

**ÍNDICE**

[Educación obligatoria hasta los dieciocho años](#) **EL PERIÓDICO de Extremadura**

[Los profesores españoles, líderes europeos en el rechazo a aprender de memoria fechas y hechos históricos](#) **EL MUNDO**

[La educación bilingüe, una prioridad que no acaba de convencer](#) **EL PAÍS**

[España lidera el abandono escolar y el 36 % de sus universitarios tiene un empleo inferior a su formación](#) **EL DEBATE**

[Los pediatras aconsejan retrasar la entrega del primer móvil hasta después de los 12 años](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Educación tiene hasta septiembre para resolver el destino de 23.000 docentes](#) **LEVANTE**

[UGT pide en Aragón un suplemento para los docentes de FP no integrados en secundaria](#) **HERALDO**

[La depresión en jóvenes se dispara en los últimos tres años: «Dos de cada 10 tiene una idea suicida»](#) **EL DEBATE**

[Asturias crea una ambiciosa red autonómica pública y gratuita de escuelas de 0-3 años que tendrá hasta 108 "escuelinas"](#)
EL PAÍS

[Así beneficia a los estudiantes la prohibición de los móviles en las aulas](#) **LA RAZÓN**

[Xavier Massó, profesor: «La ley Celaá implica la prohibición no ya de aprender, sino incluso de enseñar»](#) **EL DEBATE**

[Anna Simó: "La escuela concertada tiene mejores resultados por la segregación escolar"](#) **EL PAÍS**

[Sánchez pide el apoyo a PP y "todos los colectivos" para aprobar una ley que proteja a los menores del porno en Internet](#)
EUROPA PRESS

[El colapso informático obliga a Educación a ampliar el plazo para cambiar la contraseña ante la posible ciberestafa](#)
LA OPINIÓN de Murcia

[Similar a la de años anteriores, pero con dos novedades: así será la prueba de acceso a la Universidad de 2024](#)
LA OPINIÓN

[¿Educación obligatoria hasta los 18 años? El Consejo Escolar del Estado cree que ayudaría a reducir el abandono temprano](#)
Cadena SER

[Concentraciones durante los recreos de los profesores asturianos para pedir mejoras en la enseñanza pública](#)
EL COMERCIO

[Sacarse la ESO y ponerse a trabajar: la C.Valenciana lidera las estadísticas de abandono escolar temprano](#) **LEVANTE**

[Educación se ha reunido con Sanidad, Interior, INCIBE, pediatras o psicólogos para abordar el uso de móviles en aulas](#)
EUROPA PRESS

[El Gobierno vuelve a aprobar la ley que equipara las Enseñanzas Artísticas Superiores a las universitarias](#) **DEIA**

[PISA y la brecha de género en matemáticas](#) **EL DEBATE**

[Debate, aula y género: la democracia se aprende ejerciéndola](#) **EL PAÍS**

[Google desarrolla una IA capaz de resolver teoremas matemáticos "al nivel de un medallista de oro"](#) **EL PERIÓDICO**

[Educación elimina el requisito de máster de profesorado para agilizar la cobertura de vacantes de Informática](#) **LEVANTE**

[Educación quiere eliminar la gratuidad de los cursos de formación para acceder a FP de grado medio o superior](#) **E. PRESS**

[Alegría reitera ante Mañueco su negativa a implantar una Selectividad única para todas las CCAA](#) **EL MUNDO**

[La Xunta inicia el proceso para implantar la nueva ley de FP y abre una fase de propuestas](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Los centros educativos de Euskadi deberán adoptar medidas pedagógicas para regular los móviles en las aulas](#) **DEIA**

[Por una educación lingüística democrática](#) **EL PAÍS**

[Los centros educativos podrán medir y mejorar el grado de convivencia escolar con una nueva herramienta de Educación](#)
EUROPA PRESS

[La educación pública nos ayuda a vivir más años](#) **THE CONVERSATION**

[Expresarse por escrito, una habilidad que se adquiere con la práctica](#) **THE CONVERSATION**

[Asturias y Galicia, las que más han mejorado su nivel de estudios en los últimos 20 años](#) **MAGISTERIO**

[El programa bilingüe de la Comunidad de Madrid y sus resultados](#) **MAGISTERIO**

[Ceapa está en contra de la idea del Gobierno de limitar el móvil en el aula](#) **MAGISTERIO**

[Mañueco pide al Gobierno intensificar el diálogo sobre el uso del móvil y salud mental](#) **MAGISTERIO**

El Periódico DE EXTREMADURA OPINIÓN

Educación obligatoria hasta los dieciocho años

Saturnino Acosta 18/01/2024

Parece que el Gobierno está estudiando ampliar la educación obligatoria hasta los dieciocho años, en principio para alcanzar no sólo mayor nivel formación entre nuestros jóvenes, también para paliar el fracaso escolar entre aquellos de entre dieciocho y veinticuatro años. Ciertamente las estadísticas no son precisamente las idóneas en nuestro país y aún nos queda mucho por recorrer para poder alcanzar los objetivos propuestos para con 2030, pero la cuestión no es si debemos mejorar, que es una obviedad, la cuestión es si la ampliación de la edad obligatoria es la respuesta, y mucho me temo que la solución tendría muchas más preguntas que responder antes de adoptar dicha medida.

Hace pocos días, saltaba una noticia en los medios donde según un estudio, cada vez hay más titulados en cuarto de la ESO, pero los resultados y carencias en estudios internacionales como PISA son peores. De hecho el propio estudio reflejaba que en ciertas comunidades con un elevado número de titulados, hasta un 27% de titulados en cuarto de la ESO lo hacía con materias suspensas, mientras que otras comunidades con menor tasa de titulados y con menor tasa de los mismos con materias suspensas, sacaban mayor puntuación en las pruebas internacionales. Ahí por ejemplo tienen una pregunta y multitud de respuestas que habría que atender antes de aplicar un café para todos que pudiera no tener los mismos efectos en todas las comunidades.

Por otro lado, seguimos cayendo en los mismos errores de siempre, no preguntar a los que más saben, y esos no son otros que los propios docentes que sí que tendrían preguntas sobre la medida pero que nadie les ha pedido respuestas para evitar llegar al punto en el que nos encontramos. La primera pregunta sería qué conseguiríamos con obligar a un alumno a estar dos años más en el aula si ya de por sí no quería estar, no ya por el propio alumno, por cómo podría afectar al resto. La segunda sería si el propio sistema educativo y la formación actual del profesorado permiten acometer tan arriesgada medida. Todo ello sin contar con la financiación necesaria, que algunos estiman en mil millones, financiación que más quisieran los docentes estuviera destinada precisamente a evitar el fracaso escolar desde las primeras etapas, desde la de infantil de cero a tres años, pero con los medios idóneos, tanto de personal cualificado y profesional como de servicios e infraestructura.

Quizás nos estemos haciendo las preguntas equivocadas y por eso seguimos sin encontrar las respuestas correctas, quizás estemos preguntando demasiado tarde y sean las propias respuestas las tardías, o incluso pudiera ser que quizás no estemos preguntando a quiénes debíamos.



Los profesores españoles, líderes europeos en el rechazo a aprender de memoria fechas y hechos históricos

España también es el país donde los docentes menos confían en los libros de texto, según el Consejo de Europa

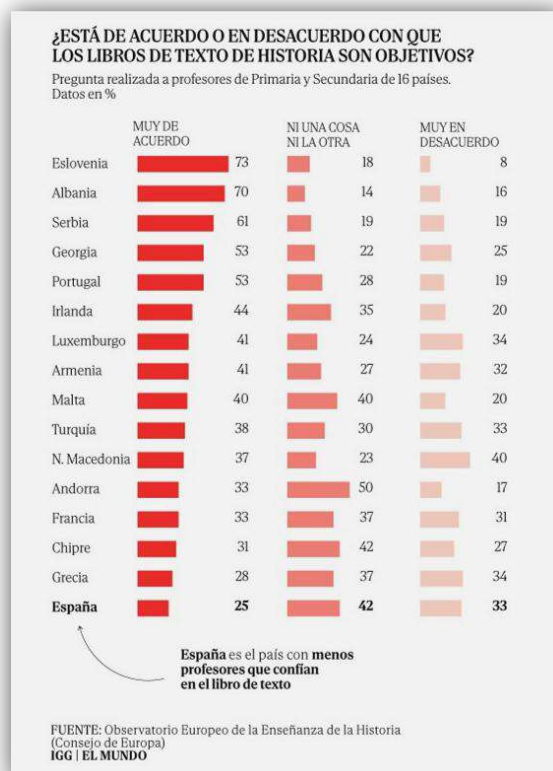
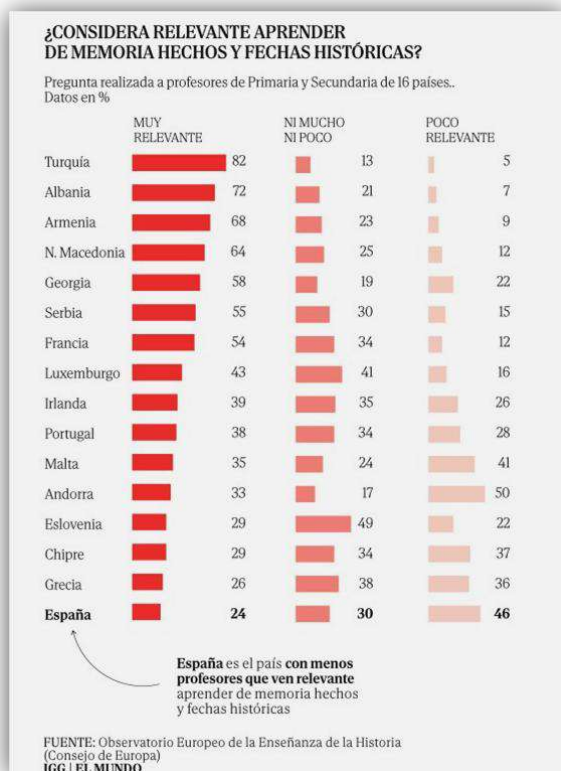
OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Viernes, 12 enero 2024

Los docentes españoles rechazan la memoria. Sólo el 24% considera relevante que sus alumnos aprendan y recuerden hechos y fechas históricas, el porcentaje más bajo de todos los países europeos participantes en el primer *Informe General del Estado de la Enseñanza de la Historia en Europa*. El 46% considera que la memoria es poco importante, frente a un 30% que se posiciona a caballo entre una postura y otra.

El estudio ha sido elaborado por el Observatorio Europeo de la Enseñanza de la Historia, una institución formada por 16 países europeos que depende del Consejo de Europa, con sede en Estrasburgo. De media, el 54% de los docentes de todos los países da mucho valor a aprender de memoria, más del doble que en España.

Esta diferencia no le extraña nada a la catedrática Carmen Sanz Ayán, académica de número de la Real Academia de la Historia, que denuncia que el sistema educativo «lleva años formando a generaciones de graduados a los que no se les exige aprender prácticamente nada de memoria». Esta Premio Nacional de Historia está en contra de un modelo que prioriza las «capacidades» sobre los «conocimientos» e incentiva una «jerga pedagógica que ha acabado con las esencia de muchas asignaturas ya desde Secundaria».

«Sabemos lo que somos capaces de recordar. Por tanto, cuanto menos seamos capaces de recordar, menos sabemos», sostiene el filósofo Gregorio Luri, que arremete contra aquellos que dicen que aprender de memoria no sirve para nada porque todo está en internet. «¿Para qué viaje si todo lo puedo ver en internet? Viajo porque la experiencia es sólo mía. Y lo mismo pasa con el conocimiento», argumenta el autor de *La escuela no es un parque de atracciones*.



Luri recuerda que una vez un profesor le preguntó: «¿Para qué sirve aprenderse de memoria una fecha histórica?» y él le respondió: «Aprenderse una fecha histórica no sirve para nada. Aprenderse 10 fechas es útil. Y aprenderse 30 permite tener un mapa cronológico de la Historia».

«Los profesores intentamos explicar lo que hacen los hombres en la Historia. Necesitamos nuestra memoria para darle un orden a la cronología, para relacionar hechos históricos con causas y consecuencias, para establecer relaciones secuenciales y paralelismos, para entender la importancia del contexto en cada período histórico», explica, por su parte, Iván Maldonado, profesor de Geografía e Historia en el instituto público Alhambra de Granada.

Y se pregunta: «¿Cómo puede explicar un alumno una gráfica de la evolución de la población europea desde el año 1000 hasta el año 1500 sin memorizar ningún conocimiento? ¿Qué evalúa el profesor? ¿La gamificación? ¿La opinión personal sintetizada en un me gusta/no me gusta?»

Luri recuerda que una vez un profesor le preguntó: «¿Para qué sirve aprenderse de memoria una fecha histórica?» y él le respondió: «Aprenderse una fecha histórica no sirve para nada. Aprenderse 10 fechas es útil. Y aprenderse 30 permite tener un mapa cronológico de la Historia».

El currículo del Gobierno de Pedro Sánchez ha eliminado la mención a los periodos y hechos históricos y aboga por un enfoque temático, en vez de un planteamiento cronológico, donde se enfatizan cuestiones como el feminismo o la sostenibilidad. El informe del Consejo de Europa señala que España es uno de los países donde los profesores más abogan por dar perspectiva de género a la asignatura de Historia (el 49% lo considera importante, el tercer porcentaje más alto) y donde este enfoque se sigue con más regularidad.

Mientras que el aprendizaje de memoria sólo es bien visto por una cuarta parte de los profesores, casi el 60% ve esencial que el alumno aprenda sobre «las diversas identidades», es decir, es muy partidario de que se estudien las minorías religiosas, etnográficas, lingüísticas o sexuales, en sintonía con lo que aparece en el

nuevo currículo. Eso sí, a los docentes españoles no les preocupa tanto fomentar entre sus alumnos una identidad nacional y europea (sólo el 26% cree que es importante que desarrollen un sentimiento de pertenencia a Europa, el porcentaje más bajo de todos los países analizados).

Por otro lado, nuestros profesores son los que menos confían en los libros de texto, pues sólo el 25% cree que tienen un lenguaje objetivo o imparcial. Mientras que en el resto de Europa el 83% de los docentes utiliza los libros cada día, en España sólo los emplea el 58%. La tendencia predominante es pensar que imponen restricciones a la forma de impartir la asignatura y no cubren las necesidades de los alumnos.

EL PAÍS

La educación bilingüe, una prioridad que no acaba de convencer

En España existen tantos modelos como comunidades. A pesar de sus ventajas, persisten las dudas y los expertos apuntan incluso a consecuencias indeseadas como la segregación entre los alumnos más brillantes y el resto

NACHO MENESES. Madrid - 12 ENE 2024

En España, alrededor de un millón y medio de alumnos están escolarizados en programas de educación bilingüe en los que el idioma extranjero y los contenidos se imparten de una forma integrada. Solo en Madrid, comunidad pionera en poner en marcha su propio modelo (en 2004), hay este curso 404 colegios públicos bilingües que se suman a otros 196 institutos y 223 colegios concertados privados. Números que, sin embargo, resultan insuficientes para desterrar las dudas de padres y expertos sobre este modelo educativo, tanto en lo referente al rendimiento académico como a lo que algunos expertos consideran una segregación de los alumnos, al separar a los más destacados del resto del alumnado.

El anuncio efectuado en diciembre pasado por Emilio Viciano, consejero de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid, anticipando que, a partir del curso que viene, la asignatura de Geografía e Historia se dará en castellano “para evitar que sus contenidos propios se rebajen por impartirlos en inglés”, según afirmó, no han hecho si no avivar las dudas, incluso entre quienes defienden y participan de este modelo. Y es que de las palabras del consejero se podría llegar a deducir que la enseñanza en inglés implica empobrecer el contenido curricular. Pero ¿es eso cierto?

¿Cómo es el impacto académico?

Para Xavier Gisbert, presidente de la Asociación Enseñanza Bilingüe (AEB) e impulsor del programa de la comunidad madrileña, se trata tan solo de un mito, y se refiere a un estudio propio de la AEB según el cual, “con los datos de PISA 2018, se demuestra que aprender materias en una lengua extranjera no tiene ningún efecto negativo en los resultados”. El modelo vigente en la capital de España diferencia entre los alumnos de sección (aquellos que reciben al menos un 30 % del currículum en inglés) y los de programa (que reciben cinco horas de inglés avanzado y solo una asignatura más en ese idioma). Pero, para acceder a la sección bilingüe, los alumnos deben acreditar al menos un nivel A2; en caso contrario, se quedarán en el programa.

Para Rosa Rocha, directora del IES Guadarrama y presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), tampoco se da un impacto negativo: “Al menos en mi centro, en la EBAU no se ven diferencias entre los alumnos de sección y los de programa. No hay deficiencias; al contrario, los resultados son incluso mejores, porque son alumnos que estudian mucho”. “El querer dejar de impartir en una lengua extranjera una asignatura que se viene impartiendo desde hace 20 años es un disparate, especialmente porque ha habido tiempo suficiente para comprobar su funcionamiento y, dado que siempre ha habido buenos resultados, en principio no hay razón que lo justifique”, apunta Gisbert.

Los resultados, sin embargo, no son ideales en todas partes. Desde hace años se van produciendo, regularmente, renuncias de centros educativos en diferentes comunidades (tan solo en Castilla y León, una treintena de centros abandonaron su programa bilingüe en 2022) que, descontentos con los resultados, vuelven a impartir sus asignaturas en castellano. Gisbert reivindica priorizar la calidad sobre la cantidad a la hora de desarrollar estos programas, fortaleciendo una formación (tanto en idioma como en metodología) que los propios profesores denuncian como insuficiente: “La formación del profesorado es clave. En Madrid, en 2008, pusimos en marcha un plan de formación con el que cada año, cerca de 1.000 docentes hacían cursos en el extranjero, y cerca de 4.000 se formaban cada año en Madrid. Descuidar la formación es un error”, sostiene. Y precisamente esa es otra de las preguntas que Rocha quisiera formularle al consejero Viciano: “¿Qué va a pasar ahora con todos esos profesores [de Geografía e Historia] que se han estado formando y que incluso lo ha financiado la propia Comunidad de Madrid?”.

Una formación que, además, no se limita al idioma, sino que incluye la propia metodología que se usa para enseñar de forma integrada idioma y contenidos específicos. En muchos centros, explica, se utiliza el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, o CLIL, por sus siglas en inglés). “Es un aprendizaje más competencial, que realmente es como se debería trabajar ya en los centros, no solo en Geografía e Historia, sino en muchas otras asignaturas”, recuerda.

*Madrid, un programa sin evaluación formal*

Precisamente por todo lo anterior, el anuncio de Viciano cogió a la mayoría de los docentes por sorpresa: “La verdad es que cuando lo oí no me lo podía creer. Los alumnos que estudian Geografía e Historia en inglés hasta cuarto de la ESO, luego pasan a Bachillerato con Historia de España en castellano, y no hay ningún problema (...). Lo peor de todo esto es que las decisiones se toman de forma unilateral, sin ningún estudio que lo avale”, esgrime Rocha. Y añade: “Todo son opiniones: las de los padres, las de los profesores, las de los directores de centro... pero ningún análisis que se haya hecho en la Comunidad de Madrid, ni siquiera en la EBAU, para ver qué alumnos estudiaron en una sección bilingüe y cómo son sus notas. Y eso es un estudio estadístico, es contratar a una empresa para que extraiga los datos y vea cuáles son las calificaciones con respecto a los demás”.

Precisamente en la falta de estudios que evalúen el programa bilingüe radica una de las reclamaciones de los docentes madrileños. “Una evaluación rigurosa para ver lo que falla y mejorarlo, porque a los centros siempre nos piden que evaluemos nuestra programación, a los alumnos, al profesorado... pero los programas de la Comunidad de Madrid no los evalúa nadie”, esgrime la presidenta de Adimad. Esteban Álvarez, expresidente de la Asociación y hoy portavoz de Educación del Partido Socialista en la Asamblea de Madrid, concuerda con ella: “¿Cuántos alumnos que empiezan en la sección bilingüe acaban en ella, y cuántos se ven obligados a dejarlo? ¿Cuántos de esos alumnos que estudian el programa bilingüe consiguen un nivel adecuado en la materia y en inglés, y cuántos no? ¿Y cuántos, en general, mejoran su nivel? No se ha hecho una evaluación seria del programa”.

Gisbert, por su parte, ha incidido repetidamente en la conveniencia de poner freno a la enorme disparidad de modelos bilingües existentes en España: “Teóricamente todos pretenden lo mismo, pero, por distintas razones, cada comunidad aplica su propio sistema. Sería relativamente fácil marcar unas pautas mínimas comunes, pero como la educación en nuestro país está constantemente condicionada por la política, el objetivo difícilmente es educativo”. Y Álvarez lo ilustra con una muestra: mientras que en Madrid (donde los docentes han de acreditar un nivel C1) las asignaturas que deben impartirse en otro idioma son las mismas en todos los centros, en Andalucía (donde se pide un B2) los centros eligen cada año las materias que se darán en el programa bilingüe, según la habilitación de los profesores de que dispongan.

¿Hay segregación de alumnos?

Tanto Álvarez como Rocha identifican la segregación de los alumnos en los propios centros como uno de los principales problemas del modelo madrileño. Al separar, por necesidades de organización, a los alumnos entre grupos de “sección” y de “programa”, no comparten materias comunes, provocando una separación entre los alumnos más brillantes (que se acogen a la primera opción) y el resto.

“La diferencia de nivel entre los chavales de sección y los de programa es mayor que la que se da con respecto a los centros privados”, señala Álvarez. Y eso produce, a su vez, grupos mucho más homogéneos, con el consiguiente impacto en el nivel académico: “En educación, los grupos heterogéneos, donde hay chicos y chicas en los que algunos van mal y otros bien, funcionan mejor. Hace que los que van mal mejoren, y los que van bien siguen yendo bien (...). Si tú separas a los que aprueban de los que suspenden, y lo haces con un criterio como el del idioma, es profundamente clasista, porque, en Primaria, y para continuar con las clases en inglés, hay alumnos que acaban recurriendo a academias privadas, así que los que no pueden acaban abandonando”. Además, en los grupos de sección no se puede repetir curso, ni se atienden, añade Álvarez, las necesidades educativas especiales (incluyendo a los estudiantes de altas capacidades).

La solución, para Rocha, pasa por una batería de posibles medidas como reducir las ratios (algo que, sostiene, ya se está empezando a hacer), hacer más desdobles y ayudar a los alumnos que van más retrasados, no solo en inglés, sino en todas las asignaturas: “Hay niños que se van quedando rezagados porque tienen problemas en casa, porque sus familias no tienen un cierto nivel cultural (...) El problema de la equidad en España no se trabaja en profundidad”, afirma.

La importancia de la tecnología

La tecnología, para los expertos, juega un papel fundamental a la hora de desarrollar las competencias en otro idioma, ya sea en el marco de un programa de educación bilingüe o a través de alguna de las *apps* educativas disponibles hoy en el mercado. Un impacto que sigue creciendo gracias al desarrollo de nuevas innovaciones y a avances significativos en su usabilidad, que han permitido trabajar múltiples competencias de forma simultánea y democratizar un acceso al aprendizaje que antes estaba vinculado a un coste muy elevado, al tener que acudir a academias de idiomas. “Cuando mejora la experiencia de usuario, también lo hace la eficacia de una experiencia de aprendizaje”, apunta María Perillo, presidenta del consejo educativo en ABA English.

“Para mí, las *apps* móviles han supuesto un antes y un después, porque te lo llevas contigo. Al final, para aprender un idioma hay que dedicarle tiempo, y gracias al *mobile*, puedes aprovechar los ratos más pequeños que vas teniendo, mientras que antes había que dedicarle un tiempo X y además desplazarme a una academia”, apunta Perillo. Se trata de amplificar los momentos de estudio, de manera que dispongas de un ecosistema donde a tu ordenador le añades un componente más, y los usas según tus preferencias y

necesidades. Pero, para que sea verdaderamente efectiva, añade, “hay que moverse hacia llamamos *blended online*, porque no solo interactúas con la plataforma, sino con otras personas, y siempre tienes la guía del profesor, para que el alumno comprenda que está siempre en un entorno controlado”.

Para Perillo, muchas de las *apps* educativas se topan con una barrera orgánica: la de la producción comunicativa, ya que esta solo puede producirse cuando hay conversación, un componente ausente o, como mucho, artificial en muchos de los sistemas al alcance de los alumnos. “Al final, hay que simular una conversación, y cuanto más real sea esta, más posibilidades hay de que el aprendizaje sea más profundo”. Al final, todo depende de los objetivos que se tengan: una persona puede, por ejemplo, empezar con una *app* básica con la que aprender de forma más automática, para luego ir a la producción oral con personas. Y no olvidar, concluye, que la verdadera clave está en la incorporación de muchos canales que participan en el proceso de aprendizaje: de la televisión a la prensa escrita, los contenidos de *edutainment* (que juntan educación con entretenimiento) o los canales visuales, por citar algunos. Una tecnología que, en definitiva, se está utilizando ya de una forma 360.

EL DEBATE

España lidera el abandono escolar y el 36 % de sus universitarios tiene un empleo inferior a su formación

El informe PISA, al que se enfrentan los alumnos del estadio inmediatamente anterior a los que luego pueden engrosar las tasas de abandono educativo (los de 15 años) tampoco ha salido bien

Roberto Marbán. Madrid 12/01/2024

Fue Aristóteles quien dijo: «Las raíces de la educación son amargas, pero la fruta es dulce». La primera parte de su sentencia siempre se cumplió, puesto que el camino nunca fue sencillo y fácil, pero es la segunda la que parece ponerse más en cuestión en nuestro día a día.

Los jóvenes estudiantes españoles recorren su camino por las aulas entre las sombras y la incertidumbre. Y el resultado, es decir, la fruta, cada día amarga más.

No en vano, nuestro país ha vuelto a marcar récords en sus tasas de abandono escolar temprano. Las leyes educativas, lejos de paliar los problemas, los acrecientan. El sistema educativo, troceado y dividido en 17 ordenaciones autonómicas y otras tantas selectividades, acaba por tornarse ineficaz. Y en el horizonte, la inaceptable tasa de paro juvenil, donde nuestro país es líder. Muchos de ellos, sobrecualificados y sin trabajo o, si lo hay, precario. Así es la radiografía.

Abandono educativo temprano

La *tasa de abandono educativo* temprano en 2022 se situó en un 13,9 %, la más alta de la UE tan solo por detrás de Rumanía. Este porcentaje hace referencia al número de jóvenes de 18 a 24 años que no ha completado la segunda etapa de secundaria (FP de grado medio, básica o bachillerato) y que, además, no ha seguido con ningún tipo de formación.

Desde 2012, la tasa de abandono temprano en España ha disminuido casi 11 puntos, pasando del 24,7 % al actual 13,9 %. Según datos del Ministerio de Educación, la diferencia entre hombres (16,5 %) y mujeres (11,2 %) sigue siendo significativa.

El objetivo del Gobierno es continuar reduciendo la tasa de abandono educativo temprano, para lo cual se han puesto en marcha medidas que atienden a la diversidad en la secundaria, y se han recuperado programas de diversificación curricular, que conducen al título de secundaria.

El fracaso escolar

Antes de esa etapa, las bases también llevan aparejadas sus propias amenazas. El *informe PISA*, al que se enfrentan los alumnos del estadio inmediatamente anterior a los que luego pueden engrosar las tasas de abandono educativo, es decir, los de 15 años, no ha salido bien.

Así, la investigación de la OCDE concluyó que España seguía cotizando a la baja en desempeño educativo. Nuestros alumnos obtuvieron en 2022 una puntuación de 473 en matemáticas y de 474 en lecturas, mientras que en 2018 habían alcanzado un promedio de 481 y 477.

Es decir, que los estudiantes de 15 y de 16 años han marcado sus peores resultados de la historia en matemáticas, a la vez que han emborronado sus cifras en *lectura*.

Además, existe una *brecha de género* que, por su singularidad, no recibe la atención necesaria por parte de las instituciones.

El 67 % de los fracasos en las aulas corresponden a los hombres, pero parece que el problema se ignora por el hecho de serlo.

Tres de cada cuatro escolares que abandonan el sistema educativo antes de tiempo son niños. Y, sin embargo, o precisamente por eso, el problema no está ni en la agenda política ni mediática.



ADiMAD

REVISTA DE PRENSA 18.01.2024

«Se trata de un fenómeno que viene de décadas atrás. No es nuevo, pero hemos pasado años sin hacerle caso y seguimos así. El varón es el rey desnudo que está en una espiral cada vez más profunda. Y este tema no se atiende porque se trata de hombres. Cuando hay un problema con las niñas, nos volcamos todos, pese a que les suele ir fenomenal en la escuela», declaraba a este medio María Calvo, profesora de la Universidad Carlos III de Madrid y autora de varios libros sobre masculinidad y feminidad.

Sobrecualificación estéril

En la otra parte de la balanza, y habiendo superado los golpes que tumban a aquellos que integran las listas del fracaso escolar y el abandono educativo, están aquellos, y no son pocos, que acaban superando tantos obstáculos que en la meta se ven sobrecualificados, y quizás dedicándose a un trabajo que poco o nada tuvo que ver con lo que estudiaron o, si lo tiene, es precario y mal pagado.

España lidera la sobrecualificación en la Unión Europea, y es que el 36 % de los universitarios tiene un empleo inferior a su formación.

Algunas anomalías que ocurren en el mercado laboral español se dan con más frecuencia que en el resto de países europeos.

Los expertos, tras analizar los datos de Eurostat, concluyeron que los trabajadores que cuentan como mínimo de una licenciatura universitaria y que sí ocupan un puesto adecuado a su formación, eran poco más del 63 % en 2022.

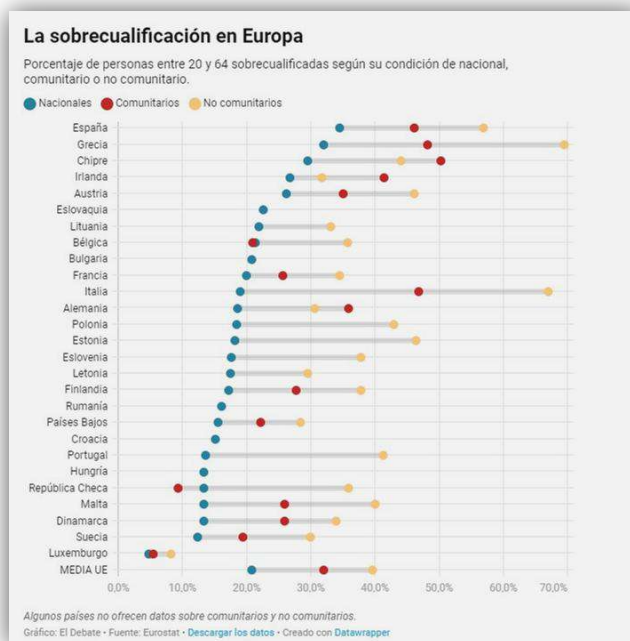
La losa de las leyes educativas

Por último, todas estas contrariedades han intentado ser abordadas desde las diferentes leyes educativas, pero estas normativas –hasta ocho desde 1980–, lejos de lograr su objetivo, han acabado por enmarañar aún más tanto al sistema en general como a profesores y estudiantes en particular.

A la conocida como *ley Wert*, aprobada en 2013 bajo el Ejecutivo de Mariano Rajoy, le ha seguido la ya conocida como *ley Celaá* que en nada mejora la situación, como se está pudiendo comprobar en los últimos informes.

Fue el actual Ejecutivo socialista el que se afanó en derribar la normativa anterior solo porque pertenecía a un partido distinto al suyo pero, en su intento por desterrar la LOMCE, acabaron incurriendo en tantos o más pecados que sus predecesores.

Mientras, el gran pacto de Estado, pedido hasta la saciedad por profesionales, docentes, pedagogos y, en general, por la comunidad educativa, sigue sin llegar pese a su urgencia, porque la política en España en materia de educación se ha dedicado a destruir lo que se hizo en el pasado en vez de a construir. Y el tiempo cada vez se agota más.



elPeriódico de Catalunya

Los pediatras aconsejan retrasar la entrega del primer móvil hasta después de los 12 años

Los especialistas también recomiendan restringir el 'smartphone' en los institutos y circunscribir su uso "exclusivamente" a finalidades educativas concretas

EFE. Barcelona 12 de enero del 2024.

La Sociedad Catalana de Pediatría (SCP) aconseja que el uso del móvil inteligente llegue cuando el menor tiene la suficiente madurez, lo que ocurre generalmente "en los últimos años de la adolescencia", y circunscribe su uso en institutos "exclusivamente con finalidades educativas concretas".

El documento 'Salud digital en la edad pediátrica', hecho público este viernes, recoge consideraciones y recomendaciones a las familias a partir de las conclusiones de un debate entre especialistas que tuvo lugar el pasado 25 de noviembre, en una jornada organizada por la propia SCP. Y una de sus principales

conclusiones es que la entrega del primer dispositivo debería retrasarse hasta más allá de los 12 años, la edad más común en la que un adolescente suele acceder a su primer 'smartphone'.

Debate social

Las recomendaciones de los pediatras llegan en un momento de debate en el entorno educativo sobre el momento más oportuno para que los adolescentes tengan un móvil, por las consecuencias que están teniendo las redes sociales y otros contenidos sobre el rendimiento escolar, las relaciones sociales y los problemas mentales.

En este sentido, diversos movimientos de padres, entre ellos Adolescència Lliure de Mòbil -nacido en el barrio barcelonés del Poblenou-, reclaman que se prohíban antes de los 16 años y que queden limitados en los institutos.

La SCP no habla de prohibición pero sí recomienda que "el uso del teléfono móvil en los centros educativos y entornos de educación no formal se haga exclusivamente con finalidades educativas concretas o por motivos de salud".

Malestar emocional

La sociedad científica señala que "esta medida quiere promover el desarrollo saludable, la disminución del malestar emocional y trastornos mentales, la disminución del ciberacoso escolar y no interferir en el aprendizaje".

En cuanto a la edad para tener un primer dispositivo, la SCP establece una serie de recomendaciones que invitan a retrasar el momento más allá de los 12 años (la edad más común actualmente).

Así, en el capítulo dedicado a la franja de los 12 a los 16 años, la SCP aconseja que el uso autónomo del móvil llegue solo cuando el adolescente tenga suficientes competencias digitales y logre madurez suficiente para actuar de forma responsable": "Estas cualidades y aptitudes, por lo general, están en fase de desarrollo en los últimos años de la adolescencia", un periodo que se sitúa entre los 10 y 19 años.

Datos limitados y control parental

Si los padres deciden dar un teléfono a sus hijos, los pediatras aconsejan que tenga "datos limitados y herramientas de control parental", añade el documento.

En este sentido, entre los 12 y los 16 años, los especialistas recomiendan que se trabaje en el fomento de un uso "autónomo y responsable" de las pantallas siempre vigilando que "no afecten a la interacción directa con los otros, el tiempo de estudio, el tiempo de ocio ni otras actividades cotidianas".

Puede ayudar la redacción de un plan digital familiar con normas consistentes que debe cumplir toda la familia, aconsejan los pediatras.

Reflexión

Además, es fundamental que los padres "fomenten la reflexión sobre los posibles peligros del entorno digital", que haya una "educación afectivosexual" y que estén atentos a cambios en los hábitos, rutinas, ritmo del sueño o estado emocional, sostiene el documento.

La SCP resalta que existe suficiente evidencia que relaciona el uso inadecuado de la tecnología digital con problemas en el neurodesarrollo y aprendizaje, la salud física, mental, social y afectivosexual.

En la franja de 6 a 12 años, la exposición a pantallas debe ser "limitada y supervisada", con un tiempo máximo diario de 1 hora, y entre los 3 y 6 años debe ser de menos de 30 minutos diarios y no todos los días de la semana.



Educación tiene hasta septiembre para resolver el destino de 23.000 docentes

Los sindicatos piden parar temporalmente el actual concurso de traslados de 17.000 personas para repetir ya el de 2022

Gonzalo Sánchez València | 12-01-24

Conselleria Educación está metida en una contrarreloj para resolver el destino de 23.000 docentes antes de septiembre, cuando empieza el curso escolar. De estos profesores, unos 17.000 pertenecen al concurso de traslados actual y 6.000 al del año 2022, que la justicia tumbó y ha obligado a la Conselleria a repetirlo. Todo esto implica que miles de docentes pueden cambiar de puesto de trabajo.

Los sindicatos piden que se suspenda temporalmente el concurso de traslados de este año y que se priorice el de 2022. UGT reclama "celeridad" para tenerlo todo listo el curso que viene y el Stepv también pide a la Conselleria que resuelva la situación este mismo año.



El problema es que, ahora mismo, la pelota está en el tejado del Ministerio de Educación, ya que la Conselleria ha mandado los datos del concurso de traslados tumbado por la justicia para que el Gobierno (que es quien tiene las competencias en las plazas) haga un pilotaje y estime el alcance de la sentencia.

"Lo prioritario es que el Ministerio mueva ficha, porque dependemos del Gobierno tanto para el concurso de traslados estatal como para el autonómico", explican fuentes de Conselleria de Educación, que este jueves informaron a los sindicatos de lo sucedido.

El concurso de traslados es el procedimiento por el cual Conselleria saca las plazas de las que dispone el curso siguiente y los docentes eligen su destino en función de su posición en la bolsa. Recientemente, los juzgados dieron la razón a CC OO con dos sentencias, declarando el anterior concurso de traslados nulo y obligando a Conselleria a repetirlo. La decisión implica a 7.555 docentes valencianos; 2.667 maestros de primaria y 4.888 de secundaria.

La sentencia especifica que la anterior Conselleria en manos de PSPV y Compromís no sacó a concurso todas las plazas que tenía, y abre la puerta a que miles de docentes que aprobaron una oposición pasen por delante de los interinos estabilizados poco después para elegir un destino.

El problema afecta más a secundaria

El principal problema, según el primer análisis hecho por los sindicatos y Conselleria, está en el cuerpo de secundaria, con casi 2.500 docentes que podrían cambiar de destino de manera forzosa y elegir alguno de los lugares sobrantes.

Según explican tanto Stepv como UGT, Conselleria solo ofertó unas 2.000 plazas en el concurso de traslados y luego ofreció cerca de 5.000 en el concurso de méritos para interinos. La diferencia son los docentes que podrían ver afectado su lugar de trabajo.

El problema no parece ser tan grande en Primaria, y el hecho de repetir el concurso no generaría ningún perjuicio en los docentes, ya que la Generalitat ofreció más plazas (2.800) que las que había en el concurso de méritos (2.667).

UGT aclara que estas sentencias mantienen todos los puestos de trabajo en Educación y que "mejora la situación de todo el profesorado, ya que tendrían a su disposición todas las vacantes disponibles en el sistema educativo y les permitiría conseguir los destinos que habían solicitado en un primer momento o mejorar los que la habían obtenido, según el orden de preferencia".

Herencia envenenada

Los responsables de la Conselleria han coincidido en valorar que el problema "es una herencia del equipo anterior de Educación, que se debe resolver con celeridad para no vulnerar ningún derecho de los participantes en el concurso anterior y en el autonómico actual". Los sindicatos se han puesto a disposición de la Administración para colaborar en la resolución de esta situación derivada de la sentencia que obliga a incorporar nuevas vacantes en el concurso de 2022.

El sindicato mayoritario Stepv ha preguntado si existe la posibilidad de repetir el concurso del año pasado y ejecutar el que está ahora en marcha al mismo tiempo, a lo que Conselleria no ha podido dar respuesta. El Stepv recuerda que sería la primera vez que se repite un concurso de traslados en España. El sindicato UGT, por su parte, ha reclamado lo mismo y ha pedido celeridad a la administración para resolver el problema del que pende el destino de miles de docentes valencianos.

Herida abierta

Esta sentencia supone un capítulo más en la herida abierta entre docentes interinos y docentes que han aprobado una oposición. Estos últimos llevaban años protestando dentro de la «Plataforma per a la Catalogació de Vacants», una de las entidades que presentó las demandas junto a CC OO.

En el caso del cuerpo de profesorado, se trataba de personas que no habían aprobado una oposición debido a que la Conselleria pasó muchos años sin convocar oposiciones a profesorado, con lo que no tuvieron oportunidad de optar a una plaza pública por esa vía. Cuando finalmente se volvieron a convocar muchos de ellos desistieron en prepararse el examen y continuaron como interinos.

Por el otro lado, los docentes con la oposición aprobada veían injusto que personas que no habían pasado la prueba se convirtieran en funcionarios y pudieran elegir plaza. De fondo queda el debate de si es más importante la experiencia de estos interinos que han pasado décadas dando clases o el pasar o no un examen.

UGT pide en Aragón un suplemento para los docentes de FP no integrados en secundaria

El profesorado técnico se ha concentrado a las puertas de diferentes centros para denunciar la desigualdad entre diferentes categorías, que supone entre 300 y 400 euros menos al mes.

ISABEL GARCÍA MACÍAS. VIERNES, 12 ENERO 2024,

El profesorado técnico de Formación Profesional se ha concentrado en la mañana de este viernes a las puertas de diferentes centros de enseñanza secundaria en Aragón, convocados por UGT Servicios Públicos ante "la discriminación salarial" que sufre parte de estos profesionales al no ser integrados en el cuerpo de Enseñanza secundaria, desempeñando el mismo trabajo y percibiendo entre 200 y 400 euros menos de salario mensual. Las personas afectadas en la Comunidad Aragón superan las 300.

En la provincia de Huesca las protestas se han llevado a cabo en la entrada de IES Sierra de Guara, de la capital oscense y el IES Martínez Vargas, de Barbastro. UGT reclama al Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón que incorpore un complemento salarial, como ya se ha hecho en otras comunidades autónomas" y ponga fin a las desigualdades en los centros de trabajo y garantice la igualdad".

"Llevamos años escuchando que hay que dignificar la formación profesional en Aragón y se deja de lado a los docentes", señalan desde el sindicato. Según la organización, esta desigualdad es "especialmente sangrante" tras la integración del profesorado del Cuerpo, a extinguir, de Profesores Técnicos de Formación Profesional en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

"Este hecho ha generado una discriminación sin precedentes", manifiesta UGT. El personal afectado de las especialidades de Cocina y pastelería, Estética, Fabricación e instalación de carpintería y mueble, Mantenimiento de vehículos, Mecanizado y mantenimiento de máquinas, Patronaje y confección, Peluquería, Producción en artes gráficas, Servicios de restauración, y Soldadura, del Cuerpo a extinguir, que no ha podido acceder a la integración, "se ha quedado cobrando entre 200 y 400 euros menos que sus compañeros de taller", denuncia el sindicato.

La formación sindical asegura que el profesorado técnico "no va a desarrollar mejor su trabajo por tener o no una carrera universitaria que poco o nada tiene que ver con su oficio, pero sí ha demostrado con creces la importancia que tiene ser un buen profesional para impartir una formación de calidad a futuros trabajadores en los sectores con una alta demanda de empleo".

En todo Aragón hay más de 300 personas afectadas por esta situación: no tener titulación universitaria, o que aún teniéndola, no cumplir los requisitos de la convocatoria. Debido a ello, no han podido optar a la categoría A1, quedándose en la A2, "con la merma en las retribuciones y en las cotizaciones a la seguridad social".

EL DEBATE

La depresión en jóvenes se dispara en los últimos tres años: «Dos de cada 10 tiene una idea suicida»

De los 4.097 suicidios que se produjeron en 2022, 84 de ellos eran menores de 20 años

María Fernández. Madrid 13/01/2024

La depresión en jóvenes españoles se ha incrementado en un 15 % en los últimos tres años. El impacto de la pandemia por coronavirus en 2020, así como su confinamiento, tuvo mucho que ver, pero también están implicados otros factores como las propias características de esa etapa evolutiva.

En este sentido, Pablo Llama, psicólogo en Programa de Adolescentes y Familias de Proyecto Hombre, asegura que en los últimos años se ha producido un «aumento general de los trastornos depresivos por la covid». Sin embargo, no hay que culpar solo a la crisis sanitaria. Según el experto, la propia adolescencia genera una mayor vulnerabilidad por todos los cambios que se producen. Uno de ellos es el paso de la etapa joven a etapa adulta.

Los jóvenes y los adolescentes actuales, a pesar de que poseen muchas más comodidades que otros grupos de la población, tienen que hacerse cargo de «muchas más demandas», detalla el psicólogo. La edad se adelanta cada vez más. Los niños tienen móviles con 10 años, sienten la necesidad de estar «enganchados» a la red, tienen que llevar siempre lo último a la moda... Las cosas que antes solucionábamos o decidíamos a edades adultas, ahora se hacen antes de los 16 años.

Estas situaciones han perjudicado en la salud mental de los jóvenes. En España, las cifras recogidas por Unicef señalan que cerca del 15 % de los adolescentes presenta síntomas depresivos graves o moderadamente graves. De hecho, un 10,8 % de los jóvenes ha pensado en suicidarse alguna vez.

La ideación suicida y la conducta suicida aumentan cada vez más. Según el profesional, «dos de cada 10 personas» ha tenido en algún momento de su vida una idea de este tipo y recuerda que «el papel de los padres es acompañar y animar a pedir ayuda» es esencial. Hoy en día, esta acción se ha convertido en la segunda



causa de muerte en nuestro país en el último año. De los 4.097 suicidios que se produjeron en 2022, 84 de ellos eran menores de 20 años.

Cómo detectar este problema de salud

Detectar la depresión no es fácil. Los síntomas en la infancia o en la adolescencia no cursan de la misma manera que en la adultez. Hay cosas que se comparten, pero hay ciertas actitudes que solo forman parte de la etapa más temprana. Los adolescentes que están en esta situación suelen tender a mostrarse «mucho más irritables, mucho más hostiles o a tener comportamientos iracundos», explica Llama.

Por otro lado, la tristeza o los episodios de llanto pueden ser también un indicador muy claro de depresión. Sin embargo, detalla el experto, hay que prestar sobre todo atención a la «disminución de placer» de cosas que antes le gustaban al joven y ahora deja de lado. También hay que estar pendiente de la autoestima del menor. Es decir, si tiene baja autoestima, habla de sí mismo de manera despectiva o expresa culpabilidad.

Tratamiento de la depresión

Se estima que más del 50 % de los trastornos de salud mental se manifiestan durante la adolescencia. Sin embargo, el 75 % no recibe el tratamiento que debería, algo que perjudicará a la salud mental de adulto.

Al igual que sucede con otro tipo de enfermedades mentales, el tratamiento debe ser integral. Es decir, que se trate con el propio niño y con las familias. «Nosotros trabajamos tres ámbitos», recalca Llama, quien explica que todos ellos tienen que ver con la parte emocional-afectiva, la influencia de la forma de pensar y con lo comportamental.

La depresión no para de crecer en nuestro país, pero tampoco lo hacen los suicidios porque el adolescente «no encuentra su lugar en el mundo». Desgraciadamente, esto cada vez es más común. Por ello, en caso de notar un comportamiento extraño en algún familiar o amigo, es esencial que llames a la Asociación Barandilla: 911 385 385 o al teléfono de la Esperanza: 717 003 717

EL PAIS

Asturias crea una ambiciosa red autonómica pública y gratuita de escuelas de 0-3 años que tendrá hasta 108 “escuelinas”

Estarán repartidas en 68 concejos, que ofertarán hasta 5.188 plazas y absorberán las escuelas municipales.

NACHO PONCELA. Gijón - 13 ENE 2024

Asturias inaugurará este año una red de escuelas de 0 a 3 años gestionada totalmente por el Gobierno regional y gratuita, con las primeras 31 escuelas distribuidas en 30 concejos. Educación construirá 15 de ellas en colegios públicos con espacios disponibles y abrirá otras 16 que los ayuntamientos están edificando en estos momentos con cargo a las subvenciones del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR).

La red autonómica de ‘escuelinas’, que comenzará a funcionar a partir de septiembre, al inicio del curso 2024-2025, dispondrá de un máximo de 822 plazas distribuidas en 54 unidades y su implantación busca el equilibrio territorial entre oriente, centro, cuencas y occidente.

Así, en la planificación se ha tenido en cuenta una combinación de factores. Por una parte, se ha analizado el listado de municipios que aún no tienen este servicio educativo pero que cuentan con censo de niños y niñas menores de tres años, con especial atención a la zona rural y al equilibrio territorial. También se ha estudiado la situación de los concejos con listas de espera. Además, la consejería ha comprobado los centros públicos de Infantil y Primaria con espacios disponibles que podrían ser utilizados para construir las ‘escuelinas’ autonómicas, que tendrán su propia dirección y su personal.

Este proyecto se va a proteger con un marco legislativo. La Consejería de Educación sacaba este viernes a consulta pública un anteproyecto de la ley que dará soporte a la red autonómica de escuelas infantiles y que regulará la apertura de nuevos centros de 0 a 3 años gestionados por el Principado, la integración de aquellos de titularidad municipal ya en funcionamiento y también la extensión de este servicio para atender la demanda.

Con esta legislación, el Gobierno de Asturias pretende realizar una gestión homogénea de las escuelas de 0 a 3 años, a las que la LOMLOE confiere un carácter educativo. Al mismo tiempo, quiere contar con un régimen jurídico claro y uniforme. El principal motivo para aprobar una norma con rango de ley es precisamente la integración de las escuelas municipales en la red autonómica, que tendrá carácter voluntario, y comportará la incorporación a la plantilla del Principado de los empleados públicos de los ayuntamientos adscritos a este servicio.

Una vez consumada la primera fase de la red autonómica, la cifra se incrementará hasta las 108 ‘escuelinas’ (376 unidades) en 68 de los 78 concejos asturianos, que ofertarán hasta 5.188 plazas.

“Es una tarea compleja pero ilusionante. Somos conscientes de que estamos realizando una gestión pionera en España y eso supone una presión extra. Pero estamos volcados porque es una política de Gobierno que excede la parte educativa porque facilita la conciliación y es una forma de respaldar las políticas demográficas.

Somos una región con una orografía muy rural y unas distancias significativas. Por esa razón, para fijar población debemos dotar de servicios a nuestros concejos”, señala a este diario la consejera de Educación, Lydia Espina, quien destaca la gran novedad del proyecto: “Serán escuelas completamente independientes, con su propio personal, su propia dirección y su equipamiento, pero en el mismo recinto. Esto tiene tres ventajas fundamentales. Aprovechamos espacios que se han ido quedando vacíos por el descenso de la matrícula, facilitamos la conciliación de las familias con más de un hijo en diferentes etapas y también la organización de actividades interetapa del alumnado de los dos centros”.

La gratuidad también es relevante. Este curso alrededor del 75% de las familias ya no pagan nada en este primer ciclo educativo. El siguiente paso será que nadie pague ni un euro por el servicio. “Se va a realizar un importantísimo esfuerzo económico que representa una inversión en el sistema educativo y en el futuro de Asturias”.

La titular de Educación también se ha referido a la segunda fase del proyecto. “Seguimos trabajando para completar el mapa: la segunda fase está prevista para 2025, cuando llegaremos al resto de concejos con censo de menores de 3 años, con demanda y sin escuela. También intervendremos para reducir listas de espera en los más poblados”.

Lydia Espina ha contactado personalmente con los 30 alcaldes de los concejos beneficiarios de esta iniciativa, que tiene como requisito contar con el visto bueno de las autoridades municipales.

Dos décadas de trabajo

El proyecto de las escuelas de primer ciclo de educación infantil en Asturias surgió durante el primer mandato del presidente autonómico, el fallecido Vicente Álvarez-Arecos (2000-2003) y quedó regulado en un Plan de Ordenación de las Escuelas de Primer Ciclo de Educación Infantil, publicado en el BOPA del 10 de mayo de 2002.

Estas escuelas se crearon como de titularidad municipal y gestionadas por los ayuntamientos, pero financiadas por el Principado, a través de convenios de colaboración cuatrienales y con firmas de adendas anuales. Esa fórmula se ha mantenido hasta el presente. En la actualidad, en Asturias existen 77 escuelas (con 322 unidades) en 46 concejos, que ofertan 4.366 plazas.

El Gobierno del Principado decidió a finales de 2023 la creación de las primeras ‘escuelinas’ de 0 a 3 años de titularidad autonómica, además de la progresiva absorción de las escuelas municipales en fase de construcción o existentes.

La matrícula en estas escuelas recibía hasta ahora bonificaciones en función de las rentas de las familias y en el presupuesto regional de 2024 se incluyen 24,57 millones para ofrecer la gratuidad total de la matrícula a partir de septiembre. El proceso se abordará en cuatro fases entre los años 2024 y 2027 hasta cumplir el objetivo de lograr, al final de la presente legislatura, la extensión de la red donde haya demanda y la integración total en el Principado de las escuelas municipales existentes.



Así beneficia a los estudiantes la prohibición de los móviles en las aulas

Los jóvenes pasan de media siete horas al día frente a las pantallas

C. BERNAO. 13.01.2024

El último barómetro sobre jóvenes y salud, realizado por la Fundación Mutua Madrileña y Fad Juventud, desvela que el 59,3% de los jóvenes españoles manifiesta haber padecido o padecer algún problema de salud mental.

Las manifestaciones más recurrentes son el cansancio o falta de energía (46,2%), la sensación de estar triste o decaída (44,2%), los problemas para concentrarse (44,9%), miedo ante el futuro (42,7%), poco interés por hacer las cosas (40,7%), problemas para dormir (39,2%) y ataques de ansiedad (37,8%).

Según los expertos, detrás de los elevados casos se encuentran el aislamiento durante la pandemia y el abuso de los dispositivos electrónicos. Y es que, los jóvenes pasan de media siete horas al día frente a la pantalla.

Para reducir este tiempo, algunas Comunidades, como Galicia y Murcia, han prohibido el uso de los móviles en las clases, mientras que en otras, como Castilla la Mancha, su utilización está limitado a espacios ajenos al aula.

Esta prohibición no es sólo para evitar que los teléfonos móviles puedan distorsionar el ambiente y las actividades académicas, sino de que, tal como explica la psicóloga de Clínicas Origen, Pilar Conde, el relacionarse con el mundo a través de las pantallas en detrimento de la experiencia directa puede estar relacionado con el desarrollo de problemas de ansiedad, provocando bajones anímicos e incluso dando lugar a incidentes graves como las autolesiones, todo ello dentro de un contexto de bajada general de la autoestima.

La experta admite que, si bien la norma puede ser percibida por los jóvenes como una merma de su libertad y será importante valorar bien cómo integrar las medida para generar equilibrio, el no disponer de móviles en el



entorno escolar va a facilitar la concentración, la atención, así como el desarrollo de las competencias cognitivas y escolares necesarias. También, muy importante, explica, “va a ayudar a que las relaciones sociales se establezcan de manera tradicional, forjando vínculos sociales más significativos y desarrollando habilidades sociales”, sin olvidar que pondría freno a grabaciones y fotos, que pueden ser empleados como elementos de acoso escolar.

Ya un estudio elaborado por la catedrática Pilar Beneito y el profesor Óscar Vicente-Chirivella de la Facultad de Economía de la Universidad de Valencia revela que la prohibición del uso del teléfono móvil en las aulas contribuye a una mejora significativa en la convivencia escolar.

Edad recomendada para tener móvil

Por otro parte, para los psicólogos, tan importante como la edad a la que los chicos tienen acceso es el uso compartido con los padres, de tal forma que éstos puedan supervisar contenidos y horarios hasta una edad más avanzada.

De momento, parece existir cada vez más consenso en aumentar la edad del primer uso, hasta ahora establecida por cierto consenso social en los doce años. Uno de los motivos es la constante comparación que niños, adolescentes y jóvenes hacen con respecto a otros en las redes, circunstancia que, de nuevo, conduce a problemas de autoestima y de identidad y que, a su vez, es origen de problemas anímicos y de trastornos de carácter ansioso: “se sobrevalora lo percibido y se infravalora lo propio, creándose así una brecha percibida significativa entre lo que se percibe como real y lo que se desea”. Más allá, la psicóloga advierte que el empleo de las redes sociales cuando la identidad no está aún establecida y la autoestima supeditada a la opinión ajena se convierte en un riesgo para el menor.

Para poner freno al abuso del teléfono móviles se recomienda:

- Negociar tiempo de pantallas y supervisión de las mismas
- Facilitar la realización de actividades en contextos sociales, de deporte, en actividades que sean de agrado del menor.
- Disponer en el hogar de otro tipo de actividades o tareas que sean estimulantes para el niño.
- Tolerar las demandas de aburrimiento y delegar la responsabilidad en el menor para que busque la manera de solucionarlo, potenciando así su creatividad y la autorregulación emocional.

EL DEBATE

Xavier Massó, profesor: «La ley Celaá implica la prohibición no ya de aprender, sino incluso de enseñar»

El secretario general del sindicato Profesores de Secundaria y presidente de la Fundación Episteme lamenta la «rebaña de los contenidos» en todos los currículos y cree que «la cultura del esfuerzo se ha erradicado»

Roberto Marbán. Madrid 14/01/2024

La educación en Cataluña ha entrado en estado de parálisis. El tsunami que provocó la publicación de los resultados del último informe PISA, que mostró todas sus debilidades, no ha dejado de crecer.

Si bien es cierto que la bofetada ha estallado en el conjunto de España y allende sus fronteras, situando en la picota a casi todo el modelo europeo, no es menos cierto que la comunidad catalana simboliza todas las fragilidades: una apuesta por la educación competencial, que colecciona críticas, y una fijación de los poderes públicos por la inmersión, que ha sido señalada por la reciente misión europea.

La penúltima idea de la Generalitat, en una estrategia que parece pasar más por ahondar en la confrontación con el Estado que en el bien del profesorado que día a día se enfrenta a esta carrera de vallas, es la propuesta de la creación de una especie de 'cuerpo docente catalán' para que pasen a ser funcionarios autonómicos.

Xavier Massó es un óptimo conocedor del día a día de las aulas catalanas. El secretario general del sindicato Profesores de Secundaria es licenciado en Filosofía y en Antropología Social y Cultural. Ejerce paralelamente como presidente de la Fundación Episteme y es autor de *El fin de la educación* (Akal, Madrid 2021) y coautor de *La educación cancelada* (Sloper, Palma de Mallorca 2022).

—¿A qué atribuye los resultados del último informe PISA?

—Era la crónica de una muerte anunciada. Estamos aplicando un modelo educativo donde el problema es de concepto. No tanto de que si esta medida funciona o no, sino del modelo en sí. La tendencia de España era declinante, y en esta ocasión, aun bajando globalmente por la pandemia, se ha confirmado. Cataluña fue pionera tanto en el aprendizaje basado en competencias como en proyectos, ya que aquí se ha sido más papista que el Papa. Los países que ocupan las primeras posiciones del ranking no acostumburan a apostar por la educación competencial. Eso es lo que hay que mirar y no las recomendaciones de la propia OCDE.

—¿Por qué se insiste, entonces, en el error?

—Una respuesta fácil, pero no por ello falsa, es que nos hemos empeñado en dejar de enseñar, y por ello estamos rebajando los contenidos en todos los currículos e incidiendo en cosas como que no se debe repetir curso o facilitar la graduación con asignaturas suspensas. Es decir, se ha creado una atmósfera en la que, como los alumnos no son tontos, absorben porque tienden a facilitarse las cosas y a la ley del mínimo esfuerzo. Algo muy humano, por otra parte. En definitiva, la cultura del esfuerzo se ha erradicado, en un modelo donde la memoria hace tiempo que quedó proscrita. Y mientras, ahí siguen los mantras y ahí siguen los tópicos que sirven para justificar la extinción de la función primordial de todo sistema educativo, que es la transmisión de conocimientos.

—¿Se ha arrinconado la cultura del esfuerzo en la enseñanza?

—Por supuesto, está proscrita. El esfuerzo por lo visto es malo porque puede traumatizar o puede dejar secuelas. Pero lo cierto es que la memoria está erradicada por completo. El autoaprendizaje es una quimera, es imposible pensar que cada alumno o cualquiera de nosotros puede aprender el Teorema de Pitágoras por su cuenta. El saber humano es acumulativo. Y esto es lo que niega la filosofía del pedagogismo que hoy en día inspira todos nuestros currículos y las leyes educativas.

—¿Cómo hemos llegado a esa progresiva relajación de la enseñanza, sobre todo en los estadios más tempranos?

—Es consecuencia del terrible mal que han provocado las nuevas pedagogías, que de nuevas tampoco tienen nada, porque datan desde Rousseau, es decir, hace 250 años. En Nueva York hubo una huelga de familias en 1917 porque se quejaban de que a los estudiantes no se les enseñaba nada. Y aunque su aplicación viene fracasando estrepitosamente, casa muy bien con el discurso amable y atractivo de nuestros tiempos: 'usted aprobará sin esforzarse'. Y luego viene la realidad: los escandalosos porcentajes de abandono escolar temprano, porque en primaria hay un momento crítico en el que se pasa de haber aprendido a leer, a aprender leyendo. Cerca del 40 % de los alumnos no lo acaba de consolidar, arrastrando esa mochila de carencias en 1º de la ESO cuando los profesores nos encontramos con que muchos de ellos, ya con 12 años, a duras penas saben leer o les cuesta redactar una frase con una subordinada. Pero por ley, les vamos promocionando, porque el profesor que suspende mucho tiene problemas con Inspección. Y al final, el 30 % llega a los 16 años sin consolidar los mínimos.

—¿Qué opinión le merece la vigente ley educativa?

—Nefasta. Es una LOGSE acelerada. Partimos de una LOMCE, conocida como ley Wert, que ya era un despropósito. Y la LOMLOE es una vuelta a los tiempos más duros de la LOGSE pero acrecentados. En la práctica, el propio espíritu de esta conocida como ley Celaá conlleva la prohibición de enseñar, no digo ya de aprender, sino de enseñar. Suena muy fuerte, lo sé. Pero es que es un sistema que pretende enseñar el concepto de raíz cuadrada sin haber consolidado antes la capacidad de multiplicar y dividir, lo que lleva a ciertos alumnos a aburrirse soberanamente, convirtiéndose en un trastorno hiperactivo y disruptor. La culpa, por decirlo así, no es el alumno, sino del sistema que le ha puesto ahí, ese sistema que ha renunciado a la transmisión de los conocimientos.

—¿Cómo han encajado la intención de la Generalitat de que los profesores dejen de depender del Estado, conformando un cuerpo de funcionarios autonómico?

—No es la primera vez que lo intentan; en nuestra ley de Educación de 2009 ya estaba establecido, pero se lo tumbó el Tribunal Constitucional porque fueron tan chapuceros que redujeron el número de cuerpos. El País Vasco también tiene sus propios cuerpos desde los años 80, pero allí se crearon con una equivalencia a cada uno de los cuerpos nacionales y del Estado. En Cataluña se inventaron cuerpos y se suprimieron otros, y el TC aplicó el principio inamovible de poder concursar y de poder cambiar de lugar de trabajo geográficamente hablando, algo que con esta normativa se haría imposible. En todo caso, es una barbaridad, y el profesorado en Cataluña está masivamente contra esto, imagino que porque ya sabe cómo acostumbra a tratar la Generalitat a sus docentes, empezando por las condiciones económicas.

EL PAÍS CATALUÑA

Anna Simó: “La escuela concertada tiene mejores resultados por la segregación escolar”

La consejera de Educación asegura que fue el presidente del Consejo Superior de Evaluación, Carlos Vega, quien se equivocó al asegurar que la muestra de PISA era errónea

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 15 ENE 2024

La consejera de Educación, Anna Simó (Els Alamús, Lleida, 55 años), es consciente de que tiene poco tiempo —fue nombrada en junio y a la legislatura le queda un año como máximo— para encarrilar el sistema educativo hacia su recuperación tras la debacle de las últimas pruebas de evaluación, incluyendo PISA. Simó se ha



encomendado a un acuerdo político amplio para dar continuidad a las soluciones y a un comité de expertos, formado por profesores, para que busquen la forma de revertir la tendencia.

Pregunta. Esta semana ha empezado a trabajar el comité de expertos que debe proponer mejoras del sistema educativo. ¿Cómo se han escogido los miembros?

Respuesta. En el pleno monográfico de junio hubo el compromiso de hacer un pacto de país por la educación. Pero hubo resultados de PISA y dijimos que era necesario hacer el pacto ya. Se acordó con los partidos la creación del grupo y que este fuera ajeno al departamento. Los perfiles se debatieron previamente con los grupos, y fueron validados en la cumbre del 19 de diciembre. Los técnicos del departamento propusieron unos nombres, teniendo en cuenta equilibrio de género, territorial... Yo propuse un nombre y un par de grupos, otros. Hubo un acuerdo amplio.

P. Pero la administración se ha asegurado su presencia, con la figura del coordinador.

R. Un grupo parlamentario, que no es ERC, propuso que fuera Jesús Vinyes, presidente del Consejo Escolar de Cataluña, y me pareció bien porque las propuestas del comité también acabarán siendo valoradas por el Consejo Escolar.

P. ¿El departamento se ha quedado sin ideas para mejorar el sistema y por eso crea este comité?

R. No, no. Parece que se esté hablando de ocurrencias, y no es así. El departamento claro que tiene propuestas y PISA no nos ha cogido por sorpresa, porque teníamos los resultados de las pruebas de competencias de 2022, que incluso fueron peores. Y en su momento ya se explicaron las medidas a aplicar. El departamento continuará trabajando mientras lo hace el comité. Todo el mundo exige el 6% del PIB, y para 2024 tendremos entre el 7 y el 9% más de presupuesto.

P. Sobre los malos resultados de PISA, ¿por qué en un primer momento se culpabilizó a la muestra, cuando el departamento la había validado previamente?

R. El Consejo Superior de Evaluación validó la muestra en 2022. Pero cuando se presentaron los resultados hubo un error de apreciación desde la presidencia del Consejo Superior de Evaluación [Carlos Vega], que le dijo al secretario de Políticas Educativas [Ignasi Garcia Plata] que no se acababa de ver clara la muestra y que había una sobrerepresentación de alumno de origen inmigrante. Cuando el secretario dijo que se tenía que contrastar con la OCDE, así se hizo y se llegó a la conclusión de que la muestra era correcta.

P. ¿Qué explica la caída en PISA?

R. No es solo PISA, también de las pruebas de competencias o PIRLS. Es multifactorial. La pandemia ha afectado mucho, no es una excusa. También ha afectado la segregación, el nivel socioeconómico de las familias, la diversidad, el hecho de ser la cuarta comunidad autónoma en pobreza infantil... Además, pensemos que los alumnos evaluados son los que entraron en el sistema en 2011, y que han vivido una pandemia y una época de restricciones económicas de las familias y de los recortes en los centros, y esto tiene un coste.

P. ¿Con las nuevas pedagogías, se han abandonado los aprendizajes básicos?

R. No, estos aprendizajes se dan, y los alumnos se evalúan.

P. Pero a lo mejor no lo suficiente, porque los resultados no son buenos.

R. Eso cada centro lo decidirá. Se está haciendo un seguimiento de los centros que más pueden mejorar en lenguas y matemáticas, se está dando formación de calidad en la didáctica de estos ámbitos y apostar por un aprendizaje más personalizado de los alumnos con más dificultades. Tenemos a punto una caja de herramientas con recursos de formación, actividades y orientaciones para los profesores que lo necesiten. También enviaremos a los centros unas indicaciones sobre los objetivos a alcanzar en lenguas y matemáticas en cada curso.

P. Los directores de centros de máxima complejidad (con mayor número de alumnos vulnerables) piden más personal de apoyo, reforzar enseñanzas básicas y más formación de calidad. De todo esto, ¿qué les puede ofrecer el departamento?

R. Estos centros reciben más recursos y en 2024 volveremos a incrementar el personal de atención a la diversidad, más psicopedagogos y maestros de dicción y lenguaje, porque cada vez detectamos más problemas del habla en alumnos de infantil por el uso excesivo de los chupetes. Y también se aumentará las técnicas de educación infantil, educadores... y otro personal de apoyo educativo.

P. Muchas veces estos centros son la última opción para muchos profesores. ¿No habría que crear incentivos para que estas escuelas tengan los mejores docentes?

R. Los centros de máxima complejidad deben tener los profesores que encajan con sus objetivos pedagógicos y sus alumnos. Un buen profesor en la escuela X no tiene por qué ser buen profesor para la escuela H. En estos casos defiendo el *decreto de plantillas*, porque permite a los directores perfilar plazas, pero no a su capricho, sino en base a su proyecto. Pero estos centros ya tienen más apoyo de recursos y personal.

P. ¿Por qué la escuela concertada, en general, tiene mejores resultados en las evaluaciones?

R. He pedido analizar los resultados de los centros por su titularidad. Pero creo que la segregación escolar es uno de los motivos, porque hasta hace pocos años aproximadamente el 80% de alumnos vulnerables estaba escolarizado en centros públicos. También influye el perfil socioeconómico de las familias. Pero eso está empezando a cambiar.

P. Su antecesor, Josep González-Cambray, era partidario de unificar el horario de escuelas públicas y concertadas. ¿Y usted?

R. A mí no me gustan las diferencias entre pública y concertada, en ningún aspecto. Estamos incumpliendo la Ley de Educación de Cataluña en cuanto a la equiparación de pública y concertada, por ejemplo, por el personal. Y el horario es otra diferencia. Pero desde el departamento queremos tener listo durante el próximo curso un plan de educación a tiempo completo, con extraescolares con valor formativo. Y esto supera la sexta hora porque solo la tiene la concertada en primaria y no es lectiva. También hay pendiente una evaluación profunda del horario escolar y su impacto sobre los resultados y la salud de los alumnos. Y entonces abordaremos el debate sobre el horario. Pero esto será ya la próxima legislatura.

P. ¿Cuándo se enviarán las instrucciones sobre el uso de los móviles?

R. A finales de enero. La primaria será libre de móviles, pero en secundaria hay que moverse entre el derecho del alumno a recibir una educación digital, la concentración durante las horas lectivas y la socialización en los espacios comunes. Haremos unas indicaciones, pero defendiendo la autonomía de centro.

europapress.es

Sánchez pide el apoyo a PP y "todos los colectivos" para aprobar una ley que proteja a los menores del porno en Internet

MADRID, 15 Ene. (EUROPA PRESS) - El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha pedido el apoyo del Partido Popular (PP) y de "todos los colectivos" afectados para aprobar una ley integral de defensa de protección de los menores ante los contenidos de Internet y, especialmente, los pornográficos.

Así lo ha explicado este lunes el líder del Ejecutivo en una entrevista concedida a RNE, recogida por Europa Press, en la que ha afirmado que espera contar con el apoyo del PP al nuevo Pacto de Estado que propone contra el acceso de los jóvenes al porno.

"Estamos hablando de una auténtica epidemia". Creo que somos muy conscientes todos, aquellos padres y madres, pero también aquellos que tenemos familiares adolescentes, de la alta vulnerabilidad y la debilidad que tienen muchos de nuestros jóvenes ante el acceso a estos contenidos pornográficos", ha manifestado.

En este sentido, el presidente del Gobierno ha insistido en que "los jóvenes no es que busquen activamente en las redes sociales y en Internet estos contenidos", sino que "son estos contenidos los que van a los dispositivos informáticos y móviles" de los jóvenes, lo que, a su juicio, "supone un riesgo de extraordinaria envergadura".

Según ha alertado Pedro Sánchez, esta problemática "puede afectar al comportamiento y a la formación" de los jóvenes "en sus relaciones sexuales, pero también vitales de cómo concebir la sociedad y cómo caminar hacia un horizonte de una mayor igualdad de género, es decir, la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres".

En este contexto, el líder del Ejecutivo ha detallado que el Gobierno está trabajando en tres frentes para "poner en marcha un plan interdisciplinar de protección" de los menores ante los contenidos de internet.

En primer lugar, Sánchez ha apuntado la implantación de "sistemas de verificación efectivos para que aquellos menores que se vean llamados por parte de estos contenidos pornográficos a consumirlos no lo hagan". "Eso lo estamos haciendo con la Agencia Española de Protección de Datos y también con la Fábrica de Moneda y Timbre", ha destacado.

En segundo lugar, el presidente del Gobierno ha señalado que ya se han creado dos grupos: uno interministerial entre distintos departamentos afectados (Justicia, Igualdad, Educación e Infancia); y también un grupo de expertos que está liderando en este caso el Ministerio de Juventud e Infancia.

"Y finalmente, lo que queremos es proponer al poder legislativo el que aprobemos una ley integral de defensa de protección de los menores ante los contenidos de Internet", ha remachado.

DATOS "ESPELUZNANTES"

Sánchez ha defendido que "esto es muy importante en términos sociales". "Los datos que estamos manejando son absolutamente espeluznantes. El que uno de cada cuatro jóvenes menores de 12 años reconozca que ha consumido porno; el que casi el 50% de los jóvenes menores de 15 años reconozca que ha consumido, que consume porno; y que en torno al 60% de los menores de 18 años diga que, de manera recurrente, consume porno, me parece que demuestra la envergadura del desafío que tenemos por delante", ha argumentado.

"Por tanto, creo que este es uno de los debates sociales de calado que tenemos que abordar durante esta legislatura y a mí me gustaría pedir el apoyo, no solamente del Partido Popular, de las instituciones locales, de



ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
18.01.2024

las instituciones regionales, de todos los colectivos que, de una u otra manera, están lógicamente afectados por esta epidemia", ha concluido.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

El colapso informático obliga a Educación a ampliar el plazo para cambiar la contraseña ante la posible ciberestafa

El aluvión de trámites durante este lunes tras la petición de la Consejería el pasado viernes ante el intento de 'phishing' deja a numerosos alumnos y docentes sin poder realizar la solicitud

Desde el departamento que dirige Víctor Marín resaltan que casi 24.000 usuarios de la comunidad educativa ya han podido completar el trámite

Adrián González 15/01/2024

El aluvión de trámites durante la mañana de este lunes para tratar de cambiar la contraseña dentro de los servicios informáticos de la Consejería de Educación ha provocado, en muchos casos, la caída del sistema y que numerosos alumnos y docentes no hayan podido terminar con el procedimiento solicitado por la propia Consejería ante el intento de ciberestafa dentro de los servidores.

La Consejería de Educación alertó el pasado viernes de que todos los alumnos y docentes de la página web de *murciaeduca* debían cambiar su contraseña y así frenar el "ataque de phishing" en sus correos corporativos y que fue iniciado el pasado 11 de enero, aunque no recibiesen el correo que contiene el phishing. Educación dio de plazo para realizar el cambio de contraseña hasta mañana martes a las ocho de la mañana.

Sin embargo, la caída del servidor este lunes ante el masivo número de solicitudes de cambio de contraseña a través de o bien la identidad con un mensaje de texto o por el sistema Cl@ve de pasarela de identidad digital ha hecho que Educación haya decidido ampliar el plazo "hasta días posteriores".

"Existen picos de solicitudes, pero nadie se va a quedar sin poder cambiar sus claves y no existe peligro alguno en sus cuentas, ya que se bloqueó el acceso del hacker antes de que entrara al servidor", resaltan fuentes de la Consejería que dirige Víctor Marín.

En un primer momento, el pasado viernes desde la Dirección General de Informática y Transformación Digital advirtieron a los miles de usuarios que forman parte de *murciaeduca* que aquellas cuentas a las que no hubiese cambiado su contraseña antes de la finalización del plazo "quedarán bloqueadas y será necesaria su recuperación a través del procedimiento descrito en la EduWiki de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo".

Ahora, las mismas fuentes aseguran a La Opinión que "a pesar de que el ataque informático fue detectado y bloqueado de manera inmediata, con lo que se impidió que el estafador accediese al sistema", los servicios informáticos han solicitado a todos los usuarios de *murciaeduca* que cambien las claves para "reforzar la seguridad".

Asimismo recuerdan que el cambio "se podrá realizar tanto desde sus centros de trabajo como desde sus domicilios, y durante hoy y en días posteriores".

En total, casi 24.000 usuarios ya han procedido a cambiar su contraseña, explican desde la Consejería, añadiendo que son conocedores de que "en algunos momentos el sistema puede dar error al intentar acceder un gran número de usuarios al mismo tiempo, pero son errores puntuales que se solucionan en minutos".

EL DEBATE

Similar a la de años anteriores, pero con dos novedades: así será la prueba de acceso a la Universidad de 2024

El nuevo modelo de examen entrará en vigor en 2025, aunque el del presente año sufrirá alguna que otra transformación con su dosis de polémica

Roberto Marbán. Madrid 15/01/2024

Pilar Alegría comienza 2024 con varios asuntos pendientes en relación a su cartera ministerial, la de Educación y Deportes. La también portavoz del Ejecutivo tiene la tarea inmediata de aprobar la nueva EBAU, cuyo modelo de examen entraría en vigor en 2025.

La convocatoria anticipada de elecciones generales, celebradas en julio, obligó a su ministerio a paralizar la aprobación del real decreto de la nueva prueba de acceso a la Universidad, con la justificación de que ello correspondería al nuevo Ejecutivo.

Por lo tanto, la próxima selectividad que ha de celebrarse en España, el próximo mes de junio, seguirá el mismo modelo que la del curso anterior, pero ya sufrirá alguna modificación.

La prueba de acceso a la universidad de junio será muy parecida a la de los últimos años, pero incorporando dos grandes novedades: Educación pretende que el alumnado pueda elegir examinarse entre Historia de España o Historia de la Filosofía y ambas asignaturas servirán, además, para subir nota en la fase de admisión.

Sin embargo, esta idea ha encontrado la oposición de varias comunidades. Andalucía, Cataluña, Galicia, Murcia y también Cataluña no van a aplicar dicho cambio en lo que afecta a Historia de España. Es decir, no dejarán que esta materia suba nota. La Comunidad Valenciana actuará de igual manera pero con una salvedad, que Filosofía se valore para las carreras de Artes y Humanidades.

Materias que serán objeto de examen

El alumnado de 2º de bachillerato, el primero que ha estudiado con la LOMLOE, más conocida como ley Celaá, deberá elegir entre Historia de España o Historia de la Filosofía, ya que con el nuevo currículo son materias troncales y en la prueba se ha querido mantener el mismo número de asignaturas.

Quienes deseen mejorar su nota de admisión podrán examinarse de, al menos, otras dos materias de modalidad. En lugar de una de estas, se podrá escoger entre Historia de España e Historia de la Filosofía.

Asimismo, podrá examinarse de una segunda lengua extranjera distinta de la que hubiera cursado como materia común.

En cuanto a la duración, otro aspecto novedoso: cada uno de los exámenes durará 90 minutos en lugar de los 120 que se barajaron en un principio para 2024.

Tipo de preguntas

Cada una de las pruebas contendrá preguntas abiertas y semiabiertas que requerirán del alumnado «capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez».

Además de estos tipos de cuestiones, se podrán usar también preguntas de opción múltiple, siempre que en cada una de las pruebas la puntuación asignada al total de preguntas abiertas y semiabiertas alcance como mínimo el 50 %.

Preferentemente, las pruebas se contextualizarán en entornos próximos a la vida del alumnado: situaciones personales, familiares, escolares y sociales, además de entornos científicos y humanísticos.

La nota se calculará ponderando un 40 % la calificación de la prueba y un 60 % la nota media obtenida en bachiller.



¿Educación obligatoria hasta los 18 años? El Consejo Escolar del Estado cree que ayudaría a reducir el abandono temprano

El principal órgano consultivo en materia educativa pide abrir el debate sobre la extensión de la enseñanza y lo incluye entre las propuestas de mejora que plantea al Ministerio de Educación

Adela Molina. Madrid 15/01/2024

España tiene la segunda mayor tasa de abandono educativo de Europa (13,9% en 2022) y, aunque se ha reducido mucho desde 2008, seguimos siendo de los peores sólo por detrás de Rumania. Ese casi 14% es el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que tiene como mucho la ESO, la Secundaria, y no llega por tanto al nivel educativo que se considera imprescindible para afrontar el futuro con garantías que está en el Bachillerato o la FP de Grado Medio.

El Consejo Escolar del Estado —que asesora al Ministerio de Educación y en el que hay representantes de los docentes, familias, estudiantes y la administración— cree que ampliar en dos años la educación obligatoria, de los 16 actuales hasta los 18, podría ayudar a reducir ese porcentaje de alumnos que abandonan el sistema educativo antes de lo que debería. En su informe anual, y no es la primera vez, incluye esa idea entre las propuestas de mejora del sistema: "Reflexionar sobre la conveniencia de que la comunidad educativa debata la extensión de la obligatoriedad de la formación y la educación hasta los 18 años".

Su presidenta, Encarna Cuenca, cree además que es un objetivo factible porque el grueso de la oferta educativa ya está creada: "Creo recordar que el 88% de la oferta entre 15 y 19 años está cubierta, con lo cual, esa pequeña horquilla que resta es mínima. Lo que estamos pidiendo, en realidad tampoco, es mucho. Además hay suficientes plazas en los centros públicos para que esto se pudiese cubrir. En principio no sería ningún problema pero sí que socialmente podría tener un impacto muy importante".



El 95% de los jóvenes españoles sigue escolarizado a los 16 años y el 90% a los 17. Ampliar la educación obligatoria supondría retener en el sistema a los 66.000 aproximadamente —si usamos como referencia la población de 2022— que lo dejan antes de cumplir la mayoría de edad sin más titulación que la básica.

El caso portugués

El gobierno de Portugal, con el socialista José Sócrates como presidente, aprobó en 2009 extender la educación obligatoria de los 15 a los 18 años. El abandono temprano estaba entonces en el 31% prácticamente igual que en España (31,2%). En 2021, poco más de una década después, era del 6%, siete puntos menos que en España (13,3%). Los expertos en educación creen que ampliar los años obligatorios en la escuela fue clave pero no lo único que ayudó a reducir el abandono en Portugal: "Hay otras medidas que tienen que ver con el currículum, con la flexibilización de los centros, con la reducción de la ratio (los alumnos por profesor)... Es la combinación de todo ello lo que lleva a explicar esa reducción del abandono educativo temprano", señala Ainara Zubillaga, directora de educación en la Fundación Cotect para la innovación.

Es decir que la extensión de la educación obligatoria se acompañó de otra serie de reformas que ayudaron a retener en el sistema a más alumnos durante más tiempo y a mejorar los resultados y que han convertido a Portugal en una de las referencias internacionales en educación.

Hay otros seis países europeos en los que también es obligatorio estudiar hasta los 18. Entre ellos están Bélgica, Francia, o Alemania, donde incluso hay *länder* que la extienden hasta los 19 años.

"Otorgaría a la Formación Profesional un protagonismo clarísimo"

En los centros educativos españoles creen que extender la educación obligatoria debería ir acompañado de otras medidas que hagan atractivo seguir estudiando a los jóvenes que se quieren marchar y que no conviertan las aulas en un infierno. Rosa Rocha, directora del instituto Guadarrama en Madrid en el que estudian 900 alumnos y presidenta de ADIMAD, que representa a los directores de los institutos públicos en la comunidad, es contundente: "Si se hace obligatorio a los 18 años hay que buscar una alternativa educativa, algún programa muy concreto, que les llegue. Porque si no, tenerlos en las aulas obligatoriamente a su pesar va a ser un desastre. No va a funcionar".

Recuerda que el Consejo Escolar del Estado incluye otras medidas de mejora en su informe —como la reducción de alumnos por clase o la revisión de los conciertos educativos— que enmarca de forma conjunta: "Hay que analizar todas las propuestas en conjunto. No una por una".

Sobre la necesidad de poner en marcha otras medidas coincide Ainara Zubillaga, directora de educación de la Fundación Cotect, que explica que "el reto en este planteamiento más que en el incremento de esos dos años —de educación obligatoria— está en qué hacemos durante esos dos años". Cree que hay que ir a formulas que den facilidades para continuar con los estudios y compatibilizarlo con el empleo. "Habría que apostar por fórmulas de flexibilización, escolarización a tiempo parcial que permita integrar formación y empleo", explica. "Sí sería un escenario que le otorgaría a la Formación Profesional un protagonismo clarísimo y la impulsaría de manera notable".

Unos 1.000 millones de euros anuales más

Añade que la extensión de la educación obligatoria obligaría al profesorado a "formarse y adaptarse a un nuevo perfil de alumno". De esto ya hay precedentes: "Es algo que ya se vio cuando se extendió la obligatoriedad de los 14 a los 16 con la LOGSE en los años 90. De los 16 a los 18 yo me atrevería a decir que ese reto es mayor. Requeriría además no sólo formación sino también cambios en las condiciones de organización de los centros y de trabajo de los docentes".

¿Y cuánto costaría? Aunque no hay un cálculo oficial si hay estudios que estiman en unos 1.000 millones de euros anuales el coste de ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años. Esos mil millones equivalen al 1,6% de lo que todas las administraciones gastaron en educación en 2022 que superó los 61.000 millones de euros. España sigue estando por debajo en gasto por alumnos de la media de la OCDE con 10.348 euros al año frente a los 11.766 de media de la organización económica.

El Ministerio de Educación descarta a corto plazo la ampliación de la enseñanza obligatoria por el coste económico. El último programa electoral del PSOE habla de universalizar la educación hasta los 18 años es decir garantizar la oferta de suficientes plazas públicas a toda la población de esa edad - como ya ocurre con la de 3 a 6 años que tampoco es una etapa obligatoria -. Sin embargo en el ministerio creen que para mantener a más estudiantes en el sistema es mejor apostar por medidas más focalizadas como ampliar las plazas de FP - recuerda que los alumnos se han incrementado un 35% en cinco años - o los programas dirigidos a alumnos con necesidades de apoyo.

EL COMERCIO

Concentraciones durante los recreos de los profesores asturianos para pedir mejoras en la enseñanza pública

La Junta de Personal Docente de Centros no Universitarios presenta un documento con diez reivindicaciones, anuncian movilizaciones desde mañana y no descartan ir a la huelga si el Principado no atiende sus peticiones

E. P. Gijón. Lunes, 15 de enero 2024,

La Junta de Personal Docente de Centros no Universitarios de Asturias ha ofrecido este lunes una rueda de prensa en la que ha informado de nuevas movilizaciones reivindicando mejoras en la enseñanza pública. «Es imposible una enseñanza de calidad sin que el profesorado tenga buenas condiciones laborales», ha dicho el presidente de la Junta, Jorge Espina.

En la comparecencia ante los medios de comunicación, Espina ha estado arropado por miembros de los sindicatos ANPE, CC OO, Suatea, UGT y CSIF. A partir de este martes, los profesores estarán convocados a una serie de concentraciones durante los recreos. Será una medida que podría durar un mes y medio. No descartan llegar a la huelga si desde el Gobierno del Principado no atienden a sus reivindicaciones.

Desde la Junta de Personal Docente de Centros no Universitarios han presentado un documento con diez reivindicaciones. Solicitan la negociación con las organizaciones sindicales un nuevo acuerdo de plantillas, aumentando los recursos y poner fin al «inaceptable incremento» de las medias jornadas; la apertura de un diálogo para equiparar salarialmente al profesorado asturiano con los docentes de otras comunidades autónomas; que se abra un proceso con las organizaciones para reducir la carga burocrática en los centros; y que se negocie con los sindicatos la reducción de la carga lectiva de los maestros.

También piden al Principado que negocie con los sindicatos que se introduzca la reducción voluntaria de la jornada lectiva al profesorado mayor de 55 años, que se equipare con el Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria los haberes del profesorado que se incorpore al Cuerpo a extinguir de Profesores Técnicos de Formación Profesional y el que ingrese en el nuevo Cuerpo de Profesores Especialista sen Sectores Singulares de la Formación Profesional.

En cuanto al primer ciclo de Educación Infantil, exigen al Principado que negocie con las organizaciones la «próxima implantación del ciclo de 0 a 3 años con una gestión totalmente pública, sin concertación y con carácter educativo, y por tanto, su plena inclusión en la Consejería de Educación».

Según Espina, el Gobierno habla mucho del tema de las escuelas de 0 a 3 años. «Vemos muchas fotos con alcaldes, solo para anunciar que harán alguna obra en algún pueblo», ha comentado.

Por último, piden realizar una evaluación rigurosa del funcionamiento del actual programa habLE; iniciar un proceso de negociación con el objetivo de que se realice la formación permanente dentro del horario lectivo o, al menos, la compensación horaria correspondiente; y dotar a los centros de los recursos necesarios para que sean espacios seguros y saludables.



Sacarse la ESO y ponerse a trabajar: la C.Valenciana lidera las estadísticas de abandono escolar temprano

El abandono temprano ha bajado más de 10 puntos en una década, pero sigue siendo uno de los más elevados de todo el país, especialmente entre los hombres

"Hay chavales que son carne de cañón y a los que la ESO no da respuesta", explica una experta

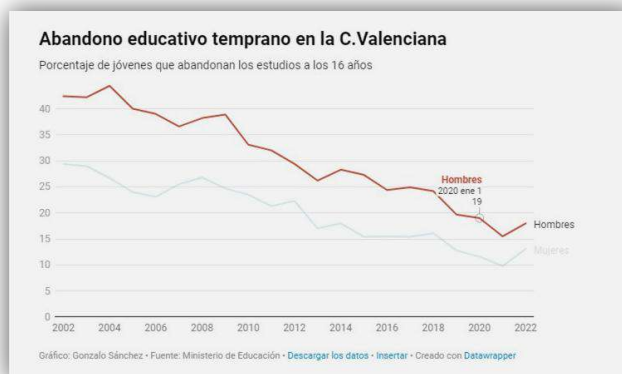
Gonzalo Sánchez.Valencia 16-01-24

Sacarse la ESO y ponerse a trabajar. Es la realidad del 16 % de la juventud valenciana de entre 18 y 24 años, que dejan de estudiar al acabar la etapa obligatoria y salen al mercado laboral sin siquiera un ciclo formativo bajo el brazo.

La C.Valenciana está entre las autonomías con más abandono educativo temprano de España, según las últimas cifras del Ministerio de Educación.

Ahora el Consejo Escolar del Estado ha propuesto elevar la edad de escolarización obligatoria a 18 años como medida para frenar esta realidad.

Aunque ha sufrido un pequeño repunte consecuencia de la pandemia, esta realidad lleva descendiendo sin parar en la última década. En el año 2012 el abandono escolar temprano se situaba en el 26 %, en el 2017 ya había bajado al 20 % y en el curso 2022-23 marca el 15,7 % de la población.



Esta realidad afecta especialmente a los hombres (con un 18 % de tasa) frente a las mujeres (13%). Y la Comunitat Valenciana es el cuarto territorio español con la tasa más alta de abandono, solo por detrás de la Región de Murcia (18,7 %), Islas Baleares (18,2) y Cataluña (16,9 %). Además, también es uno de los territorios con menor población de 17 años escolarizada de España (rozando el 80 %).

La familia y el ascensor social

Assun Pérez es directora de la Sección del IES Conselleria, un centro en el que se interna a menores con problemas de conducta y absentismo escolar para tratar de reengancharlos a los estudios. Explica que el problema del abandono escolar temprano está ligado con la extensión de la FP Básica y el aprendizaje de oficios.

"La familia determina muchísimo las posibilidades de cada uno, y hay chavales que son carne de cañón y la ESO no les da respuestas. A estos menores hay que darles alternativas que le motiven más", explica. Se refiere al aprendizaje de oficios incluso antes de acabar la ESO "yo creo que lo harían muy bien, con su componente teórico, y que puede servir para salvarles del abandono y que luego quizá se reenganchen a los estudios. Y si no, han aprendido un oficio al menos", cuenta.

Pérez explica que tanto los centros educativos como los servicios sociales llevan un seguimiento exhaustivo de los casos de absentismo escolar, pero que al final la familia es un factor determinante. "No podemos entrar a una casa y decirle a los padres como criar a su hijo. La solución que veo es que el menor esté más motivado para ir al centro, y eso pasa por darle alternativas como por ejemplo estas formaciones más prácticas", explica la docente, quien también fue un día una de esas estudiantes que después se reenganchó a los estudios.

"Algunos estudiantes se pasan 3 años de la ESO sin aprender nada, porque esa educación no es para ellos. Si los detectamos antes los podemos encaminar por otro lado, siempre dejándole las puertas abiertas para que vuelvan si quieren", cuenta Pérez.

Menos graduados en Bachillerato

Otra tendencia destacable en las aulas valencianas es que hay menos lgraduados en Bachillerato que hace cinco años. En la Comunitat Valenciana ya son menos de la mitad de los jóvenes los que finalizan esta etapa, y está en el vagón de cola de las autonomías, solo por delante de Baleares y Ceuta.

Bajo esta tendencia está, además del abandono educativo temprano, la extensión de la Formación Profesional como una opción que seduce a cada vez más estudiantes, y que puede servir como vía alternativa para entrar a una carrera universitaria sin hacer la Ebau, o bien como camino para encontrar trabajo.

Esta tendencia a menos del Bachillerato está repartida en función de los territorios, mientras que en Asturias, Aragón o Navarra es similar a València, en País Vasco, Galicia o Andalucía el porcentaje de alumnado de Bachillerato crece.

La mitad sin estudios superiores

Otra realidad que arrojan los datos es que solo el 49,7 % de los valencianos jóvenes (de 25 a 34 años) tiene estudios superiores (FP Superior o carrera universitaria). La progresión en los últimos cinco años es muy positiva, ya que en 2017 eran el 40 %.

En esta estadística sí que se puede ver una brecha de género importante en la cual las mujeres alcanzan menor nivel de estudios que los hombres. En concreto, el 56 % de las jóvenes carecen de estudios superiores, fente al 43 % de los hombres.

Por territorios, El País Vasco (65 %) Navarra (57,7 %) y Aragón (55,5 %) son los que mayor porcentaje de población con estudios superiores tienen de España. Por contra Murcia (39 %), Baleares (39 %) y Ceuta y Melilla (42 %) son los que menos jóvenes con estudios superiores tienen de todo el país.

Educación se ha reunido con Sanidad, Interior, INCIBE, pediatras o psicólogos para abordar el uso de móviles en aulas

MADRID, 16 Ene. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha participado en el último año en reuniones con diferentes instituciones para tratar los temas referidos al uso de los teléfonos móviles, las redes sociales e Internet por parte de menores.

Dichas reuniones han sido coordinadas por la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) y en ellas han participado Ministerios y asociaciones profesionales relacionadas con el ámbito; entre otros el Ministerio de Sanidad, el Ministerio del Interior, el Instituto Nacional de Ciberseguridad de España (INCIBE), la Delegación del Gobierno sobre el Plan Antidroga, la Dirección General de Salud Pública, el Consejo Escolar del Estado, la Asociación Española de Pediatría o el Consejo General de la Psicología.

Así lo ha manifestado el Gobierno en una respuesta parlamentaria, recogida por Europa Press, al ser preguntado por el grupo UPN en el Congreso de los Diputados por las iniciativas relacionadas con el uso del móvil en los centros escolares. En este contexto, informa que el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), realiza "una labor de seguimiento de los diferentes informes nacionales e internacionales sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y el ámbito educativo".

De este modo, señala que el informe 'Tecnología en la educación: una herramienta, ¿en qué términos?' de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hace un exhaustivo análisis sobre el uso de la tecnología en relación con la educación. Entre otros aspectos, analiza la idoneidad del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.

Sobre el uso de los teléfonos móviles, en concreto, señala tanto las ventajas (acceso a alumnado en zonas lejanas, mejora de la accesibilidad del alumnado con discapacidad, etc.), como sus efectos negativos (principalmente distracciones y uso de datos personales no autorizados) y subraya la necesidad de regular su uso.

Igualmente, el Informe derivado del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA-2022), de reciente publicación, recoge también algunas conclusiones sobre el uso de los teléfonos móviles en las aulas y expone que el uso moderado de dispositivos digitales "no es intrínsecamente dañino", mientras que es el uso excesivo o mal uso de los dispositivos digitales "lo que se asocia negativamente con el rendimiento académico".

Los resultados de PISA 2022 confirman, en definitiva, "la necesidad de establecer directrices sobre cómo utilizar los dispositivos digitales en el centro educativo".

PACTO DE ESTADO PARA PROTEGER A LA INFANCIA DE LA TECNOLOGÍA

En este mismo sentido, la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) ha presentado al Ministerio la iniciativa de Pacto de Estado 'Protegiendo a la infancia y la adolescencia en el entorno digital' el pasado mes de junio, en el marco de la Presidencia Española del Consejo de la Unión Europea.

Por último, el Gobierno recuerda que la legislación educativa en España señala a las comunidades autónomas y a los centros educativos como los responsables de la gestión del uso de móviles en la escuela.

Precisamente, la LOMLOE establece que las administraciones educativas y los equipos directivos de los centros "promoverán el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje, pero sin olvidar que se deberán establecer las condiciones que hagan posible la eliminación en el ámbito escolar de las situaciones de riesgo derivadas de una posible utilización inadecuada".

"Nada impide, en todo caso, que el asunto pueda ser tratado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar o en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación", precisa el Gobierno. De hecho, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes anunció a finales de año la celebración de una reunión para abordar la prohibición de los móviles en los colegios a finales de este mes de enero.



El Gobierno vuelve a aprobar la ley que equipara las Enseñanzas Artísticas Superiores a las universitarias

La norma ya fue aprobada en abril, pero decayó debido a la disolución de las Cortes por la convocatoria anticipada de las elecciones generales el pasado verano

NTM / EP. 16-01-24



El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, la Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores, que plantea un marco normativo básico para homologarlas al europeo de la Educación Superior con el objetivo de equipararlas a las universitarias.

De este modo, el Gobierno español ha vuelto a aprobar esta norma después de que su tramitación decayera debido a la disolución de las Cortes Generales por la convocatoria anticipada de las elecciones generales el pasado verano.

"Esta ley recoge un importantísimo consenso de las diferentes fuerzas políticas y, por su puesto y especialmente, de los primeros interesados de que se apruebe porque estamos hablando de 140.000 estudiantes en Enseñanzas Artísticas y también de más de 14.000 docentes que llevan esperando desde hace años que haya una normativa básica sobre Enseñanzas Artísticas", ha asegurado la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

Sin embargo, esta norma no ha tenido la aprobación de la Conferencia de Decanos de las Facultades de Bellas Artes, que la rechazan por equiparar las Enseñanzas Artísticas Superiores a las universitarias, al considerar que supone un "duro ataque" al sistema de calidad universitario por pretender "una equivalencia a todos los efectos" entre títulos universitarios y no universitarios.

Para el nuevo presidente de la Conferencia de Decanos y Decanas de Bellas Artes, José Galindo, la equivalencia de las Enseñanzas Artísticas Superiores con las universitarias supone "un agravio comparativo". "Para la entrada del alumnado en estas titulaciones se exigen cosas distintas en un lado que en otro y los beneficios son los mismos", ha criticado Galindo en declaraciones a Europa Press.

La futura ley, que afectará a 140.000 estudiantes 14.000 docentes, prevé la creación de nuevas enseñanzas, como las Audiovisuales. Hasta ahora, según apunta la ministra Pilar Alegría, un estudiante que hacía un grado superior de Enseñanzas Artísticas si quería trabajar en una filarmónica de un país europeo "tenía no solamente que acreditar el título español, sino además también tenía que aportar un documento expedido por la administración autonómica correspondiente", algo que "ya no será necesario" cuando entre en vigor la norma.

El texto persigue equiparar las Enseñanzas Artísticas Profesionales al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, es decir, al nuevo sistema de Formación Profesional, abriendo también la posibilidad del reconocimiento y acreditación de estas competencias a los trabajadores del sector.

También propone cuatro nuevos cuerpos docentes (de profesores y de catedráticos de Enseñanzas Superiores; y de profesores y de catedráticos de Enseñanzas Profesionales), además de los Maestros de Taller de Enseñanzas Artísticas. La integración será voluntaria y habrá un calendario transitorio para hacerlo.

Con respecto al profesorado, esta ley permite, según destaca la ministra, una ordenación "mucho más clara y mucho más ordenada" de lo que existía y se dan también las posibilidades para que el profesorado además pueda promocionar profesionalmente "de la mejor manera".

En cuanto a los alumnos de estas disciplinas, la norma reconoce su derecho a acceder a estos estudios, así como a su participación y representación, y persigue equiparar las becas de los estudiantes de Enseñanzas Superiores a las de los universitarios. De este modo, los alumnos de Enseñanzas Artísticas Superiores serán ahora reconocidos como estudiantes universitarios a la hora de recibir una beca.

Otra de las novedades de la nueva ley es que se establezcan fórmulas de carácter dual. Así, un joven que esté estudiando Conservación y Restauración de Bienes Inmuebles puede establecerse un convenio con un gobierno autonómico o con el propio Ministerio de Cultura para que puedan hacer las prácticas, por ejemplo, en el Museo del Prado o en distintos museos de España.

Por último, la Ley de Enseñanzas Artísticas establece que los centros "tendrán más autonomía pedagógica y organizativa" y podrán asociarse entre sí para crear 'Campus de las Artes'.

LOS PRIMEROS BENEFICIARIOS, LOS ESTUDIANTES

La ministra de Educación ha recalcado que los primeros beneficiarios de la aprobación de esta norma serán los estudiantes, porque "un estudiante que hoy esté cursando un grado superior, por ejemplo de piano, hoy podrá moverse, una vez que se apruebe esta ley, con las mismas garantías que puede hacerlo un estudiante de cualquier país de los Estados miembros, porque su titulación tendrá el mismo reconocimiento y la misma homologación".

Un segundo aspecto fundamental de esta ley para la también portavoz del Gobierno español es que los estudiantes de Enseñanzas Artísticas Superiores, que actualmente reciben becas similares a las cantidades que reciben los estudiantes de Bachillerato, cuando se apruebe la norma "la beca será similar a la que reciben los estudiantes universitarios".

"Si miramos al profesorado, estamos hablando también de una ordenación de las distintas figuras que existen en el profesorado y eso va a facilitar su promoción profesional, que desde luego es muy importante", ha añadido.

Respecto al sector artístico y cultural español, que emplea aproximadamente a 700.000 personas, Alegría ha explicado que gracias a la aprobación de esta ley se van a "poder acreditar las competencias, que es lo mismo

que reconocer la experiencia de muchos de estos trabajadores de este sector para que puedan mejorar su promoción profesional y también se les reconozca una titulación oficial en el caso de que quieran seguir promocionando a través de la educación".

EL DEBATE OPINIÓN

PISA y la brecha de género en matemáticas

Las diferencias de rendimiento de género en materias intensivas en matemáticas son perjudiciales para la igualdad de género y para el crecimiento económico

Ismael Sanz 17/01/2024

Comentaba hace poco en otro artículo que los datos recientes de PISA 2022, publicados a principios de diciembre, revelan que en las pruebas de matemáticas, los chicos superan a las chicas por un margen de 9 puntos en promedio dentro de los países de la OCDE. Esta brecha se amplía ligeramente en España, donde los chicos aventajan a las chicas por 10 puntos. Por otro lado, en las pruebas de lectura, las chicas superan a los chicos por 24 puntos en la OCDE, una ventaja que se incrementa a 25 puntos en España. En cuanto a las ciencias, no se observan diferencias significativas de rendimiento entre chicos y chicas en el conjunto de la OCDE.

Sin embargo, en España, se detecta una diferencia favorable a los chicos de 5 puntos. Precisamente en otoño de 2023 Pilar Cuevas-Ruiz (University College London), Almudena Sevilla (London School of Economics) y yo publicamos un artículo en Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance titulado Explicando la Brecha de Género en Matemáticas: El Rol de los Estereotipos. En la mayoría de los países industrializados, los niños continúan superando a las niñas en matemáticas. Mientras que los niños alcanzan a las niñas en habilidades de lectura durante la edad adulta, la brecha de género en matemáticas a favor de los varones tiende a crecer particularmente después de que los hombres y mujeres dejan la educación obligatoria y entran en la educación postobligatoria y el mercado laboral.

A todas las edades, la brecha de género en la numeración se debe principalmente a que los varones superan a las mujeres (y están sobrerrepresentados) en la parte superior de la distribución de competencias. Guiso et al. (2008) muestra que hay una proporción de al menos 1,6 a 1 entre los estudiantes que obtienen puntuaciones en el percentil 99 en la prueba de PISA en 36 de los 40 países. Ellison y Swanson (2023) analizan la brecha de género en matemáticas en secundaria en niveles de alto rendimiento utilizando datos de las Competencias Matemáticas Americanas (AMC). Los datos de AMC ofrecen una imagen más clara de la magnitud de la brecha de género en niveles de rendimiento muy altos. La brecha de género parece ensancharse sustancialmente en percentiles más allá del 99: en el extremo más alto de los datos de AMC, la proporción de varones y mujeres supera el 10 a 1.

Las diferencias de rendimiento de género en materias intensivas en matemáticas son perjudiciales para la igualdad de género y para el crecimiento económico. Uno de los temas más frecuentes en la economía de género trata sobre las desigualdades en el mercado laboral en términos de la brecha salarial de género y de representación. Las desigualdades de género también afectan las elecciones de las mujeres y su capacidad para graduarse en carreras de ciencia, tecnología, ingeniería o matemáticas (conocidas como materias STEM), y por lo tanto, las brechas más adelante en la vida. La diferencia de género en la elección de especialización universitaria conduce a ingresos laborales esperados significativamente más bajos para las mujeres en comparación con los hombres (Bertrand, 2018), y puede explicar más de la mitad de la brecha salarial de género bruta. Además, las ocupaciones STEM no solo son bien remuneradas, sino que también tienen una pequeña brecha de género en los ingresos, como señala la Premio Nobel de Economía en 2023, Claudia Goldin (2014).

A nivel macro, una creciente literatura asocia directamente la participación de las mujeres en la fuerza laboral con el crecimiento económico y el desarrollo, así como con otros resultados que indirectamente aumentan la productividad económica o incremento en la competitividad. La igualdad de género se ha vinculado con niveles más altos de PIB real per cápita y con una mayor productividad que está estrechamente vinculada al crecimiento económico más rápido. Otra Premio Nobel de Economía, Esther Duflo (2012) revisa la literatura sobre ambos lados del nexo empoderamiento-desarrollo, y argumenta que empoderar a las mujeres puede acelerar el desarrollo, mientras que el desarrollo puede desempeñar un papel importante en la reducción de la desigualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, Duflo (2012) concluye que las interrelaciones probablemente sean demasiado débiles para ser sostenibles, y que la equidad es valiosa por sí misma.

El bajo rendimiento de las niñas en matemáticas representa una posible pérdida de talento, lo que puede llevar a una menor productividad y crecimiento económico. Hsieh et al. (2019) analizan los cambios en las barreras para la elección ocupacional que enfrentan las mujeres y los hombres negros en los Estados Unidos desde 1960 hasta 2010. Estos autores encuentran que una quinta parte del crecimiento del PIB de mercado de EE. UU. se puede explicar por la disminución de las barreras en el mercado laboral, la disminución de las barreras en el capital humano y los cambios en las preferencias ocupacionales. Podría haber ganancias sustanciales en el PIB como resultado de la disminución de las barreras ocupacionales que enfrentan las mujeres y los

hombres negros. Gran parte de las ganancias de productividad provienen de atraer a mujeres y hombres negros a ocupaciones de alta cualificación.

Ismael Sanz es profesor de Economía de URJC y Visiting Senior Fellow de London School of Economics

EL PAÍS **OPINIÓN**

Debate, aula y género: la democracia se aprende ejerciéndola

El debate sirve como herramienta de aprendizaje y, en sí mismo, el saber debatir es una capacidad que debe aprenderse

ALICIA LÓPEZ GÓMEZ. 17 ENE 2024

Julia no participa mucho en clase; tampoco se plantea la posibilidad de hacerlo. Sus compañeros hablan siempre, para todo tienen opinión; incluso sobre la violencia de género y los desproporcionados privilegios de sus compañeras. Sara sí que habla, la única, pero sus palabras quedan impostadas en un ambiente en el que no cuajan. Diego y Andrés reiteran su soberanía en el espacio de la clase, por su insistencia y por sus formas firmes. La pertinencia de las palabras de ambos forman parte de una norma tácita y previa a la existencia de la clase.

Miguel, el profesor, realiza un análisis miope de la situación: sus alumnas no hablan simplemente porque no quieren. En medio del barullo, e ignorando unas dinámicas enraizadas en la sociedad que rodea el aula, señala a Julia e insiste: "Chicas, tenéis que hablar más". Miguel se encuentra con el mismo problema siempre que plantea un debate: "Un pequeño porcentaje del alumnado toma el control de la situación e impone su opinión sin aportar razones".

Lo que Miguel no contempla es que el monopolio de la palabra y la excluyente notoriedad de una minoría ocurre en todos los ámbitos sociales públicos y privados. Observarlo en nuestras aulas es fácil, intentar esquivar en ellas la reproducción del ambiente enrarecido del debate público actual, es casi imposible. Y a pesar de ello, es urgente mejorar el nivel de desempeño de la competencia ciudadana de nuestro alumnado: tan solo su alfabetización cívica garantiza la pervivencia de los valores propios de la cultura democrática. La libertad se aprende ejerciéndola, como diría Clara Campoamor; la democracia se aprende ejerciéndola en todo ámbito colectivo; por supuesto, también en las aulas.

El buen debate, por la pluralidad que aglutina y la racionalidad que exige, es una de las formas más sofisticadas de elaboración colectiva. En el mundo educativo, el debate sirve como herramienta de aprendizaje y, en sí mismo, el saber debatir es una capacidad que debe aprenderse. El debate puede convertirse, incluso, en un instrumento de evaluación. Si el alumnado debe aprender a debatir, si el alumnado debe aprender a través del debate, el profesorado está obligado a diseñar situaciones en las que facilite herramientas y nociones para que adquieran dicha habilidad. Y eso es justo lo contrario a plantear un tema y dejar que se reproduzcan libremente los vicios del intercambio violento y cerril del (mal llamado) debate público actual, tan lejano de la serenidad y la racionalidad deseadas.

El uso del debate como base de una situación de aprendizaje requiere, en las primeras fases del desarrollo de dicha habilidad, de la presentación y desarrollo de rutinas cognitivas que aseguren el uso de unas reglas de juego claras y precisas gracias a las cuales podamos ordenar las formas y los objetivos de las intervenciones de nuestro alumnado durante cada uno de los 50 minutos en los que deba debatir. Dicha moderación permanente implica: tiempos y número de intervenciones estrictos, composición heterogénea de equipos (de haberlos), turnos de defensa, réplica y contrarréplica, conocimientos previos de retórica, observancia y respeto de pautas éticas explícitas.

Cualquier conjunto de información dado necesita adquirir la categoría de conocimiento para dar como resultado su aprendizaje. Esto implica imponerlo a la acción, al desarrollo, a la relación, a la comparación, al contraste. El debate mejora la accesibilidad de los contenidos y contribuye a afianzarlos si y sólo si se tiene en cuenta su capacidad para el desarrollo de estrategias comunicativas avanzadas; permite convertir contenidos en posturas permeables a la crítica dialógica si no ocultamos su dimensión ética.

El medio es el mensaje, y el formato de un debate compromete ya un trasfondo ideológico. Aportamos valores democráticos, si recurrimos a filosofías preocupadas por la democracia. Para debatir, nuestro alumnado debe conocer nociones básicas de la Situación ideal de habla de Habermas. Deberá valorar que su discurso sea inteligible, honesto, respetuoso y comprometido con la verdad, renunciando siempre a falacias y sofismas. La "ética del discurso" implícita en nuestras clases de debate deberá presentarse como la "moral de la responsabilidad y del cuidado" de Carol Gilligan si queremos provocar una red de relaciones donde todas las particularidades de nuestra clase, entendidas como diversas y legítimas experiencias de vida, sean necesarias para llegar a acuerdos.

La complejidad del debate implica un diseño minucioso, una atenta mirada que busque y corrija tanto la imprecisión conceptual como toda desviación del clima democrático que se pretende emular. Enseñar a debatir es difícil, pero también necesario. La gravedad de la imperfección del mundo adulto se cuelga por las rendijas de ventanas e intoxica el ambiente que respiran niños, niñas y adolescentes. Lo grotesco del clima político salvajemente boicoteado por una extrema derecha desatada, diluye los intentos por crear ambientes educativos serenos y respetuosos, y pone en riesgo la plaza pública.

Por desgracia, no solo gran parte de nuestro alumnado tiene problemas para cooperar y participar en espacios de diálogo de forma racional y cívica, también muchos adultos. Prueba de ello es la invisibilización de las mujeres docentes. Como recordaba la profesora María Cañete en la red social X, "las voces masculinas son capaces de ocupar un espacio en el que como trabajadores son minoría". Existen motivaciones estructurales en la base de esta brecha: la diferente socialización, un modelaje ligado a la complacencia, la carga de los cuidados: doble jornada, carga mental, techo de cristal y suelo pegajoso. Y a pesar de las limitaciones que dichas dinámicas sistémicas infligen sobre nuestra capacidad de participación en distintos foros, esta última está también determinada por conductas concretas de hombres de carne y hueso.

Los hombres están acostumbrados a ocupar los espacios y en su particular proceso de socialización se les cuelga el sambenito de legítimo y exclusivo portador de lo pertinente. El silencio de las mujeres resultante (en clase, en los congresos, en las organizaciones...) conlleva la imposición de ritmos de trabajo no cuidadosos con las condiciones materiales de los colectivos vulnerables. La persistencia en el control del espacio colectivo deriva de prácticas discursivas basadas en la imposición y el dominio, cuyas lógicas internas imposibilitan la creación y consolidación de estructuras comunicativas democráticas.

Cuando se es parte de un colectivo vulnerable y discriminado, la pervivencia de la democracia adquiere una importancia vital, puesto que las maneras más democráticas son también las únicas maneras inclusivas. Dicha inclusión implica que se permita a nivel formal y material la intervención del mayor número posible de interlocutores. "Mi silencio no me protegió. Tu silencio no te protegerá", sentenciaba Audre Lorde.

Si pensamos como Kate Millett que lo personal es político, las condiciones materiales de la existencia de las mujeres deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar los mecanismos de participación y gestión de los espacios de trabajo colectivo (aulas, claustros, congresos, organizaciones sociales y políticas...). Y los hombres de dichos espacios deben colaborar renunciando al privilegio de la pertinencia con la cesión de los tiempos ajenos que se arrogan, en favor de la igualdad.

En clase, en el claustro, en el congreso educativo, en el sindicato o en la asociación de profesorado, las formas de participación deben recibir la atención que merecen. Desde la tutela cuidadosa a la responsabilidad colectiva, la democracia se aprende ejerciéndola.

Alicia López Gómez es profesora de Filosofía y miembro del Colectivo DIME de Docentes por la Inclusión y la Mejora Educativa.

el Periódico de Catalunya

Google desarrolla una IA capaz de resolver teoremas matemáticos "al nivel de un medallista de oro"

Valentina Raffio. Barcelona 17 de enero del 2024.

La fina línea entre la inteligencia humana y la de los ordenadores se difumina cada vez más. Durante décadas se había dicho que, pese a los avances tecnológicos, los humanos eran los únicos capaces de detentar herramientas de razonamiento lógico complejo y de resolver problemas matemáticos de alto nivel. Pero ahora, esta premisa podría cambiar. La empresa Deepmind, propiedad de Google, acaba de anunciar el desarrollo de un sistema de inteligencia artificial llamado AlphaGeometry, capaz de resolver cálculos extremadamente complejos hasta ahora solo al alcance de los humanos. Según explican sus desarrolladores, en las pruebas realizadas hasta la fecha, esta herramienta ha logrado un éxito similar al de un medallista de oro promedio en una Olimpiada Internacional de Matemáticas.

El programa, presentado este miércoles en un artículo de la revista científica 'Nature', ha sido desarrollado por un equipo de científicos de Google encabezado por el experto en 'machine learning' Trieu Trinh. Se trata de un modelo de lenguaje neuronal que se entrena a sí mismo sintetizando millones de teoremas y demostraciones de diferentes niveles de complejidad. Paralelamente, también incorpora un motor de deducción simbólica diseñado para buscar el nexo entre las diferentes ramificaciones de los problemas matemáticos. Sus creadores explican que gracias a todo esto "AlphaGeometry es capaz de aprender y resolver problemas complejos sin intervención humana directa".

Este sistema de inteligencia artificial se ha puesto a prueba utilizando un total de 30 problemas de la Olimpiada Internacional de Matemáticas, una competencia de demostración de teoremas matemáticos



para estudiantes de secundaria con alto rendimiento. En experimentos anteriores solo se habían logrado resolver una decena de enigmas. Pero ahora, según explican los creadores de esta herramienta, AlphaGeometry ha conseguido desentrañar unos 25 teoremas complejos. Se trata de la misma cifra que suelen lograr los medallistas de oro de estas competiciones matemáticas.

Los científicos detrás de esta herramienta explican que, hasta ahora, AlphaGeometry ha conseguido resolver problemas extremadamente complejos, producir resultados legibles para los humanos e incluso descubrir una nueva versión de un teorema que se presentó en la Olimpiada Internacional de Matemáticas de 2004. En estos momentos, la aplicación solo se ha probado en la resolución de problemas geométricos pero, en un futuro, los expertos esperan poder utilizarlo en otros dominios matemáticos.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Educación elimina el requisito de máster de profesorado para agilizar la cobertura de vacantes de Informática

Cataluña, Castilla-La Mancha y Aragón también han flexibilizado los requisitos al tener el mismo problema

La medida es temporal, y los aspirantes deberán comprometerse al menos a estudiar el posgrado en los próximos dos años

Gonzalo Sánchez. València 17-01-24

La Conselleria de Educación ha eliminado temporalmente el requisito del máster de profesorado para cubrir las vacantes de Informática (ESO) y Sistemas y Aplicaciones Informáticas (FP).

Esta autorización extraordinaria, adoptada el pasado martes en el pleno del Consell, se ha tomado "tras las dificultades detectadas para poder cubrir estas plazas ante la falta de profesorado especializado", explica la Conselleria en un comunicado.

En los últimos meses, la Conselleria ha adoptado diferentes medidas para reducir la falta de profesorado de Informática, como" el envío de correos electrónicos a las personas integrantes de las bolsas actuales, a quienes no superaron el proceso selectivo de oposición, a las personas integrantes de otras bolsas de personal docente que cuentan con la titulación adecuada para impartir estas especialidades o la tramitación de una convocatoria de urgencia de apertura de bolsa extraordinaria".

Además de esto, Conselleria hizo un llamamiento con las universidades a los antiguos alumnos del máster de profesorado. Aunque las medidas lograron reducir las vacantes, la realidad es que seguía faltando profesorado.

La situación al inicio de curso, según explicó la Asociación de Profesorado de Informática de la Comunitat Valenciana, es que decenas de aulas y cientos de estudiantes empezaron el curso sin un docente de informática para darles clase. La primera convocatoria de septiembre con 100 plazas solo logró cubrir tres. El problema es que el sector privado ofrece ahora mismo mejores condiciones laborales que el público para los graduados en informática, lo que hace que no sea tan atractiva la labor docente.

Pese a todo, Conselleria de Educación ha logrado revertir esta situación y espera hacerlo definitivamente relajando el requisito de máster, algo que reclamaba la asociación de docentes. Ahora, por tanto, los principales requisitos serán el lingüístico (C1 de Valenciano) y el de una titulación relacionada con la docencia.

Mismos problemas en otras CCAA

La falta de profesores de Informática y Sistemas y Aplicaciones Informáticas es un problema registrado no solo en la Comunitat Valenciana, sino también en otras comunidades como Extremadura, La Rioja, Castilla-La Mancha, Canarias, Murcia, Andalucía, Castilla y León, Madrid, Aragón, País Vasco, Galicia y Cataluña.

Por ello, en el mes de octubre la Comunitat Valenciana se reunió con estas comunidades para hacer frente común y se solicitó al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes la convocatoria extraordinaria de la Comisión de Personal de la Conferencia de Educación, sin que se haya recibido respuesta.

Así, autonomías como Cataluña, Castilla y León y Aragón han optado por flexibilizar, de manera extraordinaria, el requisito de formación pedagógica para asegurar la cobertura de estas vacantes.

Autorización en pandemia

La exención del máster fue autorizada de manera extraordinaria durante la pandemia de Covid-19. Así, en septiembre de 2020 se adoptaron medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria a consecuencia del periodo de pandemia, entre las cuales se establecía la exención temporal del requisito de formación pedagógica y didáctica de posgrado para el nombramiento de funcionariado interino nombrado con carácter excepcional para plazas necesarias para la atención docente.

Con el acuerdo del Consell, la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo podrá habilitar, de manera transitoria, al personal que se encuentre cursando los estudios de máster o que establezca un compromiso de

realizarlo en los dos próximos cursos académicos. De este modo, la Conselleria podrá adjudicar vacantes o sustituciones a docentes de las especialidades de Informática y Sistemas y Aplicaciones Informáticas.

Algunos sindicatos docentes como UGT dudan de la legalidad de la medida y tienen reservas sobre su aplicación y el destino de estos docentes en los próximos años. Conselleria ha decidido tomar este camino ante la falta de respuesta del Ministerio, al que visitó hace un mes montando un frente común con otras autonomías, pero a día de hoy no ha recibido respuesta.

europapress.es

Educación quiere eliminar la gratuidad de los cursos de formación para acceder a FP de grado medio o superior

Propone que los centros de FP se puedan ubicar "en edificios con uso compartido" delimitando el espacio destinado a uso educativo

MADRID, 17 Ene. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes quiere eliminar el carácter gratuito de los cursos de formación preparatorios para acceder a ciclos de Formación Profesional de grado medio o grado superior expresamente autorizados por la administración educativa.

Así lo refleja el proyecto de real decreto por el que se modifican el real decreto por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria; y el real decreto por el que se desarrolla la ordenación del sistema de Formación Profesional, recogido por Europa Press.

El proyecto de real decreto ha comenzado su trámite de audiencia e información pública este miércoles 17 de enero. La fecha límite para la remisión de aportaciones al real decreto es el próximo 25 de enero.

En concreto, el documento propone modificar los artículos de acceso a ciclos formativos de grado medio y grado superior, eliminando la gratuidad de los cursos de formación específicos preparatorios para acceder a estas enseñanzas. Asimismo, completa uno de los requisitos para acceder a estos grados de Formación Profesional, el de 'haber superado una prueba de acceso', añadiendo que los estudiantes deberán "haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior, o la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años".

Los estudiantes también pueden acceder a los ciclos formativos de grado medio cumpliendo otros requisitos, como estar en posesión del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria; estar en posesión del título de Técnico Básico o de Técnico; o haber superado una oferta formativa de Grado C incluida en el ciclo formativo.

Por su parte, lo alumnos que quieran acceder a los ciclos formativos de grado superior deben cumplir uno de los siguientes requisitos: Poseer el título de Técnico de Grado Medio de Formación Profesional o el título de Técnico o Técnica de Artes Plásticas y Diseño; poseer el título de Bachiller; haber superado una oferta formativa de Grado C incluida en el ciclo formativo; haber superado el curso de formación específico preparatorio; haber superado la prueba de acceso; o estar en posesión de un título de Técnico Superior de Formación Profesional o grado universitario.

El proyecto del real decreto también modifica los requisitos de instalaciones comunes a todos los centros docentes que impartan las enseñanzas de Educación Infantil de segundo ciclo, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Así, añade que "excepcionalmente, en el caso de centros que impartan exclusivamente ciclos formativos de grado medio, superior o cursos de especialización de Formación Profesional, se podrá autorizar su ubicación en edificios con uso compartido, siempre que se halle claramente delimitado el espacio específicamente destinado a uso educativo".

EL MUNDO

Alegría reitera ante Mañueco su negativa a implantar una Selectividad única para todas las CCAA

El presidente de Castilla y León transmitió a la ministra el sentir de las 12 autonomías del PP, que representan el 70% de la población escolar

Olga R. Sanmartín. Madrid. Jueves 18 enero 2024

El Gobierno ha vuelto a rechazar la posibilidad de que haya una misma Selectividad en toda España. El presidente de Castilla y León, Alfonso Fernández Mañueco, volvió a pedirle este miércoles a la ministra de Educación, Pilar Alegría, un examen único de acceso a la universidad para todas las autonomías, pero a la salida de la reunión que ambos mantuvieron en Madrid el barón del PP reconoció que existen «diferencias insalvables» que les impide llegar a un acuerdo.



Mañueco se había desplazado a la sede del Ministerio de Educación en su primera reunión con un miembro del Ejecutivo de Pedro Sánchez durante esta nueva legislatura. La también portavoz del Gobierno, por su parte, se ha reunido ya con los consejeros del País Vasco y Cataluña. La consellera catalana, Anna Simó, le pidió el traspaso de todas las competencias de maestros y profesores.

Durante el encuentro, Mañueco le transmitió el sentir de las 12 autonomías del PP, que representan el 70% de la población escolar: dado que hay un distrito universitario único por el cual un alumno que se examina, por ejemplo, en Madrid puede entrar con su nota en la Universidad de Salamanca, todos los estudiantes deberían poder responder a un cuerpo común de preguntas compartido entre todas las CCAA para que no haya diferencias de nivel.

El Ministerio dice que no se puede porque no se estudia lo mismo en todas las autonomías, pero hay un currículo nacional que representa cerca de la mitad de lo que aprenden los alumnos y sobre él podrían consensuarse unas preguntas comunes.

Mañueco, que ya escribió una carta a Alegría en noviembre pidiéndole la Ebaú única, consideró que «técnicamente es posible y no sólo es más justo, sino que garantiza mucho mejor la igualdad de oportunidades». La ministra rechazó la propuesta.

Por otro lado, el dirigente castellanoleonés ofreció al Gobierno «exportar por todo el territorio nacional su modelo educativo de éxito», pues Castilla y León ha quedado entre las 10 primeras posiciones del mundo del Informe PISA, incluso por encima de Canadá o Reino Unido, y ha obtenido los mejores resultados de España en las tres competencias evaluadas. Este éxito, explicó Mañueco, se explica por la importancia que le dan al «mérito», al «esfuerzo», a la «capacidad» y a la «voluntad política de estar en la vanguardia de la innovación».

Mañueco propuso un debate sobre las mejoras que son necesarias, «como han hecho otros países», y pidió que el Gobierno les ayude a financiar la gratuidad de la educación de cero a tres años aportando al menos el 50% de los fondos. En Castilla y León todos los alumnos de dos y tres años tienen la escolarización gratuita. El objetivo que este curso la alcancen los de uno y dos años y, en el curso que viene, los de cero y un años. Pero necesitan ayuda. El Ministerio respondió en una nota que ha dado 825 millones de euros a esta autonomía entre 2020 y 2023 y que ha destinado 38,4 millones para crear 3.765 plazas de cero a tres años.

La Voz de Galicia

La Xunta inicia el proceso para implantar la nueva ley de FP y abre una fase de propuestas

SARA CARREIRA. REDACCIÓN/LAVOZ. 18 de enero de 2024

La FP estrenará en septiembre nueva ley, aprobada con bastante consenso en el sector y que ahora toca a la Xunta desarrollar en la parte que le corresponde. Por eso, en el portal de transparencia del Gobierno gallego hay una entrada dedicada a la normativa, en la que se pide a los interesados que hagan aportaciones. El plazo para presentar ideas, que comenzó esta semana, termina el 30 de enero.

Las opciones de la Dirección Xeral de FP son muchas, porque la normativa cambia bastantes cosas sobre la organización de la etapa y deja a las Administraciones competentes (las comunidades autónomas) cierta libertad para organizarse en función de sus singularidades.

El cambio más importante es el relativo a las horas de las prácticas en empresas para los alumnos. La nueva ley establece que cada curso de los ciclos medios y superiores debe tener entre un 25 y 35% de horas de aprendizaje en la vida real. Hasta ahora el primer año de cada ciclo no contemplaba la realización de prácticas y era en el segundo donde se concentraban estas. En Galicia eran de las más amplias del Estado, con entre el 38 y el 44% del tiempo lectivo total. Cada curso de FP son mil horas lectivas, así que el cambio es sustancial: en un ciclo se pasará de un máximo de 440 horas a un mínimo de 500 (250 por año), y un máximo de 700.

La dual, con menos cambios

Eso en la FP ordinaria, porque la dual se va a la mitad del tiempo de aprendizaje en el trabajo. Por cierto, ya no se llamará así, dual, sino intensiva (y la ordinaria se conoce como general). Lo que no hay entre ambas es mucha diferencia en la concepción del ciclo: en ambos casos no se trata de un módulo aparte (en la FP ordinaria se llamaba Formación en Centros de Trabajo, FCT) y tanto antes como en el futuro tendrá carga académica (en la ordinaria no lo tenía y ahora sí). En cuanto a las horas, en la dual son entre 330 y 500 por curso (tanto en primero como en segundo) y con el modelo nuevo serán como mínimo 350 horas (y 500 es el máximo, que supone el 50% del tiempo de formación).

Como se ve, en la práctica lo que hace la nueva ley es convertir toda la FP en dual.

Además, cambian algunos módulos (equivalente a las asignaturas) y son obligatorias y comunes cuatro de ellos: Itinerario personal para la Empleabilidad I y II (es decir, en primero y segundo); Sostenibilidad aplicada al

sistema productivo; Digitalización aplicada al sistema productivo; e Inglés técnico. La primera es una revisión de la actual Formación y Orientación Laboral (será en los dos cursos del ciclo), y la segunda, del módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora. Sí es nueva la materia de Digitalización, y el Inglés técnico ya se ofrece en Galicia en los nuevos ciclos.

Lo cierto es que la nueva ley no está nada lejos de la FP gallega, como por ejemplo con los dobles ciclos y los combinados (con parte de un ciclo y de otro en función de las necesidades de las empresas). Sí es posible que haya novedades, como los cursos en los institutos para preparar el examen de acceso a los diferentes niveles de la FP (pensados para quien no tenga la titulación necesaria).



Los centros educativos de Euskadi deberán adoptar medidas pedagógicas para regular los móviles en las aulas

El Departamento de Educación no prohibirá su uso y ofrecerá formación a los colegios y a las familias

Alex Zubiria. 18-01-24

Con el objetivo de fomentar el buen uso de las tecnologías digitales, los centros escolares de Euskadi deberán adoptar medidas de carácter pedagógico para regular el uso de los teléfonos móviles y los relojes inteligentes durante la jornada escolar. Estas instrucciones, que deberán quedar recogidas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) antes del próximo año, están dirigidas a todos los centros, tanto públicos como concertados, que impartan Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

Según ha señalado este jueves la viceconsejera de Educación, Begoña Pedrosa, acompañada por el viceconsejero de Formación Profesional, Jorge Arévalo, la medida ha sido desarrollada dentro de la autonomía de organización y funcionamiento de los centros y parte de un modelo que ya es habitual en muchos de ellos. "Muchos centros ya tienen su propia regulación. El objetivo ahora es llegar a todos", ha indicado Pedrosa.

De este modo, quienes carezcan de un marco de este tipo deberán, a lo largo de este año, desarrollarlo "según su comunidad educativa y su contexto" y, posteriormente, comunicarlo promoviendo acciones de sensibilización. Estas medidas deberán, además, contemplar actuaciones de prevención del ciberacoso escolar o posibles situaciones de abuso a través de los teléfonos.

Los móviles no se prohibirán

Para poder desarrollar este programa, el Departamento de Educación trabajará directamente con cada centros a través de formaciones y una serie de recomendaciones, entre las que no está la prohibición de estos aparatos. "Muchos centros ya los tiene prohibidos. Nosotros debemos recomendarles cuando es un buen uso poder utilizarlos", ha indicado la viceconsejera.

Tampoco se contempla una edad mínima para su uso, dejando esta decisión en manos de las familias. "Lo que queremos es que su uso sea responsable y ético", ha agregado Pedrosa, quien también ha puesto en valor las oportunidades que brindan estos dispositivos en caso de hacer un buen uso con ellos.

El Departamento de Educación ya ha preparado un calendario de actividades formativas dirigido a los responsables de los centros educativos que comenzará la próxima semana. Entre ellas, figuran talleres y seminarios sobre el uso educativo de los móviles y temas de actualidad como la pornografía en horario lectivo, y breves vídeos informativos que se ofrecerán a través del portal Digigunea.

Además, con la mirada puesta en trabajar también esta cuestión fuera del centro educativo, de cara al curso 2024-2025 se llevarán a cabo formaciones dirigidas a las familias a través de las AMPAs, las que se les dotará de herramientas para ello. "Por mucho que se prohíba o recomiende, los jóvenes siempre encuentran las vías para conseguirlo, por lo que la clave está en orientarles y concienciarles", ha apuntado la viceconsejera.

En el caso de la Formación Profesional, las medidas deberán estar adecuadas al papel que juega la tecnología en su educación laboral. "Dentro de la digitalización aplicada, los móviles y las tablets son elementos fundamentales para su aprendizaje. Hay que saber hacerlo con cuidado y evitando el ciberbullying", ha señalado, por su parte, Arévalo.

EL PAIS OPINIÓN

Por una educación lingüística democrática

La pedagogía lingüística tradicional, centrada en la enseñanza de la gramática y la transmisión de la historia literaria nacional, se ha revelado ineficaz a la hora de hacer realidad sus propios objetivos

GUADALUPE JOVER. 18 ENE 2024



Hace casi medio siglo, en la primavera de 1975, se publicaban en Italia las *Diez tesis para una educación lingüística democrática*, texto colectivo del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), integrado por académicos y docentes de diferentes etapas educativas.

Fue Tullio De Mauro, uno de los más importantes lingüistas italianos del siglo XX, el principal impulsor del GISCEL y de las *Diez tesis*. Para un hombre de honda sensibilidad pedagógica y democrática no podía quedar sin respuesta la célebre *Carta a una maestra* (1967) de los alumnos de la escuela de Barbiana. Sus autores denuncian en ella una escuela que condena al fracaso a quienes no comparten la variedad lingüística de prestigio con que se construyen los aprendizajes escolares, subrayan el desprecio de la institución escolar hacia el patrimonio lingüístico y cultural de quienes hasta entonces el sistema expulsaba, y cuestionan la renuncia a incorporar esos aprendizajes con que cuentan quienes crecen en entornos privilegiados: «El arte de escribir se enseña como cualquiera de las demás artes», defienden. «La teoría del genio es un invento burgués. Nace del racismo y la pereza».

Maestras y maestros italianos se sintieron interpelados, como interpelados se sintieron también nombres destacados del mundo académico, convencidos todos de la necesidad de un trabajo conjunto y de un nuevo horizonte tanto para la investigación lingüística como para la acción en las aulas: «una educación lingüística no solo eficaz, sino también democrática; es decir, una educación lingüística orientada a la inclusión, al 'non uno di meno', en palabras de De Mauro.

Las *Diez tesis* constituyen una dura crítica a la pedagogía lingüística tradicional, a la que tachan de ineficaz, pues no consigue siquiera sus propios objetivos, y de insuficiente, pues deja objetivos relevantes en el camino (cuanto tiene que ver con la oralidad, por ejemplo). La pedagogía lingüística tradicional, subrayan, está demasiado atada al análisis gramatical y poco atenta a los usos comunicativos reales.

Frente a ella, plantean los principios de una educación lingüística democrática, que debe partir del bagaje lingüístico y cultural del alumnado y orientarse a favorecer su participación en la vida social e intelectual, ayudando a transitar desde los usos más informales a los usos más elaborados del lenguaje. Ello implica trabajar las destrezas tanto de producción como de recepción, escritas y orales, sin renunciar a un conocimiento metalingüístico desarrollado gradualmente. Todo esto —sostienen— implica cambios de calado en la formación docente: una formación que ha de combinar competencias (*sic*) sobre el lenguaje y las lenguas y competencias sobre los procesos educativos y las metodologías didácticas.

Italia se anticipa así al golpe de timón que darán los currículos del mundo occidental apenas dos décadas después, acogidos todos a los enfoques comunicativos en la enseñanza del lenguaje. La orientación competencial del currículo no es por tanto nueva para los docentes de lengua y literatura, ni privativa de la LOMLOE. Todas las leyes españolas de la democracia proponen como objetivo de la educación lingüística el desarrollo de la *competencia comunicativa* del alumnado entendida, como formularan Hymes y Gumperz en 1972, como «aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes».

Para ser un hablante competente no basta con el conocimiento de la gramática de una lengua, defienden Canale y Swain (1982), pues a la competencia gramatical o lingüística hay que incorporar otras subcompetencias igualmente importantes (textual o discursiva, sociolingüística y estratégica). De ahí su apuesta por una enseñanza que parta de las necesidades de comunicación del aprendiz y atienda a los usos que este se encuentra en el marco de situaciones comunicativas reales. En esto consiste el enfoque competencial en la enseñanza de las lenguas: no solo en un *saber cosas de las palabras* sino también en un *saber hacer cosas con las palabras*.

Por lo tanto, el desarrollo de una competencia no es «el resultado natural del dominio y de la maduración de los contenidos por parte de los profesores habituados a trabajar con ellos» como pretende la RAE en su informe acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura en España. A un docente no le basta con saber mucha gramática para desarrollar la competencia comunicativa de su alumnado. A los conocimientos de todas las ciencias del lenguaje (también de pragmática, sociolingüística, gramática del texto o análisis del discurso, entre otras), habrá de incorporar aquellos que permiten guiar los procesos de producción, interacción y recepción oral y escrita, así como los de reflexión metalingüística, aspectos de los que se ocupan las didácticas específicas.

Tampoco el aprecio del hecho literario, el fomento del hábito lector o el desarrollo de habilidades de interpretación que permitan el acceso a los clásicos de la literatura se *desprenden* inexorablemente de la *transmisión* de un saber literario, por utilizar expresiones del citado informe. La educación literaria en la infancia y la adolescencia, como viene probando la investigación en didáctica de la literatura desde hace décadas, requiere otros saberes y otros procesos.

Resulta inevitable preguntarse a qué se refiere la RAE cuando habla de «las carencias objetivas que se detectan desde hace tiempo en los jóvenes en lo relativo a su comprensión lectora, su fluidez verbal, su manejo del léxico y de la sintaxis, su capacidad expresiva y argumentativa». ¿Es peor ahora que hace veinte, treinta, cincuenta años? ¿En qué datos nos basamos? Sea como fuere, ¿cómo podemos contribuir a su mejora? No parece que el camino sea el de ahondar aún más en los contenidos de gramática o de historia literaria, los dos

pilares de la pedagogía lingüística tradicional, que tan ineficaz se ha revelado incluso para los objetivos que ella misma se trazaba. No se trata de tirar estos saberes por la borda, sino de aprender a transitar desde la enseñanza de la gramática a la reflexión sobre la lengua (lo que ensancha el terreno de juego y pone además el foco en los procesos cognitivos de los aprendices), y desde la historia literaria nacional a una educación literaria que no se ponga techos ni fronteras.

Lamentablemente, la precipitación en la implantación de los nuevos currículos ha malogrado un diálogo que hubiera debido ser sosegado y argumentado, y las insostenibles condiciones del quehacer docente —por ratios y tiempos, sobre todo— dificultan extraordinariamente su desarrollo en las aulas.

No obstante, queremos pensar que aún es posible alcanzar un cierto consenso acerca de los fines de la educación lingüística y literaria y, de acuerdo con la investigación especializada, argumentar qué arquitectura curricular es más coherente con dicho horizonte y cuáles los ingredientes de una formación del profesorado acorde con estas demandas.

Guadalupe Jover es profesora de Lengua Castellana y Literatura.

europapress.es

Los centros educativos podrán medir y mejorar el grado de convivencia escolar con una nueva herramienta de Educación

MADRID, 18 Ene. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha presentado este jueves 18 de enero una herramienta para medir y poder mejorar la convivencia en los centros educativos durante la reunión celebrada en el Pleno del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Los indicadores de esta herramienta --desarrollados por la Catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, María José Díaz-Aguado-- permitirán analizar la "realidad de la convivencia" en los centros educativos y "sentar las bases para su mejora", según Educación.

Concretamente, estos indicadores analizan el nivel de convivencia y su calidad desde varias perspectivas: las relaciones entre iguales, las relaciones entre el profesorado y el alumnado, entre las escuelas y familias, y el contexto de la convivencia escolar.

Así, estos indicadores sirvieron como punto de partida del 'Estudio estatal de la convivencia escolar en centros de educación primaria', presentado el pasado mes de mayo.

El pleno del Observatorio --que se reúne desde quinta vez desde 2020-- también ha abordado la elaboración de un nuevo plan de trabajo para 2024-2027 en el que el Ministerio toma como punto de partida los resultados obtenidos por España en materia de convivencia en informes internacionales como PISA o las conclusiones del estudio realizado en centros de Primaria.

Además, en la reunión de este jueves, se ha puesto de manifiesto la importancia del bienestar emocional de la comunidad educativa como una de las cuestiones clave del fortalecimiento del clima y aprendizaje escolar.

THE CONVERSATION

La educación pública nos ayuda a vivir más años

Jesús García Mayor. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Murcia

Antonio Moreno Llamas. PhD, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Ernesto De la Cruz Sánchez. Profesor, Universidad de Murcia

En todos los estudios que han analizado la relación entre la salud, la esperanza de vida y factores socioeconómicos, existe una tendencia clara: a mayor nivel socioeconómico, mejor salud y mayor longevidad. Esta relación se conoce como "gradiente social en la salud". Comprender en qué medida la educación, la ocupación laboral y los ingresos afectan a nuestro bienestar físico y longevidad y cómo interactúan entre sí es importante, pero también complejo. ¿Sabemos realmente en qué medida y cómo influyen todas nuestras circunstancias socioeconómicas en nuestro comportamiento y estilo de vida?

Muchos de los estudios sobre el gradiente socioeconómico relacionado con la salud emplean indistintamente estos determinantes. Pero no son lo mismo: la educación, la clase social, la privación material y los ingresos influyen de manera diferenciada en nuestro estilo de vida y, por lo tanto, en nuestra salud.

La importancia de distinguir bien estos factores reside en su naturaleza e impacto particular. Los ingresos reflejan los recursos materiales para la salud, mientras que la clase social (que se mide según la ocupación laboral) refleja no sólo la capacidad económica, sino la posición de la persona en la jerarquía social.

Ambos están relacionados con agentes como los recursos materiales, la disponibilidad de tiempo libre y el entorno laboral, y pueden variar a lo largo de la vida.

La educación es el factor más estable

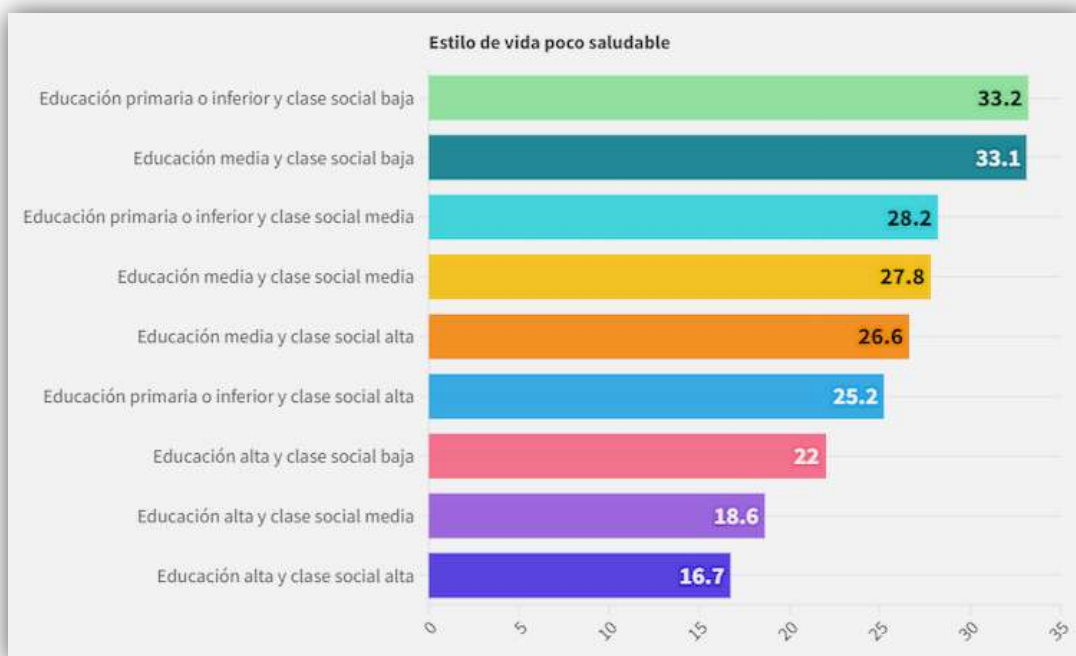
El nivel educativo es un determinante especialmente importante. Además de proporcionar oportunidades laborales, permite estar mejor informado, mejora el pensamiento crítico y aumenta la predisposición a confiar en la ciencia y el asesoramiento médico.

Destaca entre todos los factores socioeconómicos por dos razones principales: es un aspecto en el que podemos influir directamente y se caracteriza por su estabilidad. No solamente influye en los ingresos y el tipo de trabajo, sino que, en ciertas situaciones, también puede impulsar la movilidad social. Esto sucede especialmente en países con sistemas educativos públicos gratuitos y accesibles para todos los niveles, brindando una sensación de capacidad y autonomía a toda la población.

Gradiente social, conductas y estilo de vida

Algunas conductas aumentan el riesgo de morir por la enfermedad cardiovascular, el cáncer, la diabetes o las enfermedades respiratorias. Sabemos que el tabaco es responsable de más de 7,2 millones de muertes al año en todo el mundo, mientras que la inactividad física, una alimentación deficiente o el consumo de alcohol provocan alrededor de 1,6, 4,1 y 3,3 millones de muertes anuales, respectivamente.

Estas conductas se suelen agregar unas a otras, y el efecto adverso de su combinación es peor e incrementa la prevalencia de las principales causas de muerte, como el cáncer o las enfermedades cardiovasculares.



En la población española existe un gradiente social en el estilo de vida: las personas con dificultades socioeconómicas tienen mayor número de conductas nocivas para la salud.

La población con un buen nivel educativo muestra hábitos más saludables, con independencia de su clase social. Esto es: las personas que tienen un buen nivel educativo, aunque estén desempleadas o tengan bajos ingresos, tienen mejor estilo de vida.

Así, la educación corrige el efecto de la clase social sobre la salud: tener un buen nivel educativo se relaciona con perfiles de comportamiento donde la combinación de las conductas negativas para la salud es menos probable, incluso en personas de clase social baja.

¿Qué se puede hacer desde las políticas públicas?

Todas las personas necesitan una serie de elementos básicos para tener buena salud. Estos son el acceso a una alimentación adecuada, a una vivienda digna, a servicios de atención sanitaria adecuados, a disfrutar del tiempo libre y de las relaciones sociales... y también a una educación de calidad, universal y accesible en todos sus niveles.

El conjunto de habilidades y destrezas personales que proporciona la educación se extiende más allá de la ocupación y los ingresos, fomentando la salud a través del empoderamiento personal y fomentando comportamientos saludables. Así, la educación es un elemento imprescindible para mejorar la salud pública.

Educar no solo para trabajar

Según la OCDE, España tiene la mayor proporción de mano de obra sobrecualificada (40,7 %), y los jóvenes tardan entre 6,5 y 9 años en adecuar su nivel educativo a las necesidades laborales. Por esto, hay personas que argumentan que el sistema educativo no es “rentable”.

No se puede cuantificar la rentabilidad de la educación utilizando solo datos de acceso al mercado laboral. Los activos no materiales de la educación también tienen un profundo efecto en nuestro bienestar, en nuestra salud y en el gasto sanitario público, y durante toda nuestra vida.

Promover el bienestar no consiste únicamente en incrementar el acceso a bienes materiales o mejorar los ingresos: estos son aspectos básicos que deberían garantizarse con suficiencia a toda la población, pero por sí mismos no garantizan una mejor salud.

Educación pública y bienestar

La inversión en educación no es un derroche, porque contribuye a la reducción de las desigualdades en salud en las diferentes etapas de la vida (como por ejemplo durante esos años de desajuste entre nivel educativo y ocupación laboral, o durante los periodos de inestabilidad laboral que, por desgracia, fueron bastante comunes en la última década).

El acceso a una buena educación pública es un elemento clave para el bienestar. Garantiza dignidad y capacitación suficiente a todas las personas para tomar mejores decisiones relacionadas con su salud, con independencia de su posición social, y contribuye a la equidad creando mejores condiciones sociales para la salud.

Expresarse por escrito, una habilidad que se adquiere con la práctica

Cruz Pérez Pérez. Catedrático del departamento de Teoría de la Educación, Universitat de València

Los recientes resultados del informe PISA han puesto de manifiesto las deficiencias del alumnado español y europeo, en general, en la competencia lectora. En un sentido similar se expresa el reciente informe de la Real Academia Española sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en España.

Parte de la culpa se la achacan a las nuevas tecnologías que incitan a la lectura de textos y frases cortas sin que requieran una atención sostenida y pausada. Pero no se dice nada de la expresión escrita, ya que esta no se evalúa.

Muchos profesores universitarios venimos observando, curso tras curso, al igual que otros investigadores, cómo se va deteriorando la capacidad del alumnado para expresarse a nivel escrito y para comunicar por este medio ideas y conceptos con claridad. Se pone de manifiesto cuando tenemos que corregir exámenes de desarrollo y, sobre todo, trabajos fin de grado o de máster.

Igual ocurre con los inicios de muchas tesis doctorales, al menos en el contexto hispanoamericano, donde gran parte de los doctorandos comienzan con una redacción muy pobre y a los directores nos cuesta un gran esfuerzo la corrección y sobrecorrección de textos. Por ello es frecuente comenzar dando a los doctorandos pautas de redacción.

También se observa que hay investigadores con magníficos trabajos que luego no son capaces de comunicarlos con claridad por la dificultad para expresar sus ideas y logros por escrito, lo cual hace que se pierda mucha información e interés por seguirla.

Trabajos de cortar y pegar

Esta situación viene precedida de un modelo educativo en el que se pide al alumnado una gran cantidad de trabajos en grupo o individuales, los cuales, en muchas ocasiones se llevan a cabo buscando la información en internet, cortando y pegando contenidos, con un mínimo de elaboración.

El profesorado no siempre dispone del tiempo ni de la capacidad para controlar estos procesos, lo cual tiene unos efectos muy negativos en la formación de los alumnos.

Además, se da la circunstancia de que están desapareciendo los exámenes finales de las asignaturas debido a varios factores, entre los que destaca la implantación de la evaluación continua, con sus diversas modalidades en las que los alumnos consiguen una nota final que refleja el trabajo del día a día. Y cuando se mantiene el examen final, este suele ser de tipo test. Si está bien confeccionado resulta igual de válido para valorar los conocimientos adquiridos por los alumnos, pero no permite ejercitarse en la expresión escrita ni que los profesores puedan valorar el nivel de competencias del alumnado a la hora de expresar ideas y conceptos por este medio.

Ya ni siquiera valen los tradicionales trabajos de lectura de libros y reseñas de los mismos, pues se pueden hacer con inteligencia artificial, una práctica muy difícil de detectar por parte de los docentes.

Pero estas dificultades para la expresión escrita no son achacables únicamente a las generaciones actuales. A muchas personas adultas les cuesta expresarse por escrito independientemente de su nivel educativo.



Tradicionalmente, en las clases de lengua se ha enfatizado el aprendizaje de la gramática. La mayor parte del tiempo de instrucción de esta asignatura se ha dedicado a realizar análisis morfológicos y sintácticos del lenguaje escrito, a aprender lo que es un complemento directo, indirecto, un pronombre o un adverbio.

Aprender a escribir escribiendo: el modelo de Freinet

Como en la mayoría de las competencias, a escribir se aprende escribiendo. El prestigioso pedagogo francés Celestin Freinet ya desarrolló en la escuela del siglo pasado la técnica del texto libre.

En los años que ejercí como maestro, yo la llevé a cabo con una interpretación libre, y obtuve magníficos resultados. En la clase de lengua, los alumnos de Educación Primaria escribían un texto libre cada semana, según el tema que se les ocurriese, de aproximadamente un folio por una cara. Le ponían un título y cuando estaba acabado lo leían a los miembros de su grupo.

En cada grupo elegían el que más les había gustado y ese chico o chica lo leía a toda la clase. Luego se votaba el texto más interesante y el profesor lo copiaba en la pizarra tal y como estaba escrito. Cuando los alumnos detectaban incorrecciones gramaticales, faltas de ortografía o puntuación, levantaban la mano y lo señalaban. Si tenían razón se corregía el texto en la pizarra hasta que quedaba correcto.

Finalmente, el autor o la autora del texto lo pasaba a limpio en un folio y se colocaba en un lugar preferente del panel de la clase como el texto de la semana. A final del trimestre se confeccionaba una libreta de anillas con todos los textos seleccionados y quedaban a disposición de la clase.

La técnica admitía múltiples variantes, pues alguna semana se podía proponer un tema sobre el que escribir, se podían redactar textos y poesías para participar en concursos, colaboraciones con el diario del centro, cartas, felicitaciones de navidad (eran otros tiempos), etc.

El resultado era que los alumnos de primaria (entonces EGB) no sabían mucha gramática, pero redactaban de maravilla y disfrutaban haciéndolo. A final de curso se editaba un libro, con técnicas de la época, con los textos libres ganadores de cada semana.

Todos los alumnos y alumnas tenían algún texto publicado, porque se trabajaban mucho los valores y la inclusión educativa, de forma que a los alumnos con peor escritura se les ayudaba para que en alguna ocasión su texto fuese el ganador.

Los alumnos llevaban orgullosos a sus casas el libro editado en el aula con los textos de ese curso. Ni que decir tiene que hoy en día sería mucho más fácil editar estos libros con una simple fotocopidora y encuadernadora.

Técnicas que favorecen el aprendizaje

Cada vez son más los colegios e institutos que se plantean dar prioridad al aprendizaje y consolidación de la escritura con el objetivo de que sus alumnos puedan expresar con claridad ideas y sentimientos. Para ello se utilizan diferentes metodologías, todas ellas con el denominador común de ser activas y participativas

Especialmente durante la etapa de educación primaria, es preciso centrarse en el aprendizaje de aquellas competencias que resultan básicas para realizar otros aprendizajes posteriores y para la vida, en general. Sin duda la lectura comprensiva y la escritura correcta y fluida, resultan fundamentales. Pero, además, estas técnicas constituyen una herramienta educativa muy eficaz para desarrollar las habilidades creativas del alumnado, así como para fomentar la cooperación y la autonomía.

MAGISTERIO

Asturias y Galicia, las que más han mejorado su nivel de estudios en los últimos 20 años

Asturias es la comunidad autónoma con una mejor progresión en el nivel de estudios de su población en las dos últimas décadas, seguida de Galicia, reduciendo en treinta puntos el número de personas de entre 25 y 64 años con un nivel inferior a 4º de ESO, Bachillerato y FP Básica y de Grado Medio.

EFE, 12 de enero de 2024

Así lo refleja el trabajo publicado por Eurydice España-Redie (la Red Europea de Información sobre Educación), elaborado a partir de la estadística «Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo». En España, subraya, se mantiene desde 2001 la tendencia hacia una disminución general del porcentaje de personas con nivel de formación inferior a 4º de ESO, Bachiller y FP Básica y de Grado Medio en favor del aumento de niveles superiores y, sobre todo, de Educación Superior.

Por comunidades autónomas, el Principado de Asturias ha sido la administración educativa que ha logrado una mejor evolución en la reducción del número de personas entre 25 y 64 años con un nivel de estudios inferior a 4º de ESO, Bachillerato y FP Básica y de Grado Medio, logrando una disminución de 30,8 puntos porcentuales; seguida de Galicia (29,9).

Otras comunidades más superan la media nacional (22 puntos porcentuales) en cuanto al aumento del nivel de formación por encima del mencionado tramo educativo: Comunitat Valenciana (22,1); Aragón (23,5); País Vasco (26,4); Cantabria (26,4); Baleares (19,7); La Rioja (24,1); Canarias (23,5); Galicia (27,9), Navarra (22,1) y Castilla-La Mancha (20,5).

Respecto a las personas que alcanzaron estudios superiores, las mayores subidas se corresponden con Asturias (20,2 puntos porcentuales), Cantabria (20,6) y País Vasco (22,6).

Nivel de formación de la población adulta (25-64 años) y evolución por Administración educativa

Tabla 1. Nivel de formación de la población adulta (25-64 años) por Administración educativa

	Inferior a 2.ª etapa de ed. secundaria (CINE 0-2)			2.ª etapa de ed. secundaria (CINE 3-4)			Inferior a 2.ª etapa (CINE 5-8)		
	2002	2012	2022	2002	2012	2022	2002	2012	2022
España	57,8	45,3	35,8	17,3	22,0	23,1	24,9	32,6	41,1
Andalucía	64,8	54,0	43,7	15,1	19,5	21,3	20,1	26,5	36,0
Aragón	56,1	40,4	32,6	18,1	24,5	24,1	25,8	35,1	43,3
Asturias, Principado de	57,6	42,4	31,8	19,3	21,8	24,9	23,1	35,9	43,3
Baleares, Illes	58,2	47,0	38,5	22,6	28,3	27,9	19,3	24,8	33,7
Canarias	50,7	51,1	36,2	17,1	22,9	26,9	23,1	26,0	36,9
Cantabria	56,1	38,4	29,7	18,9	25,6	24,7	25,0	36,1	45,6
Castilla y León	57,8	43,4	35,2	17,3	22,6	24,0	24,8	34,0	39,9
Castilla-La Mancha	66,3	53,8	45,8	15,1	20,9	22,7	18,6	25,3	31,5
Cataluña	55,7	44,9	33,1	18,0	22,3	22,2	26,3	32,8	44,7
Comunitat Valenciana	62,8	47,9	40,7	16,5	22,1	21,7	20,7	30,1	37,5
Extremadura	68,1	61,2	48,3	13,4	15,1	19,7	18,5	23,7	32,0
Galicia	63,2	48,6	35,3	15,4	20,1	22,0	21,4	31,3	42,7
Madrid	44,4	30,7	24,2	20,7	24,8	25,5	34,8	44,5	50,3
Comunidad de Murcia, Región de	61,9	53,1	47,0	15,9	20,6	21,7	22,2	26,3	31,3
Navarra, Comunidad Foral de	49,9	37,6	27,8	15,9	22,1	23,5	34,2	40,2	48,7
País Vasco	48,6	32,1	22,2	17,6	21,9	21,4	33,8	46,0	56,4
La Rioja	57,4	40,6	33,3	16,5	25,0	24,3	26,1	34,3	42,4
Ceuta	54,6	54,2	48,1	24,7	22,4	21,8	20,7	23,4	30,0

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE a partir de la estadística de Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono: Exploración de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de la Población por nivel educativo adquirido, sexo y Nomenclatura de Unidades Territoriales para Estadística 2 de Eurostat, la Oficina Estadística de la Unión Europea.

Nivel de formación de la población adulta (25-64 años)

En 2022, el 35,8% de la población española en la franja de edad entre 25 y 64 años tiene un nivel de estudios inferior a 4º de ESO, Bachillerato y FP Básica y de Grado Medio, mientras que el 41,1% de los españoles con edades entre 25 y 64 años ha acabado la Educación Superior. En este último nivel de estudios, las comunidades con los porcentajes más altos son País Vasco (56,4%); Madrid (50,3%); Navarra (48,7%); Cantabria (45,6%); Cataluña (44,7%); Galicia (42,7%); Aragón (43,3%); Asturias (43,3%) y La Rioja (42,4%).

El programa bilingüe de la Comunidad de Madrid y sus resultados

¿Es cierto, como afirma el consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, que “estudiar historia en inglés produce un detrimento tanto en la historia como en el inglés”?

ASOCIACIÓN ENSEÑANZA BILINGÜE Martes, 16 de enero de 2024

A falta de que el consejero aporte los datos que justifiquen esas declaraciones, puede resultar interesante y ser de gran utilidad conocer los resultados que ha producido el programa bilingüe que, al parecer, ahora pretende desmontar.

La Comunidad de Madrid fue la primera región en diseñar e implantar un programa de enseñanza bilingüe propio, en el año 2004. De los 18 modelos existentes que se han ido implementando en España –17 comunidades autónomas y el Ministerio de Educación– el de Madrid es el único que, desde su inicio, contempla algún tipo de evaluación.

Ese programa también se ha caracterizado por su elevado nivel de transparencia que, mediante la publicación sistemática de datos y de resultados, ha permitido por un lado informar a la sociedad y por otro nutrir las necesidades investigadoras de numerosos profesores, sobre todo universitarios, que sólo en la Comunidad de Madrid han tenido una inagotable fuente de información para llevar a cabo numerosos estudios e informes de todo tipo. Si a esto se añade el interés de ciertos sectores por utilizar el programa de enseñanza bilingüe como arma política contra el partido político que gobierna esa región, no es difícil entender que todo lo relacionado con la enseñanza bilingüe en España gire en torno al programa bilingüe de la Comunidad de Madrid.

El hecho de haber sido la única comunidad autónoma transparente tiene sus ventajas y sus inconvenientes, aunque lo cierto es que, de un modo u otro, todo el mundo se ha beneficiado: los alumnos, las familias, los profesores, las administraciones, los investigadores y hasta los políticos.

Las principales fuentes de información y las más fiables proceden por lo tanto de la propia Comunidad de Madrid y ofrecen datos y resultados del programa bilingüe, de sus efectos sobre los alumnos y sobre el sistema educativo, prácticamente desde el inicio del programa.

El objetivo de este artículo es el de exponer información disponible, en principio rigurosa y objetiva, sobre el programa con el fin de tratar de ver si el reciente anuncio del Consejero de Educación de Madrid tiene alguna base científica, académica o educativa.

Es evidente que el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid se ha ido relajando durante los últimos años y por lo tanto necesita recuperar y, si es posible, mejorar la calidad que lo caracterizaba en sus inicios. A pesar de ello, al margen de algunos “informes” basados en cuestionarios y aparentemente poco rigurosos y de algún

estudio mal redactado y mal interpretado, en general, la información objetiva disponible es favorable, como demuestran la propia Consejería y la mayoría de los estudios académicos que se han publicado.

¿QUÉ NOS HA DICHO LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE MADRID HASTA AHORA?

Exámenes externos

El programa bilingüe de Madrid, a diferencia del resto, priorizó de manera especial el seguimiento de la evolución de la competencia lingüística de los alumnos y estableció pruebas de nivel al final de cada uno de los tres ciclos de Primaria y de los dos de Secundaria, lo que ha permitido conocer en todo momento los resultados del nivel de inglés de los alumnos que producía el modelo educativo ofertado y por lo tanto la progresión de estos a lo largo del mismo.

Por razones predecibles debidas al crecimiento del programa y comprensibles desde el punto de vista económico, puesto que el coste de esas pruebas lo asume la Consejería, esa frecuencia de pruebas se ha ido reduciendo con el tiempo, aunque manteniendo al menos una prueba de nivel externa al final de cada etapa.

A pesar de ello, ese programa, por razones poco confesables y en ningún caso educativas, ha sido el blanco de constantes ataques a lo largo de su existencia, siendo esas pruebas externas, únicas en España, ignoradas sistemáticamente por el sector crítico. Todos lo que, incluso a fecha de hoy, exigen una evaluación del programa bilingüe de Madrid, no lo hacen para el resto de las regiones que carecen de cualquier sistema de evaluación.

Los resultados de las pruebas externas de competencia lingüística de los alumnos de la Comunidad de Madrid están publicados desde el curso 2007-08 en todos los "Informes sobre el sistema educativo de la Comunidad de Madrid" que anualmente elabora el Consejo Escolar de la región, así como en "Datos y cifras de la educación" que la Consejería de Educación publica desde el curso 2008-09.

Todos estos documentos, que reflejan año a año elevados porcentajes de éxito de los alumnos escolarizados en centros bilingües, son públicos y están disponibles en las páginas web del Consejo Escolar y de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Informes

Además de la mencionada abundante información publicada todos los años de manera sistemática, la Comunidad de Madrid se ha caracterizado también por elaborar informes sobre su programa bilingüe utilizando para ellos los datos a su alcance, lo que en cierto modo permite conocer sus efectos y sus resultados.

En diciembre de 2016 la Consejería de Educación de Madrid hizo pública la I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, documento que completó en junio de 2018.

Intenta en ese informe volcar toda la información disponible con el fin de demostrar la bonanza y las ventajas de la enseñanza bilingüe sobre la enseñanza ordinaria.

En el primer capítulo, dedicado a una descripción general del programa, ya adelanta que *"El incremento en la participación en Programas de formación europeos, como el "Twinning", se explica en buena parte por el Programa Bilingüe, al mejorar éste el dominio del inglés en los profesores"*.

En el apartado de evaluaciones externas del nivel de inglés, que la Consejería define como *"Instrumento esencial para medir y garantizar la calidad del programa bilingüe"*, aunque mejorables, los resultados se presentan como un éxito del programa bilingüe.

En el apartado de evaluaciones de diagnóstico de educación primaria y secundaria, para ambas etapas se afirma que *"los centros bilingües obtienen mucho mejor resultado en Inglés"* y que *"en Lengua española y Matemáticas los centros bilingües tienen un resultado ligeramente superior a los no bilingües, que se suaviza al descontar el ISEC"* y que, además, *"en Competencia Social y Cívica el resultado es similar en los centros bilingües respecto a los no bilingües, a pesar de impartirse en inglés y examinarse en español. Esto muestra que impartir asignaturas en inglés no reduce los resultados en esas asignaturas tras 10 años de enseñanza bilingüe en educación obligatoria"*, lo que no deja duda alguna sobre las ventajas y los beneficios de la enseñanza bilingüe.

Los resultados de las Pruebas PAU 2016 y EvAU 2017 concluyen para la primera que *"los resultados de los 32 institutos bilingües, y de los alumnos bilingües de esos institutos, son mejores que la media PAU"* y que *"en Lengua y Matemáticas los resultados de los institutos bilingües también son superiores a la media PAU"* y añade que *"En las asignaturas sociales, los institutos bilingües tienen unos resultados similares a la media PAU, superiores en Historia de España e inferiores en Filosofía. Para la segunda se indica que "apenas se observan diferencias significativas en los resultados de las asignaturas entre alumnos de enseñanzas bilingües y no bilingües (diferencias inferiores a 2 décimas)" pero que "la única diferencia significativa es en la nota de inglés, con 8 décimas de diferencia. Esta diferencia es aún mayor en los alumnos de Sección"*, lo que evidencia que los alumnos bilingües obtienen mucha mejor nota en inglés y mejor o igual puntuación en el resto de las materias.

En el bloque de evaluaciones internacionales se incluyen las tres principales, PIRLS –lectura a alumnos de 4º de Primaria–, TIMSS –matemáticas y ciencias a alumnos de 4º de Primaria– y PISA –alumnos de 4º ESO Lectura, Matemáticas y Ciencias–.

En PIRLS se afirma que *“la competencia lectora de los alumnos de centros públicos bilingües es superior (y estadísticamente significativa) con respecto a los alumnos de centros públicos no bilingües”*.

En PISA 2015 se dice que *“Al igual que en TIMSS, en PISA no existe diferencia en el rendimiento en Ciencias entre los alumnos públicos bilingües y no bilingües”*.

En ninguno de los datos o informes de la Consejería de Educación se apunta a la más mínima pérdida de conocimientos en los alumnos por impartir la Geografía y la Historia en inglés. Más bien al contrario, suele producirse una mejora en todas las materias y especialmente en inglés.

Datos externos a la Consejería de Educación de Madrid

En 2017 el British Council realizó el estudio titulado English Impact entre cuyas conclusiones, como es lógico, afirma lo siguiente: *“Students from bilingual schools performed better than students from non-bilingual schools across all skills”*.

La Asociación Enseñanza Bilingüe publicó en 2021 el estudio “La enseñanza Bilingüe en España y sus efectos en los resultados académicos. Una aproximación desde PISA 2018” en el que se analiza el caso de la Comunidad de Madrid y las conclusiones son claras: estudiar materias en una lengua extranjera no tiene efectos negativos en los resultados.

A esto se añade un gran número de estudios de expertos tanto nacionales como internacionales que abogan por la enseñanza bilingüe, por el enfoque metodológico AICLE y que avalan los resultados positivos de estas enseñanzas.

¿Qué nos dice el consejero de Educación de Madrid ahora?

Tras esta relación de datos propios y ajenos sobre las ventajas de la enseñanza bilingüe, es necesario preguntarse qué datos maneja el consejero de Educación de la Comunidad de Madrid para afirmar públicamente que *“hemos analizado que, a la hora de estudiar historia en inglés, muchas veces lo que se produce es un detrimento, un descenso, tanto en la historia como en el inglés”*.

Esa afirmación, no solo cubre de dudas 20 años de enseñanza bilingüe, sino que desprecia todo el trabajo y la inversión realizados por la administración, el esfuerzo y la dedicación de miles de profesores, la confianza de cientos de miles de padres y el futuro de millones de estudiantes.

Es evidente que alguien tiene que dar explicaciones.

Ceapa está en contra de la idea del Gobierno de limitar el móvil en el aula

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (Ceapa), la más numerosa del país, se ha mostrado hoy contraria a la intención del Ministerio de Educación de restringir el uso del teléfono móvil en los centros educativos, especialmente en Secundaria y Bachillerato.

EFE Miércoles, 17 de enero de 2024

A juicio de la Confederación, que representa a más de 12.000 AMPA de la escuela pública, “es necesario invertir en educar en el uso del dispositivo antes que prohibir”. Por eso aboga por formar a las familias, el profesorado y el alumnado en el correcto uso del móvil y los peligros que conlleva, como la pérdida de concentración, la adicción, el ciberacoso o el acceso a contenidos inadecuados.

Ceapa pide no “criminalizar” el uso de dispositivos y, en cambio, generar un debate “desde la serenidad y la sensatez” para valorar los efectos positivos que tiene la tecnología “siempre que hagamos buen uso de ella”, señala la vicepresidenta de la Ceapa, Leticia Cardenal. La Confederación insta a regular el uso del móvil en los centros de manera que, si es necesario un dispositivo para realizar tareas pedagógicas, sea el propio colegio o instituto «el que lo aporte, no el alumnado, pues genera desigualdad al haber alumnos y alumnas sin móvil, tablet o internet”.

En cuanto al acceso a contenido pornográfico, la confederación pide que se regule “con compromiso y seriedad” y que los requisitos para abrir cuentas en redes incluyan sistemas de verificación de edad fehacientes que impidan a los menores acceder a este tipo de publicaciones. “Esperamos que se abra un debate serio y calmado con toda la comunidad educativa, en el que, por supuesto, se cuente con la opinión de las familias, porque somos una parte importante para que nuestros hijos e hijas hagan un uso adecuado de los dispositivos tecnológicos”, concluye.

Mañueco pide al Gobierno intensificar el diálogo sobre el uso del móvil y salud mental

Redacción, Miércoles 17 de enero de 2024



El presidente de la Junta de Castilla y León, Alfonso Fernández Mañueco, ha pedido a la ministra de Educación, Pilar Alegría, mejorar la coordinación con las autonomías para avanzar en el tema de la salud emocional del alumnado y en la regulación del uso de los móviles en los centros educativos. Durante una rueda de prensa, tras reunirse en el Ministerio de Educación con su titular, Mañueco ha agradecido «la receptividad» mostrada por Alegría que, ha añadido, «espero que se traduzca en hechos y no se quede en una conversación».

Acompañado por su consejera de Educación, Rocío Lucas, Mañueco ha explicado que ha trasladado a Alegría sus propuestas para mejorar el sistema educativo del país, ya que Castilla y León es una de las regiones con mejores resultados obtenidos en el último informe PISA y le ha sugerido exportar su modelo al resto del país. En esta evaluación internacional de conocimientos y habilidades a casi 700.000 estudiantes de 81 países, publicada el pasado 3 de diciembre, «somos referentes y queremos seguir mejorando y ayudando a la nación», ha señalado Mañueco que el pasado 26 de noviembre envió una carta a todos los ministros para pedirles una reunión y así poder trasladarles sus peticiones. El informe PISA, ha continuado, refleja «un empobrecimiento general» en el ámbito educativo, por tanto su mejora «tiene que ser una prioridad para el Gobierno de España», al tiempo que ha pedido abrir un debate a nivel nacional para reflexionar sobre las mejoras necesarias.

Por otro lado, ha recordado que hay una «diferencia insalvable» con el Gobierno central acerca de la prueba de acceso a la Universidad, ya que este se opone a la pretensión de todas las comunidades del PP de celebrar una EBAU única, es decir, que sea igual en todo el territorio nacional. En opinión del presidente de la Junta de Castilla y León, una EBAU única es «técnicamente posible» y es «más justa» y garantiza la igualdad de oportunidades del alumnado.

Sobre la seguridad del entorno escolar, el acoso y la salud emocional de los estudiantes, Mañueco ha propuesto a Pilar Alegría que se mejore la coordinación interna del propio Gobierno y que se intensifique la relación del Ejecutivo con las comunidades autónomas.

En este contexto, ha explicado que Castilla y León tiene en los centros educativos un orientador por cada 250 alumnos, tras incrementarse su número en un 50 por ciento, una de las tasas más altas del país que además cumple con la recomendación de la Unesco. Asimismo, ha recordado que en su comunidad autónoma los móviles en los centros educativos están prohibidos desde 2007, salvo que el profesor lo prescriba por razones pedagógicas.

En la próxima reunión convocada por el Ministerio de Educación con las comunidades para debatir sobre el uso del móvil, Castilla y León mantendrá la postura de que en todos los centros quede prohibido su empleo, «desde la entrada a la salida», a excepción de la referida salvedad. También ha pedido que se mantenga en el tiempo la actual bonificación del Gobierno en la cotización del alumnado de Formación Profesional en prácticas y una flexibilización de los currículum en estas enseñanzas.

Durante el último trienio (2020-23) el Ministerio de Educación destinó en Castilla y León más de 825 millones de euros de los cuales 140 lo fueron en forma de becas que han beneficiado a 43.855 estudiantes de esta comunidad autónoma, casi 4.000 más que durante el curso 2017-18. Más de 38,4 millones sirvieron para la creación de 3.765 plazas de 0 a 3 años, y 260 millones para transformar la FP y adecuarla a las demandas del tejido productivo.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

El aprendizaje de la lectoescritura, una deuda del sistema educativo

La competencia lectora es la piedra angular del aprendizaje de cualquier materia o cuestión. Pero la enseñanza de la lectoescritura, a pesar de las muchas evidencias, no parece llevar una dirección clara y unívoca.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 16/01/2024

A primeros de diciembre, como cada tres años, PISA irrumpe en la prensa como elefante en cacharrería. En la última edición, la caída de resultados buena parte de los países participantes, entre ellos, claro, España, fue la gran protagonista. No solo en matemáticas, competencia en la que se centraba, sino también, y de manera importante, en comprensión lectora,

Por aquellas fechas, Marta Ferrero, docente de la Universidad Autónoma de Madrid, vicedecana de Investigación en dicha institución, además de maestra y psicopedagoga y doctora en Psicología, comentaba que uno de los posibles problemas (aunque habría muchos) que están afectando a estos índices de comprensión lectora, podría ser el uso de “sistemas no válidos” para la enseñanza de la lectoescritura.

Hemos querido ahondar un poco en esta cuestión, para poder hacer una radiografía más o menos certera de esta cuestión.

Para el aprendizaje de la lectoescritura hay dos grandes métodos que llevan ya décadas pugnando por conseguir la supremacía. Uno es el sistema fónico o sintético; el otro es el método global o analítico. Según las diferentes personas consultadas, el primero de ellos cuenta con evidencia suficiente, sólida y desde hace tiempo, que avala su uso e impacto positivo para el 100 % del alumnado con quien se utiliza. Incluso con estudiantes con dislexia.

Pero antes de eso, el sistema fónico basa su impacto en la enseñanza clara y directa de que cada letra, a cada grafema, tiene aparejado un sonido, un fonema. Desde la parte más pequeña, la letra, las criaturas van acercándose al lenguaje escrito: letras, sílabas, palabras, frases.

En el sistema global o analítico se hace un trabajo muy diferente, basado en el aprendizaje de palabra completas directamente. El objetivo es que niñas y niños vayan pudiendo leer directamente para que, mediante el trabajo de la memoria visual, puedan identificar similitudes y diferencias entre las palabras.

“La investigación dice que en general, con independencia del idioma, sistemáticamente, es más eficaz enseñar con los sistemas fonéticos que con los globales o analíticos”, asegura Ferrero. En este sentido, la docente asegura que eso es especialmente significativo en idiomas “transparentes”, como el castellano, el catalán, el gallego, incluso el euskera. En estos, los grafemas, las letras, tienen una relación unívoca con los fonemas, son los sonidos. En pocas ocasiones, como con la letra g, esto no es así.

Albert Reverter es maestro de infantil y uno de los más prolíficos divulgadores que empujan en España para que la educación se guíe por la evidencia. Como Ferrero, asegura que el sistema fónico es el idóneo, sobre todo si se piensa desde el punto de vistas inclusivo, es decir, como el mejor posible para que todo el alumnado pueda acceder a la lectura. “Hay muchos estudiantes que aprenden con el sistema global perfectamente, asegura. La diferencia y, ahí está lo importante, es que el fonético engloba al 100%, incluso a los que tienen dislexia” para quienes el otro método no es nada apropiado, comenta.

Según explica, “el global parece intuitivo porque pueden reconocer palabras enteras, la forma de las letras” pero “la memoria de trabajo se sobrecarga intentando reconocer palabras globalmente más que aprendiendo las relaciones entre sonido y grafía”, comenta.

“Si enseñas el alfabeto, las 27 letras, les das la llave para leer cualquier cosa, ya está. Si partes de palabras tiene que reconocer cientos de palabras”, afirma Ferrero.

En la práctica

La incidencia del uso de cualquiera de los dos métodos es un misterio. Cada aula es un mundo y cada facultad de Educación también, de manera que es difícil averiguar qué y cómo se está enseñando a las nuevas generaciones de docentes en relación a la lectoescritura. Desde la experiencia que tiene Ferrero, tanto en Cataluña como en País Vasco está bastante extendido el método global.

A esta crítica se suma el hecho de que habitualmente quienes imparten las materias relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura suelen, dice, venir del campo de la Filología con lo que se pierde en no pocos casos el aprendizaje sobre la psicología de la lectura.

Más allá de uno u otro método, muchas personas han optado por utilizar métodos o enfoques intermedios, en los que se mezcla la enseñanza fonética y, también, palabras concretas dentro de contextos de lectura que puedan ser del interés de niñas y niños.

Carmen Cañabate es maestra de primaria. Aunque ahora está jubilada ha pasado casi cuatro décadas en las aulas de colegios de las primeras etapas y ha trabajado y trabaja duro para darle un peso específico a las bibliotecas escolares y la alfabetización.

En el CEIP Clara Campoamor, en donde colabora, utilizan un “enfoque” mixto. Insiste en la palabra enfoque porque no utilizan un proceder altamente sistematizado. El trabajo que ya se viene haciendo desde la etapa de infantil (no es obligatoria, como no lo es el que niñas y niños salgan de ella sabiendo leer) es el de la utilización de textos que puedan resultar del interés de las criaturas o útiles. Desde cuentos hasta recetas de cocina.

Se les enseñan los rudimentos fonéticos, la base del lenguaje (fonema+grafema) al mismo tiempo que ya empiezan a ver palabras completas enteras. Cañabate asegura que ahora el método está cogiendo fuerza gracias a la neurociencia y a la idea de que si se conocen las letras y el código, se presupone que “tendrás más facilidad para la lectura y la comprensión”.

Eso sí, ella lo ve algo que puede resultar “memorístico” en el caso de niñas y niños que no tengan un ambiente especialmente letrado fuera de casa, en donde tengan acceso a literatura y lectura en diferentes formatos. Desde su centro trabajan con un enfoque constructivista que, además de enseñar los rudimentos del método fonético, trabajan para que las criaturas tengan acceso a la “lectura y escritura en contextos funcionales y con contenidos”.

Pretenden que entre el grupo, que idealmente debería ser pequeño, puedan construir hipótesis sobre, por ejemplo, cómo escribir una palabra. “El primer acceso de la hipótesis, explica, será silábico y, luego, fonológico”. Se trata, comenta, de un enfoque que pretende un aprendizaje reflexivo. Para ella, desde su práctica, “el acceso al código es fundamental, dentro de contextos comunicativos”. “Respetas el pensamiento del niños sobre el objeto de estudio: el lenguaje”, dice.



Albert Reverter sigue defendiendo el uso de un método más fonético. Más allá de la eficacia para todo el alumnado, asegura que entiende que puede ser un problema el punto “de cosa mecánica”, de memorizar los sonidos y su relación con letras y sílabas, “pero las cosas a veces son como son”. Para Juan Cruz Ripoll, doctor en Educación, psicopedagogo, maestro y orientador en el Colegio Santa María la Real de Sarriguren (Navarra) y profesor asociado en la Universidad de Navarra, además, el autor de *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*, “no es cierto que -el método- sea aburrido, que no respete la forma de aprender en la infancia, que sea inadecuado para la lectura del inglés o que no sea útil para el alumnado con necesidades educativas”.

En cualquier caso, comenta, “no creo que haya problema si se usa un método mixto que garantiza la enseñanza explícita y sistemática de las relaciones entre letras y sonidos y los componentes de tipo global no llevan al alumnado a pensar que tienen que adivinar las palabras en lugar de aplicar el conocimiento que tienen sobre las equivalencias entre letras y sonidos”.

A lo que añade que “la conciencia fonológica es un buen predictor de cómo será la ortografía más adelante”. Marta Ferrero coincide en esa capacidad de predecir problemas futuros si el trabajo que se hace en el aula de infantil es el correcto.

Para ella es importante el conocimiento fonológico porque ayuda a niñas y niños a entender lo que escuchan. “Mientras yo te hablo a ti, divides mi discurso en oraciones, palabras sílabas y letras. Pero el niño percibe cadena infinita de sonidos”. De ahí la importancia de este acercamiento a la lectoescritura. Se puede hacer desde el juego o utilizando poemas, con los que niñas y niños verán que hay palabras que se parecen, que terminan igual o parecido. Más adelante, en un segundo ciclo, el juego puede ser des componer palabras en partes menores, como sílabas y letras, para terminar en el fonema. “Si en esta etapa, tienes uno que no lo consigue, es un buen predictor para dificultades futuras”, cierra.

Eso sí, Ferrero no solo mira a las aulas de los colegios, ni siquiera solo a las de la universidad. Es importante que las familias tengan cierto conocimiento sobre cómo se realiza este proceso de aprendizaje y adquisición de la lectoescritura. “En 1º primaria es momento de consolidar la decodificación inicial”, es decir, la relación grafema-fonema, que da lugar a las sílabas, las palabras, las oraciones. “Si se da en infantil, fabuloso. Muchos descubren la mecánica en infantil y los hay que salen leyendo. Otros no. Pero las familias tienen que saberlo para que no presionen”.

Ferrero cree que en muchos centros, en 1º de primaria, en vez de poner el peso en la decodificación se está poniendo en la comprensión lectora. Pero esta necesita de aquella. Esta situación supone que haya un “nivel de exigencia al que no llegan y terminen rechazando la lectura”, y esto puede ser un problema importante en el futuro.

Formación inicial

Algo similar señala Juan Cruz Ripoll: “La docencia en la universidad la suele realizar profesorado que tiene una carrera académica. La experiencia laboral en la escuela es algo que se valora mucho menos que otros méritos”, de esta manera, comenta, “Lo que acaba sucediendo es que, muchas veces, las personas que tendrían que formar al alumnado de Magisterio en cómo se enseña a leer y escribir nunca han enseñado a leer y escribir a nadie”.

“Hay facultades donde la enseñanza de la lectura tiene un peso importante por la vía de los créditos, en otras no se destina el tiempo suficiente para ello”, apoya Ferrero. En otras, explica “recomiendan el método global” sin dar información sobre las alternativas. “Sospecho que es un problema extendido”.

Para Cruz Ripoll, además de esta cuestión, hay otras dos que deberían tenerse en cuenta en la formación inicial en las facultades de Educación. La primera, “no parece haber una asignatura claramente dedicada a la enseñanza de la lectura y la escritura” y que sea común a estos grados universitarios en las diferentes universidades. A esto, se suma “que tampoco hay una mención o especialización en lectoescritura, algo que nos resulta extraño pero que existe en otros países”.

“Nos formamos en unas bases teóricas sin fundamento científico y sin incidencia positiva en la práctica y desconocemos las fuentes que dan pistas de los ingredientes que usar en el aula”, asegura Reverter quien, con un punto incisivo, critica que “mientras en la formación sigamos oyendo hablar más de (Howard) Gardner que de (John) Sweller (psicólogo cognitivo conocido por su contribución a la teoría de la carga cognitiva), tendremos un problema”.

Para Ferrero es fundamental que las nuevas generaciones de maestras y maestros tengan un sólido conocimiento de la mecánica de la lectoescritura para, así, poder adaptarse cada año a los diferentes ritmos que se van a encontrar en el aula.

Comprensión lectora

Este concepto es el que nos ha traído hasta aquí. Decía Marta Ferrero que en él influye, aunque no se haya determinado todavía en qué medida, el sistema aprendizaje de la lectoescritura. Por eso, esta docente defiende a capa y espada la educación informada por la evidencia y, por ende, el método fonético.

Para Reverter, además de esto, por supuesto, hay otros factores que están influyendo. El primero de ellos es la necesidad de enseñar a niñas y niños estrategias de comprensión lectora, “que las hay y pueden ayudar”. Junto a esto, “desde 3º o 4º de primaria, explica, “tener una buena cultura general. Si conoces cosas sobre las que estás leyendo, la comprensión lectora mejora, independientemente de la fluidez de tu lectura”.

Para este maestro y divulgador, tener conocimientos previos es clave, como lo es, antes de leer, ser capaces de “activarlos, hacer inferencias, leer las preguntas antes que el texto sobre el que se pregunta para que el niños se sitúe. E ir haciendo preguntas, no tanto literales sino sobre inferencias, para que tengan que pensar sobre lo que está escrito”.

Para Ferrero, aunque efectivamente hay más explicaciones, “sin duda, pero si no enseñamos bien a leer, a decodificar, difícilmente podremos esperar buena comprensión lectora. Sin la primera, extraer un mensaje es ciencia ficción”.

Fernando Trujillo: “La IA no cambia los principios pedagógicos de cómo se aprende o se enseña”

En esta entrevista abordamos el tema de la inteligencia artificial en la educación con uno de los investigadores destacados en nuestro país, Fernando Trujillo. Para Trujillo, estamos ante una nueva era de aprendizaje potenciada por una tecnología que va a cambiar las fronteras entre la educación formal e informal. En cuanto a la Educación de Personas Adultas, “no contar con una alfabetización en inteligencia artificial es generar una nueva brecha para su alumnado”.

Jesús Canca Lara. 17 de enero de 2024

Fernando Trujillo Sáez es doctor en Filología Inglesa y profesor titular de universidad en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Imparte clases en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada). Codirige e imparte docencia en diferentes másteres de varias universidades. Implicado en la coordinación de diversos proyectos de investigación, es también fundador y asesor científico de Conecta13, *spin-off* de la Universidad de Granada, un grupo de trabajo con el que ha participado recientemente en “SIMO Educación” y en el “I Congreso de IA de Andalucía” para abordar el tema de la Inteligencia Artificial en la Educación. Su último libro, *Transformación digital y plan digital de centro* (2023, Editorial GRAÓ) plantea el reto de la escuela en el siglo XXI.

En esta entrevista para la Plataforma electrónica de aprendizaje de adultos en Europa, abordamos el tema de la Inteligencia Artificial con uno de los investigadores destacados en nuestro país sobre el uso de la IA en las aulas, Fernando Trujillo, que acaba de participar en el *I Congreso de IA de Andalucía*, celebrado hace unos días en Granada, junto con otros componentes. En primer lugar, Fernando, permíteme darte las gracias por hacernos un hueco de nuevo en tu apretada agenda y atender la llamada de EPALE para tratar el tema de la IA.

Empecemos esta entrevista, Fernando, hablando de un tema que te apasiona: la música. Como sabes, gracias a la Inteligencia Artificial ha sido posible revivir las voces de John Lennon y George Harrison. De ahí que el pasado mes de noviembre los Beatles estrenaran la canción “Now and then”. ¿Hasta dónde puede llegar la Inteligencia Artificial?

No es fácil responder a esta pregunta; la bola de cristal suele cometer errores, muy especialmente cuando hablamos de investigación de vanguardia, que se mueve a una velocidad de vértigo. Es más, Kai-Fu Lee, uno de los mayores especialistas en IA del mundo, decía en su blog que solemos sobreestimar lo que las tecnologías pueden hacer en los próximos cinco años e infravalorar lo que podrán hacer en veinte. Ahora bien, intentando responder a tu pregunta sobre cuál es el límite de la IA, en principio, hasta la fecha disponemos de una inteligencia artificial que es capaz de resolver un único tipo de problema (sea éste generar un texto, extraer una pista de audio de una canción o analizar patrones en imágenes). El límite de la IA hoy, por tanto, es ser capaz, como hacemos los humanos, de abordar todo tipo de tareas de manera indistinta, aprendiendo sobre la marcha si es necesario.

Sin duda, la IA es una cuestión candente, que despierta gran interés por dos matices, si atendemos a la definición que ofrece la RAE del adjetivo “candente”: por su actualidad y, en ocasiones, por su carácter polémico. En tu opinión, ¿qué tiene de actual? y, por otro lado, ¿podría llegar a ser polémico su uso?

Es una buena pregunta ésta de la actualidad de la IA. Los primeros desarrollos de la IA datan de los años sesenta del pasado siglo y desde entonces se ha visto un avance claro. La “actualidad” viene dada, en mi opinión, por tres factores: en primer lugar, la inversión de cantidades ingentes de dinero para investigación en IA por parte de las grandes empresas tecnológicas (Microsoft, Google, Amazon, Samsung, etc.); en segundo lugar, la apertura de estas herramientas al gran público con el doble objetivo de darlas a conocer y probarlas más allá de los laboratorios donde están siendo diseñadas, como ha ocurrido en el caso de ChatGPT; y, finalmente, unos medios de comunicación que están ávidos de encontrar una temática que reúne ingredientes realmente atractivos: el componente tecnológico, el componente social y económico, la sensación de que estamos jugando con una tecnología que no comprendemos y que puede ser peligrosa, etc.



En cuanto a si su uso será polémico, la respuesta es que sí, justo en la medida en que el ser humano puede hacer un uso conflictivo de las herramientas que tiene a su disposición. Por ejemplo, la IA puede ayudar a la medicina a hacer mejores diagnósticos a partir de los datos de las pruebas que se realicen a una persona enferma, pero también puede servir a otros fines más perversos justo con la misma información. ¿Es esto una debilidad de la IA o del ser humano? En todo caso, la IA es una poderosa herramienta sobre la cual debemos lanzar una mirada ética para ser capaces de usarla correctamente y para hacer el bien.

Obviamente, la IA ha llegado para quedarse y afecta a todas las facetas de nuestras vidas. En términos generales, ¿cómo puede afectar a la educación? ¿Cuáles son, en tu opinión, los beneficios y las desventajas de la IA aplicada en el ámbito educativo?

Partamos de una afirmación fundamental: la IA no cambia los principios pedagógicos de cómo se aprende o se enseña. Es cierto que la IA ha venido para quedarse y acabará convirtiéndose en el interfaz invisible que nos permita relacionarnos con las “máquinas” y con otros seres humanos a través de decenas de aplicaciones que llevarán IA incorporada, pero no cambia el funcionamiento de nuestra mente. En ese sentido, la IA puede ser una herramienta para acelerar procesos, para corregir problemas o poner remedio a dificultades que ya existen.

Pongamos algunos ejemplos sencillos: si alguien quiere aprender coreano hoy, tiene a su disposición **chatbots** que le permiten interactuar en coreano con una inteligencia artificial que, además, es capaz de ajustar su discurso al nivel de competencia comunicativa de su interlocutor, de proporcionarle el **feedback** adecuado o de hacer una paráfrasis en el momento justo para garantizar la comprensión y la comunicación; la IA también nos va a permitir realizar una evaluación diagnóstica más eficiente, y a partir de esta podremos regular el aprendizaje si se observan dificultades; además, el análisis de los datos de los estudiantes podría llevar a una mayor personalización de la enseñanza, ofreciendo a cada aprendiz materiales más ajustados a sus necesidades.

Obviamente, en este momento estamos a mucha distancia de poder disponer de estos recursos en educación. No estamos más que empezando a jugar con distintas aplicaciones que nos permiten entrever cuál es el potencial de la IA y también sus riesgos; tenemos que aprender a gestionar tanto lo uno como lo otro, aumentando el posible potencial de la IA y democratizando su uso y eliminando o minimizando los posibles riesgos; en educación, la seguridad de nuestros estudiantes y la privacidad de sus datos es una prioridad absoluta y tenemos que transmitir a la IA esta preocupación por el cuidado hacia los seres humanos si no queremos que nos conduzcan a decisiones erróneas en el futuro.

Con respecto a la investigación Metaverso en la educación que has llevado a cabo junto a compañeros de Conecta13, recientemente presentada en SIMO EDUCACIÓN 2023, ¿qué datos relevantes subrayarías? ¿y qué conclusiones destacarías?

El metaverso es un concepto complejo y difícil de definir. Para empezar, nos plantea la posibilidad de vivir experiencias en una “realidad virtual”, una “realidad aumentada” o una “realidad mixta”. Esto implica diferentes maneras de entender conceptos como la interactividad, la corporeidad y la persistencia de nuestras acciones en un entorno virtual, lo cual genera importantes problemas técnicos, sociales, económicos y éticos.

Dicho esto, quienes formamos Conecta13 creemos que el metaverso puede ser un espacio de aprendizaje y puede ofrecer recursos realmente poderosos para la formación. En el metaverso se pueden generar experiencias que difícilmente podremos vivir fuera del mundo virtual y, según analizamos en nuestra investigación, nuestros jóvenes ya están viviendo ese tipo de experiencias a través de los videojuegos y la industria del entretenimiento; sin embargo, ni el sistema educativo ni el profesorado tiene experiencia en el metaverso, aunque según nuestros datos el profesorado sí admite sentir curiosidad por su uso educativo. Además, los docentes nos indican con claridad que para hacer un uso educativo del metaverso es fundamental que se resuelvan los problemas técnicos (dispositivos y conectividad, fundamentalmente), que el profesorado pueda experimentar con el metaverso antes de ponerlo en funcionamiento en el aula.

Es decir, tanto el alumnado como el profesorado ven el potencial del metaverso, pero también sus problemas. Este mensaje deben recogerlo tanto la Administración como las empresas con interés: si queremos hacer un uso educativo de esta tecnología, queda mucho por hacer para ponerla en manos de los profesionales de la educación, garantizar su uso seguro y equitativo y generar recursos valiosos para el aprendizaje, más allá de los creados por la industria del videojuego y del entretenimiento.

Tras tu participación en la edición de SIMO EDUCACIÓN de este año, el periódico El País ha publicado un reportaje titulado “La IA en el aprendizaje de idiomas: ¿aliada o adversaria?”. ¿A qué te refieres exactamente cuando dices que “la idea no es solo aprender con IA, sino usar más preposiciones gramaticales en nuestra relación con la IA”?

En realidad esta idea es un juego de palabras que uso para decir que, por supuesto, aprenderemos **con** IA, pero también es importante aprender sobre IA, es decir, conocer qué es, cómo funciona y cuáles son sus fortalezas y debilidades; o aprender por detrás de la IA, es decir, conocer las luchas de poder que existen en torno a ella y cómo puede ser utilizada como herramienta de control o de dominación; o incluso aprender sin IA, es decir, prescindiendo de la tecnología y recuperando el cuerpo.

En tu último libro, Transformación digital y plan digital de centro, cuando te refieres al camino hacia la transformación digital, afirmas que “trabajar hoy en educación supone ser parte de una comunidad híbrida, cuya vida transcurre tanto a pie de calle como dentro de plataformas y dispositivos electrónicos”. ¿Estamos preparados, profesores y alumnos, para lo segundo?

La cuestión no es si estamos preparados los docentes y el alumnado; lo fundamental es que como ciudadanos y ciudadanas ya formamos una comunidad híbrida: accedemos a nuestro banco a través de una app; conversamos con nuestras familias mediante una videollamada; mantenemos nuestra agenda en un calendario virtual, etc. Desde este punto de vista, la pregunta es cómo transferimos esa experiencia de comunidad ciudadana híbrida a una comunidad educativa híbrida, cumpliendo con los principios de calidad, equidad o seguridad, entre otros. Es decir, me pregunto si la educación puede quedarse fuera de este proceso de hibridación que vivimos en nuestros domicilios, en nuestros trabajos y en nuestras calles, y que implicaría si se quedara fuera o si la transformación digital fuera muy parcial o deficitaria. Creo que la sociedad no se lo puede permitir, francamente.

La aplicación de la IA en el aprendizaje de lenguas resulta revolucionaria en múltiples sentidos. ¿Cuáles son, en tu opinión, las pautas que debe cumplir el uso de la IA en la enseñanza para poder maximizar sus logros y minimizar sus riesgos?

En un documento publicado en 2021, *AI and education: Guidance for policy-makers*, la UNESCO señala cinco puntos que tendremos que trabajar en los próximos años: en primer lugar, la ética de la IA, la gestión segura de los datos, incluyendo su propiedad y la cuestión de la privacidad; en segundo lugar, la equidad de género de la IA; en tercer lugar, la monitorización, evaluación e investigación en el uso de la IA en educación; en cuarto lugar, está por definir y analizar el impacto de la IA en el papel del docente y si la IA redefine la labor docente reduciéndola a la tarea de instrucción, eliminando otras facetas vinculadas con la socialización, el pensamiento crítico o la construcción democrática; y por último, en quinto lugar, un tema importantísimo: ¿Cuál será el impacto de la IA en la “agencia” de los estudiantes, es decir, en la capacidad del ser humano de intervenir en su entorno de manera consciente y autónoma?

¿Añadirías alguna particularidad en lo relativo a la EPA (Educación de Personas Adultas)? ¿En qué medidas nos podemos beneficiar los docentes que trabajamos en este sector educativo?

Si en algún contexto educativo es importante la reflexión que estamos haciendo aquí es en la EPA, porque este alumnado no recibirá la IA cuando llegue a la vida adulta, puesto que ya está ahí: ya son usuarios, conscientes o inconscientes, de la IA. Así pues, la alfabetización en IA que defendemos para todo el alumnado es especialmente importante para el alumnado de EPA, que necesita entender, usar, monitorizar y reflexionar críticamente sobre la IA mucho más que el alumnado de escolarización obligatoria. Para ello es urgente que diseñemos currículos de alfabetización en IA que impliquen una dimensión cognitiva, afectiva y sociocultural (que implique tomar conciencia de las potencialidades y los riesgos de la IA, así como de los asuntos éticos que su uso implica). No contar con una alfabetización en IA en la EPA es generar una nueva brecha para su alumnado, y no nos lo podemos permitir.

Hoy el alumnado adulto pueden acceder al mundo de la IA fácilmente, sin registros y de manera gratuita. Disponen de asistentes inteligentes a un solo clic, como es el caso de LuzIA, considerado por algunos el mejor ChatGPT con IA para WhatsApp. ¿Estás a favor del uso de herramientas de este tipo? ¿Cuáles son los beneficios? ¿y los peligros?

Por supuesto, estoy a favor del uso de estas herramientas en la EPA, como también estoy a favor del uso de la tecnología (incluida el teléfono móvil) en el aula. Lo importante es verter sentido común y conocimiento pedagógico sobre los dispositivos, como siempre: en realidad, “dispositivos” tan aceptados en contextos educativos como el libro de texto son, si se usan mal, la peor herramienta disponible en educación pues cosifica el conocimiento e impide cualquier acercamiento personalizado a los estudiantes. Lo mismo ocurre con la tecnología, como tú mismo comentabas en una entrada reciente en el blog de EPAL titulada “¿Jugamos en serio?” (<https://epale.ec.europa.eu/es/blog/jugamos-en-serio>). Por supuesto, “juguemos en serio” y lancemos una mirada educativa a la tecnología y a los dispositivos. La alternativa es que impere la mirada Tik-Tok sobre la mirada educativa, y yo prefiero siempre la presencia pedagógica de un docente por encima del dominio de una aplicación.

El pasado mes de octubre tuviste la oportunidad de diseñar e impartir un curso en abierto sobre IA, con el patrocinio de la Comisión Europea, destinado a todo el profesorado de Europa. ¿Qué temas abordaste?

Efectivamente, el curso Inteligencia Artificial y enseñanza y aprendizaje de idiomas ha sido una oportunidad magnífica para poder volcar las lecturas y las reflexiones que estaba haciendo en torno a la IA dentro de la estructura de un curso, y someterlo después a la aprobación de los participantes a través de *The European School Education Platform*, que permite llegar a miles de docentes en toda Europa.

En el curso he intentado cumplir con algunas de las claves que he mencionado en esta entrevista, como esa propuesta de alfabetización en IA centrada en el aprendizaje de lenguas. Para ello se presenta qué es la IA, cómo puede ayudarnos y qué posibilidades abre, además de considerar los problemas que debemos afrontar para hacer un uso ético, equitativo y seguro de la misma. Es un curso introductorio con decenas de enlaces



para seguir leyendo y descubriendo más sobre la IA, un tema que requerirá nuestra atención durante bastante tiempo.

Para concluir, volvamos de nuevo a la música con la que abrimos esta entrevista. Al igual que los Beatles en su época, la IA augura un "Nuevo Mundo" en nuestras vidas. Y en la educación también. Tú que tienes una bola de cristal,... ¿por dónde irán los derroteros en la educación con la llegada de la IA? ¿Estamos ante una nueva era?

Estamos ante una nueva era de aprendizaje potenciada por inteligencia artificial, no me cabe duda. Esa "nueva era" va a cambiar las fronteras entre la educación formal e informal, va a permitir que muchas personas tomen decisiones respecto a qué y cómo aprender apoyados por la IA y también va a crear nuevos dilemas pedagógicos y éticos. Habrá que estar muy atentos a la evolución de la IA y ejercer, de manera constante, algunas de las claves más importantes en educación: optimismo, pragmatismo, mirada crítica y compromiso ético. Con esos mimbres, seguro que llegamos a buen puerto.

Cerramos esta entrevista, si me permites, subrayando a modo de conclusión dos de las muchas ideas que has compartido en este rato de charla y que nos incumbe a todos los que nos dedicamos al sector de la educación de las personas adultas:

- "Estamos ante una nueva era de aprendizaje potenciada por la Inteligencia Artificial que va a cambiar las fronteras entre la educación formal e informal".
- "No contar con una alfabetización en Inteligencia Artificial en la Educación de Personas Adultas es generar una nueva brecha para su alumnado".

Fernando, muchísimas gracias por compartir tu visión de la IA en la educación con todos los que formamos la comunidad EPALE. Ha sido un verdadero placer, amigo.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confianza y esperanza para 2024

¿Qué se espera para lo que queda de curso? La «congelada» Ley de Artísticas. Posiblemente, algunas de las 24 medidas sobre profesorado. Y que los gobiernos autonómicos marquen sus prioridades en sus presupuestos.

Jesús Jiménez. 12-1-2024

Comenzamos nuevo año. Con el curso ya avanzado. Para los estudiantes de segundo de bachillerato, con la vista puesta ya en la prueba de acceso a la universidad. Para el resto, el segundo trimestre, el más denso de todo el curso. Pero de enero a junio quedan todavía meses.

Un tiempo para recuperar proyectos aparcados. Como el de la Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores, paralizado al disolverse el parlamento español con las últimas elecciones generales. En principio, y a pesar de ciertas resistencias de las universidades, una ley tan esperada en el sector no debería tener graves problemas en su tramitación parlamentaria. Ni siquiera en un ambiente político tan crispado y polarizado como el actual.

Otro proyecto que lleva tiempo aparcado. Las 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. El documento para el debate se hizo público hace justamente ahora dos años (enero 2022) y ahí sigue. Los sindicatos de enseñanza siguen esperando. Como al estatuto docente, tantas veces prometido desde hace años y frenado en seco (¿quienes lo pararon?) cuando estaba prácticamente listo para aprobación. Si esta legislatura ha de ser la del profesorado, como reclaman las fuerzas sindicales, habrá que acelerar para llegar a final de curso con alguna medida concreta en la mesa de negociación.

Más asuntos pendientes. En el ámbito estatal, un decreto básico para desplegar en su totalidad la Ley de ordenación e integración de la Formación Profesional, que (al parecer) ya está ultimado. Y establecer los requisitos mínimos de los centros, cuyo proyecto de decreto lleva más de un año «congelado». Además, convocatorias con tanto impacto social como la de las becas y ayudas estatales al estudio y la de la EBAU. En el autonómico, cada gobierno pondrá el foco en los asuntos que considere, pues es competencia de cada comunidad autónoma el desarrollo de la normativa básica estatal y la gestión de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados. Es esperable, por tanto, que se marquen diferencias regionales con respecto a la red de centros pública y concertada, el bilingüismo, la concreción (e interpretación) territorial del currículo, la inclusión educativa, las plantillas y salarios del personal docente y no docente y muchos otros asuntos importantes.

Y un tiempo para impulsar nuevos proyectos. Dependerá en gran medida de los presupuestos. A la espera de que se llegue (o no) un nuevo modelo de financiación autonómica, ya están abiertos los presupuestos para este año, en la mayoría de los casos aprobados por los respectivos parlamentos y, si eso no ha sido posible,

con la prórroga de los anteriores. En las partidas de los presupuestos se definen las políticas educativas. Del presupuesto estatal depende, por ejemplo, el incremento de los umbrales de renta para que las becas lleguen a más estudiantes. Del de cada comunidad autónoma, el volumen de plazas y su distribución por especialidades en las convocatorias de oposiciones a cuerpos de funcionarios docentes o el coste de las matrículas universitarias, por poner solo dos ejemplos.

En los próximos meses van a producirse elecciones de segura trascendencia política y social. Las previstas en dos comunidades autónomas (¿o en tres?) tendrán repercusión directa (en uno u otro sentido) en las aulas de sus respectivos territorios y posiblemente también en el sistema educativo de nuestro país. Las europeas servirán de termómetro para medir hasta dónde llegan los populismos y extremismos y saber qué postura tomar ante desafíos tan importantes como el de las migraciones, asuntos sobre los que familias, profesorado y alumnado recibirán informaciones constantes (¿y desinformaciones contrapuestas?) durante la campaña electoral a través de los medios de comunicación y de las redes sociales.

Los tiempos convulsos que vivimos, pero en los que todavía se respira cierta tranquilidad en el ámbito educativo, deberían suponer una excelente oportunidad (casi una invitación) para contrastar la agitada actualidad de la calle (muchas veces amplificada por medios y redes) con la serenidad de las aulas, espacios de convivencia, reflexión y respeto. Los responsables políticos de las instituciones y entidades del mundo de la educación y la propia comunidad educativa podrían buscar puntos de encuentro para desarrollar los proyectos pendientes en el ámbito educativo, desplegar medidas eficaces para la mejora de la educación en nuestro país y reforzar una educación en los valores democráticos que definen la identidad europea. Solo desde el entendimiento y la concordia afrontaremos con esperanza este año 2024.

El 83% de familias considera que en los colegios falta educación sobre el uso responsable de pantallas, según un estudio

El 78% de los encuestados asegura que sus hijos usan pantallas y el 45% que las usan a diario. El 48% de las familias desconoce si la escuela de sus hijos ofrece información sobre el uso saludable de pantallas y el 35% asegura que el colegio no aborda la importancia del uso saludable de dispositivo.

Agencia Europa Press. 16-1-2024

El 83% de familias españolas asegura que los centros educativos no proporcionan la suficiente educación sobre el uso equilibrado y responsable de las pantallas ni a los niños ni a los padres y madres.

Así lo refleja un estudio de Educación Incondicional sobre el consumo de pantallas, realizado durante las recientes fiestas de Navidad a más de 1.000 familias españolas de niños menores de catorce años, que consideran que las escuelas "no ofrecen la suficiente información sobre el uso saludable de las pantallas".

"El estudio también revela que las máximas preocupaciones de las familias son la adicción a las pantallas, la falta de educación sobre su uso responsable y las posibles consecuencias que deriven de su mal uso", afirma Elvira Perejón, neuroeducadora y CEO del proyecto Educación Incondicional.

El 78% de los encuestados asegura que sus hijos usan pantallas y el 45% que las usan a diario. El 48% de las familias desconoce si la escuela de sus hijos ofrece información sobre el uso saludable de pantallas y el 35% asegura que el colegio no aborda la importancia del uso saludable de dispositivo.

Teniendo en cuenta que, en muchos casos, los menores pasan más tiempo en el ambiente escolar que con sus propias familias, el estudio advierte de que "se trata de un dato preocupante que pone sobre la mesa la necesidad urgente de medidas concretas en los centros educativos para abordar la desconexión educativa en torno a la tecnología".

El objetivo de este estudio es "poner el foco en una buena educación sobre competencia digital, así como de la gestión y el uso saludable de estos dispositivos y para ello familias y escuelas deben ir en el mismo barco apoyados por decisiones políticas conscientes".

Por eso, la investigación incide en que es necesario que tanto la comunidad educativa como las instituciones políticas "estén presentes en este marco de responsabilidad social y que las escuelas como punto de encuentro educativo, proporcionen la formación y educación suficiente a toda la colectividad".

"Aunque los avances en tecnología y el uso de dispositivos digitales han supuesto un gran avance en nuestras vidas, su uso inadecuado, se ha relacionado recientemente con problemas de salud y del desarrollo de los menores y es importante que en las escuelas se facilite una mínima formación", apunta Perejón.

Por tanto, educar en la responsabilidad y gestión saludable es básico, pero no solo formar a los menores es necesario, sino que la formación y la información debe llegar a los adultos responsables de los menores para que puedan tomar las decisiones más acertadas para sus hijos y en ello las escuelas tienen la responsabilidad y la oportunidad de acompañar a las familias desde el principio.