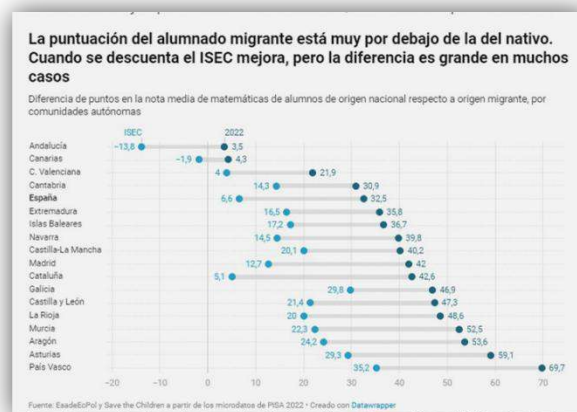
El gráfico muestra cómo el factor socioeconómico, el llamado índice ISEC, explica una parte del resultado que sacan chicas y chicos en las pruebas de matemáticas. Como se aprecia, la mitad de las autonomías han mejorado o igualado el porcentaje que este índice impacta en la evaluación. Cantabria es la que mejora más llamativamente, mientras que Cataluña, País Vasco y Castilla-La Mancha.

Junto a esto habría que tener en cuenta los porcentajes de repetición que bajaron en todas las comunidades autónomas gracias a la política más o menos pública de aprobado general tras el cierre de escuelas en 2020. Las cifras, a pesar de este salto abajo no alcanzan las de la OCDE o la UE, salvo el caso de Cataluña, comunidad que ya era cercana a ambas.

Capítulo aparte merece la puntuación del alumnado migrante, ya sea de primera o de segunda generación. Es decir, que hubiese migrado desde su país de origen o que hubiese nacido en España de madre y padre extranjero. Las puntuaciones siempre han sido más bajas que las del resto del alumnado, una constante que se mantiene.

Las y los investigadores han querido eliminar el impacto que tiene el ISEC, además de ser migrante, en las puntuaciones en PISA para igualar las condiciones con las de sus compañeros y compañeros nativos. En todas las comunidades autónomas las cifras mejoran, pero en algunas de ellas siguen siendo tan altas como para que PISA las considere un curso completo.

En este punto hay que recordar que la OCDE asegura que una diferencia de 20 puntos en la evaluación PISA equivale a un curso lectivo completo. En País Vasco, la diferencia media del alumnado migrante es de 70 puntos, más de tres cursos. Cuando se descuenta el ISEC baja a 35,2, todavía por encima de



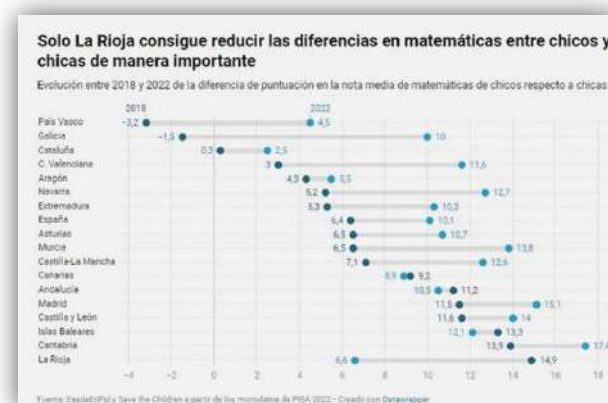
un curso completo, casi dos. La misma diferencia media del estudiante migrante en España. En el otro lado de la gráfica, Andalucía, autonomía en la que prácticamente no existe ninguna distancia y cuando se elimina el índice socioeconómico y cultural, el estudiantado migrante pasa por encima del nativo.

Una cosa que aflora entre los datos del estudio de EsadeEcPol y Save the Children es el hecho de que en varias comunidades autónomas, el alumnado migrante consigue mejores resultados en matemáticas que el nativo, tanto el de primera como el de segunda generación. Según Lucas Gortázar, director de Educación de EsadeEcPol, no es algo tan extraordinario ya que en el informe que elaboró Save the Children en 2018 sobre equidad ya apareció este hecho. Según el investigador, “habla bien del proceso de integración”.

Otro de los asuntos recurrentes en PISA cuando se centra en Matemáticas es la diferencia entre chicas y chicos a favor de estos últimos. Nuevamente, las cifras señalan una diferencia que ha aumentado desde la última evaluación. Solo en cuatro comunidades las cosas han mejorado. Baleares, Andalucía, Canarias y La Rioja, aunque es esta última la que realmente marca la diferencia.

El documento, además de poner negro sobre blanco todos estos problemas, así como también las diferencias entre los centros urbanos y rurales, a favor de los primeros por culpa del ISEC principalmente, aborda algunas posibles líneas de acción con la idea de mejorar la situación del sistema educativo.

Seis son las propuestas que han elaborado conjuntamente las dos organizaciones para intentar mejorar la inequidad del sistema educativo. Algunas ya son viejas conocidas de ambas organizaciones que llevan algunos años colaborando en diferentes estudios. Entre ellas, la “mejora del acceso” a la educación de 0-3 años para niñas y niños de entor-



nos socioeconómicamente deprimidos y para migrantes. Como aclara Lucía Cobreros, otra de las investigadoras del EsadeEcPol que ha participado en la elaboración del documento, principalmente se trataría de plazas gratuitas, principalmente e, idealmente, públicas.

También apuestan, como en varios de sus escritos, en la gratuidad de la red concertada con un equilibrio complejo entre la elección de centro y la planificación de la red escolar de manera que se luche contra la segregación escolar que agrupa a estudiantes por nivel socioeconómico y por origen nacional o étnico.

La extensión de la jornada escolar sería otra de las medidas. Una extensión en la que no entran si pasa por la jornada partida o por el aumento de las actividades extraescolares en el propio centro escolar. “La idea con esta medida es garantizar que estén en el centro más tiempo”, explica Cobreros y que se garantice que todo el alumnado tiene acceso, algo que pasaría por la gratuidad de servicios como el comedor, el transporte escolar y el acceso a materiales educativos.

También defienden más tiempo para hacer tutorías de apoyo y refuerzo individualizadas o en grupo pequeño tanto dentro como fuera del horario escolar. A esto habría que sumar alguna clase de formación docente que se centre en la gestión de la diversidad en el aula y en “cambiar creencias y prácticas pedagógicas relacionadas con la repetición de curso”, puesto que España sigue estando a la cabeza de la OCDE y de Europa en dicho índice.

Finalmente, apuestan por un aumento de recursos y una reducción de las ratios alumnado/profesorado en los centros que escolaricen al alumnado más desfavorecido, aunque el documento no explica más en relación a cómo podría acometerse esta última propuesta, en qué centros, con qué clase de alumnado o cuál debería ser el porcentaje a partir del cual recibiese esos recursos materiales y humanos extra.

El gran potencial de la digitalización responsable en las aulas.

Tomar precauciones y seleccionar los dispositivos adecuados para cada ciclo es esencial para aprovechar las ventajas que aporta la informática al sector educativo

Jaume Roca. 13/12/2023

La celebración del Día Internacional de los Estudiantes de este año estuvo enmarcada en pleno debate acerca de los cambios en los modelos y métodos educativos. La digitalización ha tenido un gran impacto en el sector, con una gran apuesta por parte de escuelas, institutos y universidades españolas por introducir la tecnología en las aulas con el objetivo de aumentar las competencias de niñas, niños y jóvenes.

La tecnología en las aulas debe ser una aliada poderosa para ayudar a los estudiantes a aprender, comunicarse y colaborar de manera efectiva, pues tiene el potencial de aportar un sinfín de beneficios para la educación. Sin embargo, también existen ciertos riesgos y, por ello, es esencial tomar precauciones en la aplicación y utilización de las nuevas tecnologías en las aulas. Seleccionar los equipos informáticos adecuados para cada ciclo formativo y garantizar un uso responsable tanto por parte de los docentes y centros educativos como por parte de los estudiantes permitirá dotar a estos de las habilidades necesarias para gestionar con éxito los dispositivos digitales y utilizar la tecnología de manera productiva y formadora.

El potencial de la digitalización para cambiar el futuro de la educación

Una implementación de la tecnología y la informática en las aulas efectiva y responsable puede aportar grandes beneficios tanto para los estudiantes como para los docentes. El acceso a recursos educativos **online** es una de las principales ventajas, ya que abre la puerta a conocimientos, información y datos casi infinitos. Esto enriquece el aprendizaje y brinda la oportunidad de explorar temas más allá del plan de estudios, profundizando en aquello que más interesa y atrae a cada alumno.

En este sentido, la posibilidad de personalizar el aprendizaje, adaptando los contenidos o la velocidad de estudio a las necesidades individuales de cada estudiante, permite responder a las individualidades de forma más efectiva. Además, con la agilización de la retroalimentación y la revisión instantánea de las respuestas o resultados facilita a los alumnos conocer su desempeño para así centrarse en la mejora de las habilidades clave.

No hay duda de que el uso de la informática en el aula proporciona a los estudiantes habilidades tecnológicas y de alfabetización digital que necesitarán a lo largo de toda su futura carrera laboral. También fomenta las capacidades de colaboración, trabajo en equipo y comunicación efectiva, cada vez más esenciales en el mundo actual.

Garantizando un uso responsable de la tecnología en las aulas

La digitalización de la educación tiene grandes ventajas, pero también implica ciertos riesgos que es necesario prevenir con tal de proteger a las y los estudiantes. Tomar las medidas para garantizar la seguridad y la privacidad del alumnado al utilizar tecnología en el aula, incluyendo la protección de datos personales y la prevención de la exposición a contenido inapropiado, es clave. Educar en el correcto uso de la tecnología es esencial, algo que incluye contextualizar el acceso a los dispositivos dentro de las tareas educativas para evitar distracciones, así como la limitación del tiempo de uso de pantallas para evitar afectaciones a la salud física y mental.

Los centros educativos y el profesorado deben ser conscientes de que no todos los estudiantes disfrutan de la misma accesibilidad a la última tecnología en sus hogares. Es importante abordar la brecha digital para garantizar que cualquier joven pueda beneficiarse de la digitalización en el aula de forma efectiva y no excluyente.

Así mismo, las y los educadores deben presentar la tecnología como una herramienta, no un reemplazo que afecte al desarrollo de habilidades críticas como el pensamiento analítico o la resolución de problemas. Establecer un equilibrio entre el uso de tecnología y la enseñanza de las habilidades tradicionales es esencial en todos los ciclos educativos.

Adecuar los dispositivos a cada ciclo educativo

Se demuestra que la digitalización tiene el potencial para cambiar el presente y el futuro de la educación, pero solamente si se implementa de manera cuidadosa y equilibrada. La elección del modelo de portátil o tableta adecuados para cada ciclo tiene un gran peso en potenciar el uso responsable de la tecnología entre los estudiantes. Por ello es esencial que los fabricantes adaptemos nuestro catálogo de forma comprensiva, teniendo en cuenta el uso que se le puede dar a los equipos en cada etapa y las necesidades cambiantes de los niños, niñas y jóvenes a lo largo de su formación.

La formación adecuada de profesores, la actualización por parte de los centros y la colaboración entre padres, educadores y la comunidad son esenciales para aprovechar al máximo los beneficios que la tecnología puede aportar en el desarrollo de las próximas generaciones. El estudio garantiza un futuro mejor para los niños, niñas y jóvenes, y la tecnología debe de impulsarles y permitirles desarrollar todo su potencial.

Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

Evaluación personalizada: un factor de mejora del aprendizaje

Tengamos en cuenta la importancia de utilizar la evaluación personalizada para conseguir que, cada estudiante, comparándose consigo mismo, avance año a año, día a día, en su progreso personal y en su mejor aprendizaje.

María Antonia Casanova Rodríguez. 11-12-2023

Parece totalmente asumido por parte de la comunidad educativa y, en particular, por los profesionales docentes, que la educación personalizada es la mejor solución pedagógica y didáctica para dar respuesta a la diversidad que presenta el alumnado, tanto en su faceta individual como grupal. Supone la superación de las corrientes de individualización y socialización en la enseñanza, entendiendo que la persona debe desarrollar profundamente ambas facetas vitales.

Si conocemos al alumnado mediante los múltiples medios y conocimientos de los que ahora disponemos, será posible implementar un modelo metodológico diversificado que ofrezca opciones variadas a los distintos ritmos o estilos de aprendizaje, a las capacidades y talentos singulares, a las situaciones sociales en las que puedan encontrarse, a las eventualidades que surjan a lo largo de la escolaridad... En definitiva, los avances en psicopedagogía, neurociencia, tecnología..., nos ayudan, en estos momentos, a decidir con acierto la intervención didáctica más apropiada en cada grupo, que garantice, dentro de lo posible, la accesibilidad al aprendizaje de todos los alumnos y alumnas del sistema, especialmente durante las etapas obligatorias de enseñanza.

En los últimos años, se suceden leyes de educación con demasiada frecuencia, buscando la mejora de los resultados en la formación del alumnado. Y se comprueba que cuando se piensa en cómo superar esos resultados, se enfocan los objetivos hacia la consecución de competencias, en innovar lo que se refiere a modificación de contenidos, de estrategias metodológicas (actividades, recursos), en disminuir el número de alumnos por grupo...; es decir, aparecen casi todos los elementos curriculares y organizativos, excepto la evaluación.

Ciertamente, la atención a la diversidad es un reto de los sistemas actuales y, por lo tanto, es importante adecuar las estrategias metodológicas que permitan ajustar los procesos de enseñanza para que se produzcan los aprendizajes esperados, pero resulta imprescindible seleccionar un modelo de evaluación que no contradiga esa diversificación que se ha aplicado con anterioridad, como ocurre cuando se identifica evaluación con examen y se utiliza este simplemente para comprobar algunos resultados mediante una prueba igual para todos, que tiende a la homogeneización y no ayuda en absoluto a la adecuación de los procesos y a su innovación en orden a que cada estudiante vaya alcanzando, progresivamente, las metas previstas.

Hay que obtener todas las virtualidades que nos ofrece el modelo de evaluación continua y de carácter formativo que tenemos asumida en la legislación española desde la Ley General de Educación de 1970, y que se ha mantenido a lo largo de todas las leyes siguientes hasta la actual. Pero que la resistencia al cambio parece imposibilitar su generalización, aunque, por supuesto, se hayan experimentado avances importantes por parte de numeroso profesorado y en múltiples centros.

¿Cómo y por qué la evaluación debe contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje? Evidentemente, apoyando y ajustando los procesos. ¿Es posible y viable este planteamiento? Por supuesto. Veamos.

Si aplicamos la evaluación entendida exclusivamente como comprobación de resultados, al final del proceso, solo podremos constatar lo aprendido o no, con lo cual se pospone la posible adquisición de las competencias o saberes previstos para un periodo posterior. Lo cual recarga el programa individual de cada alumno. Además, hay que reconocer que el examen escrito evalúa «lo que puede», por lo que se deja fuera de esa comprobación, quizá, lo más importante de la educación: actitudes, competencias, valores, destrezas... Valora la memorización de conocimientos en la mayoría de los casos y no ofrece datos, tampoco, acerca del grado de comprensión de esos conocimientos. Nos lo anticipa claramente el último estudio PIRLS. Si añadimos que, a partir del examen, se obtiene una calificación numérica, podremos afirmar que con este modelo se favorece el aprender a aprobar sobre el aprender a aprender (imprescindible en la sociedad actual, en avance acelerado y permanente), que se convierte en objetivo de familias, alumnado e, incluso, profesorado.

Si cambiamos la posición final de la evaluación, la situamos al comienzo de cualquier proceso de aprendizaje —durante el que el alumnado trabajará y pondrá de manifiesto su mayor o menor consecución de lo previsto— y utilizamos variadas técnicas de recogida y análisis de datos necesarios para evaluar (observación, entrevista, encuesta, sociometría, fotovoz, grabación, triangulación, análisis de contenido...), que plasmaremos en



diversos instrumentos (lista de control, escala de valoración —rúbrica—, anecdotario, audio, vídeo, etc.), estaremos en disposición de ajustar el proceso cuando surjan dificultades y, también, reforzarlo en todo lo positivo que vaya apareciendo. Y en esto consiste, fundamentalmente, el modelo de evaluación continua y formativa, que, además, permite elaborar informes descriptivos dirigidos a las familias, que verán así favorecida su colaboración en la educación de sus hijos, al contar con información sobre los aspectos en que estos necesitan apoyo o presentan talentos que se deben estimular.

En definitiva, podemos sintetizar los beneficios que la evaluación personalizada presenta para contribuir a la mejora de procesos y, en consecuencia, de resultados:

- Favorece la descripción cualitativa de los aprendizajes, al describir lo conseguido y lo que queda pendiente de alcanzar.
- Evita el número para eliminar las comparaciones inadecuadas.
- Fomenta la cooperación, no la competitividad; los alumnos conocen los talentos y las dificultades de sus compañeros, lo que favorece la colaboración activa en trabajos comunes.
- Promueve la autoevaluación, al ser conscientes de sus logros y sus aprendizajes pendientes.
- Propicia el desarrollo de la autonomía personal y la competencia de aprender a aprender, pues se les ofrecen datos sobre sus consecuciones y dificultades.
- Facilita la colaboración de las familias con la escuela en la educación del alumnado, pues esta recibe la información necesaria para saber en qué puede apoyar a sus hijos para que sigan adelante.

Si se aplica una evaluación con estas características, cambiará radicalmente la escasa función que ahora cumple, limitándose a una constatación de resultados, pasando a conformar un factor evidente de mejora al permitir conocer al alumnado y, de este modo, ajustar de modo constante la forma de enseñar a la forma de aprender del grupo.

Aprovecho estas reflexiones para enlazarlas con los múltiples comentarios que están apareciendo en estos días sobre los resultados obtenidos en PISA. Tengamos en cuenta la importancia de utilizar la evaluación personalizada para conseguir que, cada estudiante, comparándose consigo mismo, avance año a año, día a día, en su progreso personal y en su mejor aprendizaje. Este planteamiento es igualmente válido para los centros como instituciones: es preferible comparar los avances en los resultados propios que con otros contextos que poca relación tienen con nuestra realidad. Hay que seguir superando este bache, en buena parte debido a la pandemia, y para ello debemos implementar todos los recursos a nuestro alcance, entre ellos la evaluación, como condicionante decisivo de los procesos educativos.