



ÍNDICE

[Estudiantes amenazan con otra huelga si el lunes no se publica el examen de la PAU: "Que trabajen todo el fin de semana](#) **EUROPA PRESS**

[Cientos de alumnos se manifiestan contra Alegría y las CCAA por la Selectividad: "La educación es un derecho, no un privilegio"](#) **EL MUNDO**

[La justicia enmienda a Ayuso y anula su normativa para endurecer la obtención del título de Bachillerato](#) **EL PAÍS**

[El director del IES Dr. Lluís Simarro afirma que los alumnos que secunden la huelga «solo se enfrentarán a una falta injustificada»](#) **LEVANTE**

[La brecha educativa de género se agranda: los chicos se están quedando atrás frente a unas chicas cada vez más formadas](#) **Cadena SER**

[La selectividad que ya está lista en Galicia: cuatro preguntas, más competencial y nuevo sistema de corrección de las faltas](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[La falacia del punto medio](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno estudia financiar el traslado de los niños al cine en horario escolar cada tres meses](#) **EL MUNDO**

[El PP constata que no puede hacer la misma Selectividad en las comunidades donde gobierna](#) **EL PAÍS**

[¿Por qué hay alumnos tan desmotivados?](#) **DEiA**

[El maestro que desmonta las 'fakes' de la educación en España: "Los niños no dejan los estudios, los expulsamos"](#) **EL ESPAÑOL**

[El Gobierno insta a las CCAA a publicar los modelos de la PAU antes del día 26 y a que en 2025 los publiquen en septiembre](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno de Navarra ofrece un pacto educativo hasta 2028 que los sindicatos valoran pero ven "insuficiente"](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Vicenç Arnaiz, psicólogo: "Las ratios de niños en las aulas de 0 a 3 años españolas son una locura"](#) **EL PAÍS**

[Más del 80% de las universidades españolas está a favor del modelo dual con trabajo remunerado mientras se estudia](#) **EL MUNDO**

["Queremos estudiar y no podemos": el caos de la FP se enquistaba entre el alumnado sin la ESO](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Tecnologías en las aulas y el rendimiento académico](#) **EL DEBATE**

[Las exigencias de la Selectividad](#) **EL PAÍS**

[CCOO entrega 100.000 firmas a Educación para que todos los docentes estén en el subgrupo más alto de la función pública](#) **EUROPA PRESS**

[Constitución de 1812, Baroja y las Sinsombrero: publicados los primeros modelos de Selectividad](#) **SUR**

[El Gobierno vasco destinará casi 68 millones a equiparar los salarios del profesorado de la concertada con los de la pública](#) **DEiA**

[Educación deberá contratar casi mil profesores más tras avalar el TSJ el acuerdo de plantillas del Botànic](#) **LEVANTE**

[Auxiliar de Enfermería, Administración y Finanzas y Emergencias Sanitarias, grados de FP más demandados, según Universae](#) **EUROPA PRESS**

[Los nuevos modelos de examen del PP evidencian que su Selectividad no es tan «común»](#) **EL DEBATE**

[Las familias catalanas piden acabar con las diferencias entre escuela pública y concertada](#) **EL PAÍS**

[Más de la mitad de los alumnos de Primaria no comprenden un texto](#) **ABC**

[Así son los nuevos modelos de exámenes de la PAU de la UPV/EHU](#) **DEiA**

[Estos son los modelos de examen de la nueva PAU en Murcia](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Cuarenta estudiantes indios no podrán cursar la FP porque España les deniega el visado: "Es un desprecio a nuestro futuro"](#) **EL PAÍS**

[Los Sindicatos navarros muestran "decepción" ante la propuesta de Educación y piden que "tome en serio" la contrapropuesta enviada](#) **EUROPA PRESS**

[Libros que cuentan: Jean Piaget y las fases del desarrollo cognitivo infantil](#) **THE CONVERSATION**

[Identidad profesional de la dirección escolar](#) **MAGISTERIO**

[Ismael Sanz: "Es buena idea integrar el primer ciclo de la ESO en la Primaria"](#) **MAGISTERIO**

[El Ministerio de Educación condecora al exdirector del IES Las Musas de Madrid](#) **MAGISTERIO**

[Los escolares duermen menos que hace 10 años y solo el 30% cumple con las horas óptimas](#) **MAGISTERIO**

[Algunos expertos defienden retrasar la entrada al instituto para evitar el abandono escolar](#) **MAGISTERIO**

[Entre fórmulas químicas y fórmulas metafísicas](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Nuno Crato: "Los manuales son fundamentales para la buena formación"](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[España vive una crisis de salud mental entre sus adolescentes: el 10 % de los ingresos hospitalarios es por esta causa](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Ramon López de Mántaras "Al ChatGPT le puedes dar la vuelta y utilizarlo como herramienta de ayuda para la enseñanza"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Cómo se puede usar el móvil en los colegios? Principios para tres escenarios en los centros escolares](#)
Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

Estudiantes amenazan con otra huelga si el lunes no se publica el examen de la PAU: "Que trabajen todo el fin de semana"

MADRID, 11 Oct. (EUROPA PRESS) - El Sindicato de Estudiantes ha amenazado con convocar una nueva huelga en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional el próximo viernes 18 de octubre si este lunes no se han publicado los modelos de examen de la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

"Si no se publica ese examen vamos a volver a la huelga y si tienen que estar todo el fin de semana trabajando, que estén todo el fin de semana trabajando, pero aquí hay miles de estudiantes con una grandísima incertidumbre y lo que se tiene que hacer es ponerse las pilas y sacarlo de una forma inmediata", ha sentenciado la secretaria general del Sindicato de Estudiantes, Coral Latorre. Así lo ha manifestado este viernes Latorre en declaraciones a los medios durante la manifestación frente a la Consejería de Educación en Madrid.

Con motivo de la huelga estudiantil convocada hoy ante la "incertidumbre" por la nueva PAU, el Sindicato de Estudiantes ha convocado movilizaciones en medio centenar de localidades. La líder de la organización estudiantil ha asegurado que los profesores también tienen "un cabreo muy importante" porque "no se han podido preparar los materiales didácticos".

"Están improvisando, también sin saber si esos contenidos van a entrar o no en la Selectividad y, por tanto, lo que decimos es que el Ministerio de Educación y las consejerías educativas tienen que hacer su trabajo, que es lo único que les estamos pidiendo, que se publique ya ese examen", ha insistido Latorre.

La secretaria general del Sindicato de Estudiantes ha hecho hincapié en que quieren ver los modelos de examen con sus "propios ojos" por que si no "siguen siendo palabras y siguen sin edo bombas de humo". "No queremos que una consejería diga una cosa y otra consejería diga otra, sino lo que queremos es que se publique de forma unificada a nivel estatal, porque incluso la poca información que ha salido es muy contradictoria y esto no nos permite preparar el examen", ha criticado.

HUELGA Y MOVILIZACIONES EN 50 LOCALIDADES

La organización estudiantil ha convocado este viernes concentraciones a las 12.00 horas en 50 localidades. La principal movilización ha tenido lugar frente a la Consejería de Educación de Madrid y el Ministerio de Educación.

Además, ha convocado protestas en Cataluña (en Barcelona, Tarragona y Lérida); Murcia; Andalucía (Sevilla, Málaga, Granada, Cádiz, Córdoba, Almería y Jaén); Asturias (Oviedo y Gijón); Castilla y León (Palencia, Ponferrada, Valladolid, León, Zamora, Salamanca, Burgos, Benavente y Segovia); Galicia (La Coruña, Ferrol y Orense); País Vasco (Bilbao, San Sebastián y Vitoria); Pamplona; Extremadura (Badajoz); Comunidad Valenciana (Valencia, Alicante, Catellón, Elche, Orihuela y Benicarló); Canarias (Las Palmas de Gran Canaria, Santa Cruz de Tenerife, Arrecife y Cabo Blanco); Castilla-La Mancha (Toledo, Albacete y Ciudad Real); Ceuta; Palma de Mallorca; o Santander.



Este viernes están llamados a hacer huelga los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional para exigir que se publique el modelo de examen de la nueva Prueba de Acceso a la Universidad. "Los alumnos de segundo de Bachillerato todavía no sabemos cómo van a ser las pruebas que determinan nuestro acceso a la Universidad. Increíble pero cierto. A pesar de que llevamos casi un mes de curso, la única información que tenemos es que los exámenes de la PAU se celebrarán los días 3, 4 y 5 de junio. Ya está. Esto es todo", señala el Sindicato de Estudiantes.

La organización estudiantil critica que el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y las consejerías educativas "están manteniendo un silencio intolerable" ya que, en lugar de presentar los cambios y novedades antes de arrancar el curso, permitiendo a los profesores preparar bien los contenidos académicos, y garantizar que los estudiantes tengan facilidades para preparar esta prueba, a principios de octubre todavía no saben "nada". "Y cuando pedimos explicaciones y salimos a las calles a protestar, como hicieron nuestros compañeros y compañeras en Murcia, somos respondidos con una brutalidad policial mayúscula. ¿Cómo es posible que se trate así a estudiantes pacíficos? Decenas de antidisturbios, pelotas de goma, porrazos y jóvenes en urgencias, ¿así es como se responde a las legítimas demandas estudiantiles?", se pregunta el Sindicato de Estudiantes. La organización considera que esto es "intolerable": "No podemos permitir que nos traten como en la dictadura. Exigimos juicio y castigo para los policías implicados en esta intervención y su expulsión inmediata del cuerpo, así como la dimisión de la Delegada del Gobierno de Murcia y del Ministro del Interior Fernando Grande Marlaska".

"El Ministerio de Educación y las Consejerías educativas se están riendo en nuestra cara, y están jugando con la salud mental y el futuro de decenas de miles de estudiantes, añadiendo todavía más dificultades, más estrés y más incertidumbre a una prueba cuya razón de ser es convertir el acceso a la Universidad en un privilegio de clase", indica. Por ello, el Sindicato de Estudiantes, ha llamado a todos los estudiantes a organizar este viernes acciones en los institutos y concentraciones a las 12.00 horas ante las delegaciones de Educación de las consejerías.

EL MUNDO

Cientos de alumnos se manifiestan contra Alegría y las CCAA por la Selectividad: "La educación es un derecho, no un privilegio"

Frente al Ministerio y la Consejería de Educación los alumnos exigen la publicación del modelo de selectividad y la dimisión de Grande- Marlaska tras la intervención policial en Murcia

María Alcántara. Madrid. Viernes, 11 octubre 2024

Desde hace una semana, los estudiantes de segundo de Bachillerato de toda España reivindican una cosa: conocer el nuevo modelo de la prueba de acceso a la universidad (PAU), o como bien es conocida, la famosa selectividad. En Madrid, hoy, unos dos centenares de estudiantes se han concentrado frente al Ministerio de Pilar Alegría y la Consejería de Educación, Ciencias y Universidades de la Comunidad de Madrid, al cargo de Emilio Viciano al grito de "la educación es un derecho, no un privilegio". Cientos de estudiantes se han manifestado asimismo por toda España tras la convocatoria de movilizaciones en las principales ciudades.

Pero desde el viernes pasado, los alumnos tienen una razón más añadida y es denunciar la presencia policial y la actuación que tuvieron durante una manifestación -con el mismo objetivo que esta- en Murcia, calificada por el Sindicato de Estudiantes como "de una brutalidad mayúscula" en su carta dirigida a la Ministra de Educación, Pilar Alegría. Ante ambas premisas, la agrupación exigen la dimisión del ministro de Interior, Fernando Grande- Marlaska, y de la delegada del Gobierno en Murcia, Mariola Guevara Cava.

Aitana, Ainara, Alba y María han venido desde Parla para reclamar que publiquen el nuevo modelo de PAU porque no saben "que hacer en clase para un examen en el que me juego el futuro". Declaran sentirse confusas y nerviosas porque "llevamos más de un mes de clase y aún no sabemos si lo que nos estamos estudiando entrará o no". Pero explican que no sólo ellas se sienten perdidas, "los profesores tampoco saben que va a entrar y que no" y admiten que la mayoría de sus docentes les han animado a acudir a la manifestación: "ellos quieren que vayamos a clase, pero también que exijamos algo que nos afecta directamente".

Con la calle Alcalá cortada durante 40 minutos, un despliegue policial de una veintena de agentes y hasta cinco furgones del cuerpo de la Policía Nacional, Pedro, Paula, Natalia, Valeria y Sara, todos estudiantes de segundo de bachillerato, explican que están estudiando materia en Historia de España que desconocen si entrará en el examen final o no. "Ya no es solo si entra o no, tampoco sabemos cómo prepararnos los ejercicios... dicen que van a quitar la sintaxis en lengua y otros que no, es un caos". Además, aluden que esta incertidumbre también les está afectado a nivel de salud mental: "muchos de nosotros, yo por ejemplo, tengo mucha más ansiedad porque siento mucha presión de estar estudiando un cosa y que después cambie todo y ya estamos a octubre, cada vez queda menos tiempo", declara una de las chicas que aspira a entrar biotecnología. Mientras escriben

un cartel con tono irónico, estos estudiantes que sueñan con entrar en medicina, ingeniería aeroespacial y psicología repiten "nos estamos jugando nuestro futuro" y reclaman que "lo único que queremos es que se publique ya el examen y que sea igual para todos". Acto seguido se unen, al resto los jóvenes que comienzan su marcha calle arriba dirección a la madrileña Puerta del Sol.

ALEGRÍA PIDE "TRANQUILIDAD"

El pasado cinco de octubre, el Sindicato Estudiantil convocó a huelga este viernes a las 12.00 horas frente a las diversas delegaciones y consejerías de educación por todo el territorio Español. De forma oficial, en más de 30 concentraciones en 12 comunidades autónomas, los alumnos de bachillerato, secundarias y FP -estos dos últimos grupos estudiantiles fueron llamados conforme transcurría la semana- y hasta en la ciudad autónoma de Ceuta.

En su carta, dirigida de forma exclusiva a la ministra, acusan y responsabilizan a las instituciones públicas educativas de estar "jugando con la salud mental y el futuro de decenas de miles de estudiantes" y califican la selectividad de "privilegio de clase" justificando que el único motivo de su existencia es que no hay suficientes plazas públicas en las universidades. Así lo reivindica Coral Latorre, Secretaria General del sindicato: "estamos hartas de que el ministerio y las consejerías educativas se pasen la pelota los unos a otros y aquí todos se laven las manos" y tilda de "desidia" el silencio ministerial frente al movimiento estudiantil "queremos preguntarle a Pilar Alegría si va a hacer algo o va a seguir fingiendo que no se puede hacer nada desde el gobierno y que el problema está únicamente en las consejerías".

Asimismo, reclaman "que cómo un gobierno que se hace llamar progresista y que dice defender la educación pública hace un negocio de un derecho" y denuncian las cargas policiales que se dieron en Murcia "bajo una supuesta democracia" en la que los manifestantes "eran estudiantes de 16 y 17 años preguntando cómo será un examen".

En su mensaje exigen la publicación inmediata de los modelos de exámenes de la Pau y "un plan de rescate urgente a la educación pública". Latorre también aprovecha la ocasión para posicionarse rotundamente en contra de que se celebre esta prueba, como método de acceso a las universidades públicas españolas, por considerarla injusta con los jóvenes de familias humildes: "no nos equipara a todos los estudiantes, no es justo, solo se realiza porque no hay suficientes plazas para todos." Como alternativa presentan la utilización de la nota media de bachillerato como calificación para acceder a un grado universitario. A la vez que denuncia el estrago que los recortes y la privatización de la educación dañan de manera directa al mismo colectivo estudiantil: "el nivel de destrucción que ha alcanzado la escuela pública en el Estado Español es absolutamente demencial e intolerable".

Tras semanas de espera para obtener una respuesta por parte del ministerio o de las diversas consejerías - Galicia es la única que ha mostrado como será el citado examen- hoy, una vez finalizada la manifestación, y durante una visita a una guardería infantil, Alegría ha aprovechado la ocasión para pedir "tranquilidad" a los estudiantes y ha asegurado que "se están poniendo en marcha" los modelos tan reclamados por los estudiantes.

EL PAÍS

La justicia enmienda a Ayuso y anula su normativa para endurecer la obtención del título de Bachillerato

La Comunidad de Madrid estableció que para que un alumno con una materia suspendida lograra el título de bachiller tenía que respaldarlo cuatro quintas partes de sus profesores. Los jueces consideran que ello quiebra el principio de igualdad, porque en el resto de España basta con mayoría simple

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 11 OCT 2024

El Tribunal Superior de Justicia de Madrid ha anulado la normativa aprobada en 2022 por el Ejecutivo que preside Isabel Díaz Ayuso que endureció los requisitos para obtener el título de Bachillerato con un suspenso. El Gobierno regional estableció que, en tal caso, además de cumplir lo marcado por la legislación estatal, como que la calificación media en Bachillerato obtenida por el alumno superara el 5 y que no hubiera habido inasistencia injustificada a clase durante el curso, la decisión tenía que ser respaldada por una mayoría de cuatro quintos del equipo docente del estudiante, en lugar de simplemente por mayoría simple, como preveía la ley. Los jueces, en una sentencia fechada el 7 de octubre a la que ha tenido acceso EL PAÍS, han aceptado el recurso presentado por el Ministerio de Educación, señalan que dicha normativa supone una invasión de las competencias del Gobierno, y que la mayoría que debe exigirse a la decisión del equipo docente debe ser de la mitad más uno del equipo de profesores.

La ley de educación, la Lomloe, y el Real Decreto 243/2022 establecieron que, de forma excepcional, puede obtenerse el título de Bachillerato pese a tener una asignatura suspendida, si el equipo docente así lo decide, siempre y cuando se den una serie de supuestos. Que el profesorado considere que el alumno ha alcanzado los objetivos del título; que no haya tenido una "inasistencia continuada y no justificada" a la materia no superada; que se haya presentado a los exámenes y realizado las actividades necesarias para su evaluación,



incluidas las de la convocatoria extraordinaria, y que la media de las calificaciones obtenidas en todas las materias de la etapa (es decir, entre primero y segundo de Bachillerato), incluida la no superada, sea igual o superior a cinco. Es decir, que se trate de casos en que el chaval no se ha desentendido de la materia y que, además, ha sacado el resto de las materias de los dos cursos que constituyen la etapa con una nota que pueda compensar dicho suspenso.

Tanto la ley como el decreto del Gobierno se referían simplemente a mayoría del equipo docente. El Ejecutivo madrileño aprobó, sin embargo, una normativa que exigía que dicha mayoría representara al 80% del equipo docente. Una medida que, en opinión del ministerio, tenía como finalidad boicotear en la práctica la aplicación de la regla.

El tribunal concluye que la Comunidad de Madrid carece de competencias para establecer por sí mismo las condiciones de obtención del título de Bachillerato, que son exclusivas del Estado, y que el hecho de que ni la Lomloe ni el real decreto del Gobierno matizaran cuál debe ser la mayoría necesaria para obtenerlo con un suspenso, debe ser interpretado con que se requiere mayoría simple. “La introducción, a nivel autonómico madrileño, de un régimen de mayoría cualificada de cuatro quintos para que un equipo docente decida sobre la excepcional obtención de un título de Bachiller, cuando en el resto del territorio nacional se aplica la norma estatal que supondría decidir lo mismo pero con una mayoría simple, sin duda quiebra el principio de igualdad que debe llevar a todos los alumnos y alumnas a poder obtener el mismo título con las mismas condiciones y requisitos en cualquier parte del territorio del Estado”, indican los magistrados de la Sección Octava de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del tribunal. El fallo puede ser todavía objeto de recurso.



El director del IES Dr. Lluís Simarro afirma que los alumnos que secundan la huelga «solo se enfrentarán a una falta injustificada»

El alumnado «sabía que estaba incumpliendo la normativa»

REDACCIÓN. Xàtiva 11 OCT 2024 14:03

El alumnado del IES Dr. Lluís Simarro se manifestó este martes ante la negativa del director del mismo centro a dejarlos adherirse a la huelga convocada por el Sindicato de Estudiantes este 11 de octubre ante la falta de información sobre el nuevo modelo de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). El docente que encabeza el equipo directivo del instituto de Xàtiva afirma que los estudiantes «sabían que estaban incumpliendo la normativa» y que si secundan la huelga «solo se enfrentarán a una falta injustificada».

El IES Dr. Lluís Simarro atiende a, aproximadamente, 1.500 estudiantes. Un representante de los 75 alumnos que asistieron a las protestas del martes declaró a este diario que el director dijo en las protestas «¡Os abro expediente a todos como no os vayáis!», puesto que, como afirma por su parte el docente, el estudiantado «estaba interrumpiendo el paso en una zona del instituto en horario lectivo». El profesor explica a *Levante-EMV* que no era cuestión de si él mismo tenía potestad o no para autorizar la huelga, sino que los alumnos «sabían que estaban incumpliendo la normativa, que la tenían desde hace tiempo».

El director sostiene que, si los estudiantes están disconformes con este reglamento, «que pongan una moción para cambiarlo». En caso de inasistencia por hacer huelga, el cabeza del equipo directivo expone que solo se enfrentarían a una falta injustificada, «algo que no es para tanto».

Se refiere al reglamento del régimen interno del centro, al que ha tenido acceso este diario. El documento hace referencia a que el derecho a la huelga del alumnado «estaba regulado en el Decreto 39/2008, que fue derogado por el Decreto 195/2022, y que fue modificado por la Sentencia 900/2012 del TSJ, ratificada en casación por la Sentencia 5389/2014 del Tribunal Supremo». Este reglamento interno exige que haya más de 20 alumnos (en todo el centro) que apoyen la convocatoria y que se informe con un mínimo de 5 días naturales de antelación (se cuentan sábados y domingos).

La normativa

No obstante, desde el Sindicato de Estudiantes afirman que el único requisito es la comunicación previa, pues «la ley no indica un mínimo de días para hacer la comunicación» y «la exigencia mínima de 5 días no está registrada en ninguna normativa de la Conselleria de Educación». Asimismo, sostienen que cualquier estudiante «puede decidir hacer huelga el mismo día de la huelga sin tener que avisar con antelación» y que, mientras sea comunicada al equipo directivo, «ni el director, jefe de estudio o nadie de la dirección del instituto puede no autorizar una huelga».

En este sentido, la LOMLOE dispone que los centros educativos «establecerán, al elaborar sus normas de organización y funcionamiento, las condiciones en las que sus alumnos y alumnas pueden ejercer este derecho». Con todo, la ley añade que las decisiones colectivas que adopte el alumnado con respecto a la asistencia a clase «no tendrán la consideración de faltas de conducta ni serán objeto de sanción, cuando estas hayan sido resultado del ejercicio del derecho de reunión y sean comunicadas previamente a la dirección del centro».

Además, la Sentencia 5389/2014 del TS hace referencia al artículo 8 de la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) que reconoce el derecho a huelga del alumnado, el cual «no queda supeditado a ninguna autorización previa. Este dato es de crucial importancia para resolver la cuestión planteada: someter el ejercicio de un derecho a la previa autorización de otra persona equivale a exigir la concurrencia de dos voluntades. En otras palabras, el ejercicio del derecho ya no depende únicamente de la voluntad de su titular, sino también de la voluntad de la persona llamada a dar la autorización», establece la Sentencia.

Por otro lado, la normativa interna del IES Dr. Lluís Simarro dictamina que el alumno o alumna que no comunique su participación en el plazo establecido «tendrá una falta sin justificar, con las consecuencias académicas o disciplinarias que tal situación pueda implicar en su caso».



La brecha educativa de género se agranda: los chicos se están quedando atrás frente a unas chicas cada vez más formadas

Las mujeres jóvenes ganan ya más por hora que los hombres de su edad, según Funcas

Adela Molina. Cadena SER. Madrid 11/10/2024

Un 58% de las mujeres entre 25 y 34 años tenía un título superior en 2023 frente al 46% de los hombres, datos del INE, una brecha de 12 puntos. En el año 2000 esa diferencia era menos de la mitad: "De unos cinco puntos", explica Jenifer Ruiz Valenzuela, profesora de la Universidad de Barcelona, experta en economía de la educación. Para ella no hay duda: "Sí, los chicos van más rezagados".

Los chicos tienen, igualmente desde hace años, más abandono escolar temprano, aunque en ese caso la brecha se ha ido estrechando. En 2023, último dato disponible, la diferencia era de 4,5 puntos: un 15,8% de abandono en los chicos frente al 11,3% de las chicas. Ellos también repiten más. El retraso educativo masculino tiene múltiples causas, explica Ruíz Valenzuela, y abarcan desde factores sociales o del propio sistema educativo hasta emocionales: "Los chicos tienen un menor nivel de habilidades no cognitivas que las chicas. ¿Qué quiere decir esto? Que los chicos muestran mayores problemas de conducta o menores niveles de perseverancia. Por poner un ejemplo, con microdatos de la Comunidad de Madrid, lo que podemos observar es que los chicos dedican menos horas a hacer deberes. Al final de la secundaria los chicos dedican unas dos horas y media menos a la semana".

A ellos también les condiciona más el nivel socioeconómico de su familia en sus resultados educativos y, por ir más rezagados, sufren más que las chicas los propios sesgos del sistema: "Algunos estudios que han medido sesgos implícitos de los profesores, es decir, sesgos de los cuales los profesores ni siquiera son conscientes, apuntan a que los docentes evalúan peor a aquellos alumnos que van más rezagados. Como tenemos a un porcentaje mayor de chicos que van rezagados, pues estos sesgos implícitos de los profesores podrían hacer que se estuviese evaluando de una manera, digamos más injusta a los chicos. También dentro del sistema educativo, otro potencial factor explicativo, es que hay una gran infrarrepresentación de profesorado masculino en las distintas etapas de la educación obligatoria. En España tenemos que en educación infantil, pues casi la totalidad de los docentes son mujeres".

Cambios sociales y laborales

El retraso educativo de los chicos lleva décadas dentro del debate académico pero no ha calado tanto en el debate público como la otra gran brecha de género educativa: la falta de vocaciones femeninas en las carreras científicas y técnicas. Sus consecuencia sin embargo son igualmente preocupantes: "El menor desempeño educativo de los chicos acarrea unas consecuencias negativas para el resto de su vida que pueden suponer tener mayores tasas de criminalidad, menor estabilidad familiar, peores indicadores en el mercado de trabajo...", subraya Ruíz Valenzuela. Ismael Sanz, profesor de Economía Aplicada en la Universidad Rey Juan Carlos, destaca también los efectos que puede tener en la cohesión social: "Con menos formación, probablemente, vas a pasar más tiempo en el paro, a tener peor inserción laboral y más dificultades para el acceso a la vivienda pero también suele traducirse en menos acceso a la participación política, el asociacionismo o incluso a poder viajar y a la cultura".

De momento, los indicadores laborales aún reflejan una brecha de género en favor de los hombres. Las mujeres siguen experimentando mayores tasas de desempleo, mayores niveles de inseguridad laboral o un mayor porcentaje de trabajos con contratos a tiempo parcial, especialmente las mujeres con hijos, pero hay aspectos en los que la diferencia no sólo ha desaparecido sino que se ha revertido: "Los datos de los últimos



diez años sí que muestran una creciente presencia de las mujeres en ocupaciones técnicas y profesionales. Ahí encontramos doctores, profesores, abogados... Esa brecha se ha agrandado y ha evolucionado en favor de las mujeres", explica Ruíz Valenzuela. Hay otro aspecto que también evidencia que está habiendo cambios: "Aunque el porcentaje de mujeres en ocupaciones básicas casi dobla al de los hombres, sí que es verdad que cada vez hay más hombres trabajando en este tipo de ocupaciones, que incluyen trabajadores domésticos, aquellos que trabajan en preparación de comida, cuidadores, etc. Por lo tanto, un cierto cambio social parece que en los últimos años se ha empezado a dar y se ve reflejado en los datos, por ejemplo, de la Encuesta de Población Activa", añade la profesora de la UB.

Reducción de la brecha salarial

En un análisis reciente, FUNCAS señalaba que "la brecha salarial de género en España se ha reducido 10 puntos en una década, al pasar del 18,7% en 2012 al 8,7% en 2022. Esta disminución ha sido más rápida en España que en muchos países comunitarios, lo que ha conducido a que en 2022 la cifra española se sitúe cuatro puntos por debajo de la media de la Unión Europea (12,7%), mientras que en 2012 la superaba en más de dos puntos". La organización destacaba que entre los menores de 25 años ellas ya ganan, de media, más por hora que los chicos y señala: "La caída de las diferencias salariales de hombres y mujeres no puede desvincularse del "vuelco formativo" de las generaciones más jóvenes de mujeres. Su nivel educativo, más alto, por término medio, que el de sus pares varones, ha contribuido a su acceso a puestos de trabajo de mayor categoría y remuneración. A medida que las generaciones más antiguas, con una brecha salarial más elevada, se jubilan y salen del mercado laboral, son reemplazadas por cohortes de trabajadores jóvenes entre quienes la desigualdad salarial es significativamente menor o, incluso, se revierte".

Esta situación se repite en otros países. En Reino Unido "las mujeres jóvenes tienen ahora más posibilidades de estar trabajando que los hombres jóvenes" y en Estados Unidos "el déficit de la tasa de empleo en las mujeres jóvenes se ha reducido de casi diez puntos porcentuales en 2006 a uno en 2023", explicaba en un artículo el diario económico Financial Times hace unas semanas.

Este cambio social nos enfrenta a nuevos retos como qué hacer para evitar la creación de nuevas brechas, también en la política, cómo va a repercutir en la organización de los cuidados familiares, en la natalidad o incluso en las relaciones entre hombres y mujeres.

La Voz de Galicia

La selectividad que ya está lista en Galicia: cuatro preguntas, más competencial y nuevo sistema de corrección de las faltas

Galicia la única comunidad con modelos de selectividad ante las quejas de estudiantes en el resto de España por la carencia de modelos

SARA CARREIRA / FINA ULLOA. REDACCIÓN, OURENSE / LA VOZ. 12 oct 2024 .

Los jóvenes españoles que cursan bachillerato se han echado a la calle para protestar por la falta de información sobre la selectividad y, de paso, para quejarse de otras cosas: de la propia selectividad, de la desatención de la escuela pública y del enfrentamiento de la policía con los estudiantes de Murcia cuando protestaron la semana pasada.

En las principales ciudades del país hubo concentraciones con pancartas, gritos y pitos en estas movilizaciones convocadas por el Sindicato de Estudiantes. Con carteles como «Basta de destruir la educación pública. No es solo la PAU, es todo», «Menos policía y más educación», «Nuestro futuro no es un juego» o «Nuestro futuro, vuestra responsabilidad», los estudiantes querían señalar su situación de «ansiedad al 100%»: «Estamos muy enfadados porque llevamos un mes de clases y aún no sabemos cómo serán las pruebas que decidirán el futuro de miles de estudiantes», explicaba un portavoz del Sindicato en Barcelona.

Algunas administraciones han reaccionado ante estas movilizaciones. En Andalucía se aseguraba que el próximo lunes a mediodía estarán los modelos de examen, mientras en Cataluña se pedía paciencia hasta final de mes. La ministra de Educación, Pilar Alegría, responsable indirecta porque su departamento no emitió el real decreto en que se basa la prueba hasta junio, pedía «calma» porque los modelos de examen «están en marcha».

Y mientras, en Galicia la situación era mucho más tranquila. Sí hubo convocatoria de huelga con seguimiento, pero las concentraciones apenas juntaron cincuenta personas en Ferrol, A Coruña y Ourense, donde estaban convocadas. Hasta la Praza Maior de Ourense se desplazaron alumnos de varios institutos de la ciudad a los que se sumaron estudiantes de O Carballiño y también un pequeño grupo procedente de Silleda. «Decidimos venir porque al no haber nada en Santiago este era el que nos quedaba más cerca», explicaba una de las integrantes del pequeño grupo que madrugó para salir desde las tierras del Deza hacia la ciudad de As Burgas a las nueve de la mañana. La concentración no duró demasiado. No hubo manifiesto ni gritos, aunque sí

algunos carteles en los que exigían el final de la incertidumbre. En Ferrol el grupo era escueto y pedía tanto información como criticaba la actuación de la policía con los estudiantes de Murcia la semana pasada.

Xunta y universidades exhibieron unidad y anunciaron el camino a seguir

Mientras por toda España los estudiantes de segundo de bachillerato se echaban a la calle reclamando información sobre la nueva selectividad, en Santiago los responsables de la Consellería de Educación y de la CIUG —la comisión de las tres universidades gallegas que diseña la prueba de acceso a la universidad— mantenían una reunión de balance sobre el trabajo realizado en la comunidad, el único territorio en España que ya tiene modelos de examen. Como explicó el propio conselleiro, Román Rodríguez, los gallegos empezaron el curso «cos deberes feitos» porque a 30 de agosto se colgaron los modelos de examen de la nueva selectividad, que varían sustancialmente con los existentes hasta ahora. Aún quedan cosas por hacer, porque se necesitan ajustar detalles. Por ejemplo, el grupo de trabajo (equipos de asignatura formados por profesores de universidad y de instituto) de Lingua Galega e Literatura no tenía director hasta ahora un inicio algo accidentado; y en algunas materias hay que hacer pequeños ajustes del reparto de temas por preguntas.

Pero a estas horas hay más certezas que dudas. Se sabe que todos los exámenes tendrán 4 preguntas, que la primera carecerá de opciones y que será competencial, es decir, que el alumno no debe repetir contenidos sino demostrar que los sabe usar. Estos dos aspectos (estructura y competencialidad) han sido muy destacados en la reunión de este viernes, porque son la base de la nueva selectividad: la nueva ley educativa (Lomloe) exige una selectividad de menos memoria y más madurez; y este año, que arranca el modelo, esta forma de contestar valdrá el 25 % de la nota, y se prevé que en el próximo curso será el 50 % y así sucesivamente. Que todas las materias tengan la misma estructura facilita el paso del sistema anterior (con dos exámenes a elegir, fusionados además durante la pandemia) al nuevo, mucho más exigente con los estudiantes.

El presidente de turno de la CIUG, Pedro Armas (delegado de la Universidade da Coruña), destacó que Galicia empezó el curso con modelos y bastantes instrucciones porque «comezamos o traballo en maio». Entonces reunieron en Santiago a responsables de la selectividad de gran parte de España y les presentaron el modelo de 4 preguntas y una competencial. En junio salió el real decreto del ministerio y «durante os tres meses de verán, todas as semanas tivemos reunións para perfilar os modelos».

Más allá de la política

La sintonía de los rectorados gallegos con la Xunta en este proceso tan complicado fue destacada por las dos partes, quienes consiguieron desterrar cualquier cuestión política para centrarse en lo importante, el bienestar de alumnado, profesorado y familias. Y eso que en julio Alberto Núñez Feijóo anunció que las comunidades del PP tendrían la misma prueba de acceso a la universidad. Sobre esto, Rodríguez puntualizó: «Falamos dun examen común, non idéntico».

Según la directora xeral de Innovación Educativa, Judith Fernández, Galicia consigue la cuadratura del círculo porque sigue las directrices del PP y el decreto del gobierno socialista. Es cierto, asume la directiva gallega, que Castilla y León (la segunda comunidad en tener algo parecido a modelos por asignatura) tiene otro formato de examen, con otro número de preguntas, pero la esencia es la misma: «Se o comentario de texto en Lingua Castelá vale 3,5 en Castela e León, e 3 en Galicia, estamos falando de exames similares», aunque con diseños diferentes.

Faltas de ortografía y corrección gramatical valdrán entre 1 y 2 puntos

Uno de los asuntos que le queda pendiente a Galicia es cómo se valorarán las faltas de ortografía. En ese sentido, Pedro Armas aseguró que la CIUG seguirá los criterios de la CRUE, las universidades españolas, que decidieron un marco común: en las lenguas cooficiales (castellano y gallego) se podrán quitar hasta dos puntos como máximo por faltas de ortografía y corrección gramatical; en las lenguas extranjeras, serán como máximo 1,5 puntos; y en las demás asignaturas, hasta 1 punto y siempre que haya un texto complejo. Castilla y León, por ejemplo, no cumple la rebaja de 1,5 en lenguas extranjeras y lo deja en 1 punto.

La CIUG sigue el acuerdo de la CRUE pero decidió dar vía libre a los grupos de trabajo para diseñar su criterio. Así, en Lingua cada pregunta destina 0,5 puntos a este aspecto; en Filosofía también se valora por pregunta, con 0,1 por cada falta hasta un máximo de 1 punto; y en Lengua se considera el examen en conjunto, con hasta 2 puntos por errores (0,1 por falta o por dos tildes). Faltan muchas materias por decidir cómo van a puntuar este aspecto.



EL DEBATE

OPINIÓN

La falacia del punto medio

No existe ningún código que sirva para encontrar ese punto medio, sino que se trata de un acto libre y responsable de cada uno ante el otro. Esto es así porque las cosas se pueden equilibrar entre ellas, pero el equilibrio no es lo que rige en la relación personal, sino el crecimiento

José Víctor Orón. 13/10/2024

La comprensión clásica de la virtud dice que en el punto medio está la virtud, pero el problema es que en lo personal no hay punto medio: o vivimos como personas o vivimos como cosas. Por eso, buscar el punto medio



puede traer muchos problemas. La mentalidad del punto medio busca encontrar el equilibrio entre dos extremos, ambos con su problematicidad. Si me paso de generoso, me toman el pelo y me engañan, pero si me quedo corto, me encierro en mí mismo y, en el fondo, ni atiende al otro ni a uno mismo. Parece que la generosidad consigue ser el punto medio que evita tanto la prodigalidad como la tacañería. A nivel conceptual parece que todo funciona muy bien, pero a nivel personal el artificio lingüístico no sirve, pues uno no sabe lo que corresponde hacer ante el rostro del otro. No existe ningún código que sirva para encontrar ese punto medio, sino que se trata de un acto libre y responsable de cada uno ante el otro. Esto es así porque las cosas se pueden equilibrar entre ellas, pero el equilibrio no es lo que rige en la relación personal, sino el crecimiento.

En educación se plantean muchas veces muchos equilibrios: entre lo individual y lo comunitario; entre controlar y dejar fluir pensamientos o emociones; entre la obligación y el capricho; entre el ser severo y ser laxo; entre teoría y práctica; entre disciplina y creatividad; atender la tarea o el clima; dirigir y creatividad; procesos y resultados. Una forma española de decir algo similar es «una de cal y otra de arena», que, aunque se usa para decir que hay que alternar lo bueno y lo malo, la verdad es que tanto la cal como la arena son buenas y la clave es su proporción. Así pues, un profesor piensa: «bueno, ayer fui exigente, hoy toca ser laxo».

La verdad es que, aunque estoy criticando la mentalidad del punto medio, no deja de tener un punto de bondad si se le compara con el docente que cree tener una bola de cristal y sabe a ciencia cierta lo que el otro necesita y ahí se enroca. Al menos el del punto medio, el de los equilibrios, algo se pregunta. Lo que pasa es que se fija en lo que no toca.

La aproximación usual es que haya un poco de todo. Pero eso es tomar decisiones basadas en ideas, no en personas. La persona rompe todo tipo de punto medio. No proponemos buscar el punto medio de la balanza, sino salirse de la balanza. Salirse de la balanza es dejar de centrarse en cosas y centrarse en personas, lo cual implica asumir responsablemente las propias decisiones, asumiendo que no se sabe a ciencia cierta el efecto que tienen nuestras acciones.

Cuando uno se fija en la persona, puede que uno sea una barbaridad y que muchísimo sea poco. De esto algo se dio cuenta Aristóteles cuando descubrió que el poco o el mucho no pueden medirse por lo que pasa con las cosas, sino por lo que pasa con los sujetos (no digo persona, pues Aristóteles no conocía la palabra persona como nosotros la conocemos). Esto ya es un avance, pues ya no se trata de ser laxo un día porque el anterior se fue exigente. En esos comportamientos del profesor igual se enmascara más el deseo de no ser mal visto por los alumnos para que luego estos no le castiguen en las encuestas de satisfacción que el deseo cierto de ayudar a los alumnos. No tiene por qué, pero podría ser que estuviera esta mentalidad.

Los puntos medios muchas veces ignoran que, si los extremos educan en lo mismo, el punto medio también educa en lo mismo. Por ejemplo: imagina que en una discusión un profesor dice: «bueno, en esta les voy a dejar ganar porque en la otra ya gané yo». En ese caso se está ignorando que tanto los extremos como los puntos medios educan en lo mismo. Si gana el profesor o el alumno es una cuestión coyuntural, y lo que se está educando es que la vida es una lucha de voluntades. Luego, al buscar el punto medio se sigue enseñando que la vida es una lucha de voluntades que en esta coyuntura se resuelve de una forma u otra. Pero, ¿de verdad queremos enseñar que la vida es una lucha de voluntades?

La prudencia de Aristóteles se ve superada cuando se introduce la persona, pues no se trata de buscar un equilibrio entre intereses individuales, sino de buscar positivamente el encuentro interpersonal. Para Aristóteles, que no conoce el significado actual de persona, la referencia es el individuo y su equilibrio social con los demás y solo deja para el reducto selecto de la amistad alguna reflexión superior.

Cuando se descubre la persona, la mirada cambia y la referencia pasa a ser el encuentro. No hay equilibrio entre polos porque no hay polos. Cuando el profesor se entiende en oposición al alumno, pues cada uno tiene intereses distintos, sale la búsqueda del punto medio. Pero cuando se descubre que como personas estamos llamados al encuentro, ya nadie busca ese punto medio de intereses, sino el encuentro.

Todos los grandes términos humanos son términos relacionales: no hay padre sin hijo, ni hijo sin madre. Tampoco hay profesor sin alumno, como que nadie enseña si nadie aprende. Es decir, o existen los dos o no existen ninguno de los dos, pues existen por, en y para la relación.

José Víctor Orón es asesor en la Universidad Francisco de Vitoria y dirige Acompañando el Crecimiento

EL MUNDO

El Gobierno estudia financiar el traslado de los niños al cine en horario escolar cada tres meses

Según ha explicado Urtasun, el proyecto piloto no consistirá únicamente en ir a ver una película al cine sino que será un poco "más amplio" y los alumnos deberán trabajar la película "una hora en clase antes de ir y una hora en clase después de verla".

REDACCIÓN. 13 octubre 2024

El ministro de Cultura, Ernest Urtasun, ha anunciado que están estudiando sufragar los gastos del autobús para llevar a todos los colegios al cine, en el marco del nuevo programa que comenzará este segundo semestre del año 2024 con un proyecto piloto y que consiste en que los colegios vayan por lo menos una vez al trimestre a ver una película por la mañana. La intención del ministro es que la iniciativa esté en marcha el próximo año 2025.

"Una cosa que vamos a hacer, que estamos viendo, es que vamos a tratar que el programa se pueda hacer cargo financieramente del transporte de los niños, que el autobús, porque tampoco queremos que colegios con más recursos puedan utilizar el programa y otros no, con lo cual estamos viendo para sufragar también el transporte", ha avanzado Urtasun, en una entrevista en la Cadena Ser.

Según ha explicado el ministro, el proyecto piloto no consistirá únicamente en ir a ver una película al cine sino que será un poco "más amplio" y los alumnos deberán trabajar la película "una hora en clase antes de ir y una hora en clase después de verla". "Será una cosa un poco más amplia que simplemente ir a ver la película", ha precisado.

Además, Urtasun ha desvelado que "la idea" fue del cineasta Pablo Berger quien se lo propuso en una conversación, y ha anunciado que la película que van a usar para la fase piloto en este segundo semestre va a ser *Robot Dreams*, la película de animación que dio a Berger su nominación a los Oscar.

"Creo que es una película que todo el mundo que la ha visto, en los pequeños, genera entusiasmo. Es una gran película para los mayores, pero para los pequeños también", ha destacado.

El ministro de Cultura anunció a comienzos del mes de septiembre este programa que toma como modelo el programa '*Colegios y cine*' que se desarrolla en Francia desde 1994. Según dijo entonces, la intención de su departamento es asignar una partida "importante" a este programa en los Presupuestos Generales del Estado.

EL PAÍS

El PP constata que no puede hacer la misma Selectividad en las comunidades donde gobierna

El partido se enfrenta al dilema de que para unificar la prueba tendría que simplificar los temarios, lo que choca con su discurso de que hay que aumentar la exigencia del examen

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 13 OCT 2024

Después de años reclamando una "Selectividad única" —rebautizada recientemente como "común"—, y de meses prometiendo que los estudiantes de las 12 comunidades autónomas donde gobierna la estrenarían el próximo mes de junio, el Partido Popular ha admitido esta semana que su propuesta resulta de momento inviable. El argumento que ha esgrimido el PP es que los currículos de segundo de bachillerato —simplificando, los temarios que se estudian en dicho curso— son distintos entre unos territorios y otros y, por tanto, no puede ponerse el mismo examen. Se trata del mismo argumento con el que venían contestando a su propuesta el Ministerio de Educación, ejecutivos autonómicos en manos de otros partidos y diversos responsables universitarios —e, incluso, de forma diplomática, el Gobierno canario, del que los populares forman parte y en el que ostentan la cartera de Educación—, que han defendido, en cambio, avanzar en una armonización que este año ha dado un paso importante en cuestiones como la reducción de la optatividad (habrá un solo modelo de ejercicio por cada materia) y la limitación del alcance del nuevo enfoque competencial (solo tendrán este planteamiento más aplicado entre un 20% y un 25% de las preguntas), como adelantó EL PAÍS.

Hacer la misma Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), incluso limitada a aquellas comunidades autónomas comprometidas con la causa (es decir, lo que ha intentado ahora el PP), requiere cambios normativos que llevarían años. Imponerla en todos los territorios, sean o no partidarios de dicha unificación (que es el objetivo político manifestado por el PP y Vox), exigiría una reforma todavía más larga y profunda, que debería empezar por la ley orgánica de educación, y de resultado dudoso, ya que la justicia, como hizo en 2012 el Tribunal Constitucional, podría considerarlo una invasión de las competencias educativas de las comunidades autónomas, que comparten dicha parcela con el Gobierno. El ruido que todo ello generaría no beneficiaría a los más de 300.000 estudiantes que anualmente se presentan a una prueba que, ya de por sí, críspala los nervios de muchos de quienes se presentan. Especialmente este curso, en el que va a inaugurarse la Selectividad adaptada a la Lomloe, y las comunidades autónomas van muy retrasadas a la hora de aprobar su normativa autonómica y publicar ejemplos de cómo serán los nuevos exámenes, lo que desembocó el viernes en una jornada de huelga en secundaria y manifestaciones que sacaron a la calle a miles de estudiantes en medio centenar de ciudades españolas.

La materia de Historia de España es la más simbólica para el PP. Pero resulta también, según han acabado reconociendo los populares esta semana en un mensaje remitido a los medios, "una de las asignaturas más difíciles de homogeneizar", ya que una parte de las comunidades autónomas incluyen "en su currículo el estudio de toda la Historia y otras solo de la contemporánea, los siglos XIX y XX".



El partido añadió que ha empezado a trabajar con la Real Academia de la Historia en la definición de unos nuevos currículos de la asignatura. Pero, por rápido que pretendan ir, las comunidades autónomas no podrán aplicar nuevos contenidos de dicha materia en la Selectividad hasta dentro de varios años. Y parece además complicado que el resultado sea que haya temarios idénticos en todos los territorios donde gobierna el PP. La ley de educación establece que el Ministerio de Educación fija la mitad del currículo y las autonomías, la otra mitad, en cada asignatura. Y cuesta imaginar que comunidades como Andalucía, Canarias, Galicia, Aragón y Cantabria, por citar solo cinco donde gobierna el Partido Popular, vayan a renunciar a incluir en sus currículos capítulos dedicados a la historia específica de sus territorios.

El PP se halla, además, de cara a la Selectividad de este curso, ante un dilema. Y es que la única manera de hacer exámenes con contenidos más o menos parecidos en territorios que tienen currículos distintos consiste en centrar las preguntas en aquellos temas que todos tienen en común. El partido, a la vista del comunicado que difundió esta semana, parece apostar por ello a través de la llamada figura de las “matrices”. El problema es que dicha solución envía a los institutos el mensaje de que aquello que no está incluido en las matrices no será preguntado y, por tanto, no es necesario estudiarlo. Y ello choca no solo con otro de los mantras educativos más repetidos en los últimos años por el Partido Popular, consistente en acusar al Ministerio de Educación de regalar aprobados y bajar el nivel de exigencia, sino con el real decreto de la nueva Prueba de Acceso a la Universidad, aprobado en junio por el Gobierno, y con el acuerdo alcanzado hace unos días por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que establece que los exámenes deben estar diseñados de tal manera que para obtener la mejor calificación sea necesario haber estudiado casi todo el temario —los coordinadores autonómicos de la Selectividad lo fijaron entre el 75% y el 80%—.

Cuadrar horarios

Quedan opciones intermedias, como que todas las comunidades del PP incluyan algunas preguntas iguales en los exámenes, por lo demás distintos, de cada asignatura. Pero ese objetivo también está resultando complicado, según admite una fuente del PP, por la dificultad de cuadrar los horarios de inicio de los ejercicios —en segundo de Bachillerato hay 42 ejercicios— en las 12 comunidades donde gobiernan. Una decisión organizativa en la que tienen mucho que decir las universidades públicas de cada territorio, que son en la práctica las que llevan a cabo la prueba. Si los exámenes de cada asignatura no empiezan a la misma hora, resulta arriesgado poner preguntas iguales. Basta con que un alumno salga pronto del aula y cuente en cualquier red social qué incluía el examen para que miles de estudiantes de otras comunidades donde el ejercicio empiece más tarde cuenten con ventaja, con el consecuente escándalo. El acuerdo parece muy difícil, aunque según la misma fuente las comunidades no han renunciado a cuadrarlos. Lo único seguro es que, en línea con lo acordado con las universidades, las pruebas serán el 3, 4 y 5 de junio.

El PP también ha hecho hincapié esta semana en que el terrorismo será “uno de los contenidos evaluables” que tienen previsto incluir en las “matrices” del examen de Historia de España. Fuentes del Ministerio de Educación, recuerdan, sin embargo, que el terrorismo ya es una materia evaluable en la PAU en toda España, porque figura en la parte del currículo de la asignatura que fija el Gobierno. El tema *La Transición y la Constitución de 1978*, incluye el capítulo *La normalización democrática y la amenaza del terrorismo*. Y en el tema *Memoria democrática* figura el capítulo *Reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia y del terrorismo en España*.



¿Por qué hay alumnos tan desmotivados?

La apatía se cuela en la mochila de cada vez más estudiantes. Dos expertos analizan las causas, desde la salud emocional y el modelo de aprendizaje hasta los dispositivos móviles y la IA

Arantza Rodríguez. 13-10-24

“Los chicos y las chicas nos dicen más que se aburren, que no quieren ir a clase, que no ven qué les aporta”. Al igual que otros profesionales, Begoña Ruiz, psicóloga y educadora de la cooperativa de iniciativa social Bidegintza, también ha constatado que hay alumnado, “sobre todo en secundaria”, que entra y sale del aula con la mochila llena de apatía. “Sí que nos vamos dando cuenta de que hay desinterés, falta de conexión con lo que planteamos, una sensación de que podemos estar con más desmotivación”, confirma.

Bostezos, el inevitable menudo rollo y la pregunta del millón: “Y esto ¿para qué me sirve?” es una escena habitual en muchos hogares. “En la etapa de la adolescencia puede haber una apatía en el sentido de que tienen otras áreas de interés y los estudios igual no son, en general, una de sus prioridades”, pero “es verdad que ahora la desmotivación se nota más, nos lo dicen más ellos y ellas y también se manifiestan de determinada manera poniendo más dificultades”, explica Ruiz, a quien las familias le han mostrado asimismo su preocupación.

Entre los factores “que pueden no estar ayudando a la motivación”, esta psicóloga destaca la salud emocional –“hay más situaciones de fragilidad y cuando las emociones se desajustan, se taponan el deseo de aprender”– y el modelo de aprendizaje, que “necesita revisarse”. “En secundaria hay una parte bastante más teórica, de estudio, en la que todavía nos queda meter un poco más esa parte práctica donde puedan sentirse más activos, más partícipes, y conectar más la teoría con qué les va a aportar”, plantea. Se necesitan también, dice, “planes un poco más individualizados en algunos casos, poder introducir el arte, la música o el movimiento. Suelo decir que las clases no sean ni una letanía del profesor ni yincanas todo el rato”. A todo esto hay que añadir los problemas de aprendizaje. “El alumno o alumna siente que no tiene la capacidad de seguir el ritmo que se establece y se desmotiva”, apunta.

La tecnología y las redes sociales también aportan su granito de arena. “Dificultan cosas que se necesitan, como el control de impulsos, la concentración sostenida o esperar gratificaciones porque en el proceso de aprendizaje hay que hacer un esfuerzo e ir poco a poco. En eso todo lo que es rápido de las redes sociales y la tecnología no nos ayuda”, recalca.

Si ni la actitud ni el expediente académico acompañan, Ruiz aconseja a los padres y madres “no verbalizar: Eres un vago o No estás cumpliendo o tratar de apretarles con cuestiones como: Tienes que aprobar sí o sí para sacarte el graduado, Qué suerte tienes porque otros chavales no pueden estudiar o No cometes mis errores. Son cosas que decimos y a veces pueden tener su función motivadora, pero, cuando hay una desmotivación importante o unos comportamientos más difíciles en el aula, hay que ver qué hay detrás”. Además, recomienda “crear un plan con el centro de estudios para dar alternativas, en el que el chico o la chica también participe” e implicarse “preguntándole por cosas de clase que le motiven, donde nos haya mostrado capacidad”.

Se trata, detalla, de “no tirar la toalla”, pero tampoco limitarse a “presionar” o “pensar solo en la nota académica porque el aprendizaje tiene que ver con mucho más que conseguir una nota y a veces nos enfocamos ahí y eso tampoco les motiva”.

No es un virus, pero la desmotivación puede propagarse de pupitre en pupitre. “Las emociones se pueden contagiar para animar o desanimar entre ellos y también al profesorado, que hace muchos esfuerzos por motivar y necesita recursos, más formación, más margen de acción, más atrevimiento para buscar fórmulas y más planes adaptados de aprendizaje”, enumera esta educadora, para quien también son “importantes la educación y el bienestar emocional, la conexión afectiva entre profesorado y alumnado o trabajar la curiosidad”.

Una vez constatado que “el modelo o las fórmulas que estábamos utilizando ahora no sirven”, Ruiz insta a reflexionar sobre “qué soluciones podemos buscar más allá del plan que ya tenemos instalado porque a veces esperamos a que cambie el chaval o la chavala y se ajuste a nuestro plan”. Convencida de que “hay que hacer una repensada”, no obvia las dificultades, “sobre todo porque también luego hay unas exigencias en que tengan unas determinadas notas o en que no bajemos en el Informe PISA”.

‘Influencers’ o futbolistas

El psicólogo clínico y educativo Juanan Tejero también cree que “hay más alumnos desmotivados en las aulas” y, reflexionando sobre las posibles causas, destaca que “antes un chaval quería ser psicólogo, médico o carpintero y tenía el objetivo de conseguir alguna titulación o algún acceso al mundo laboral, mientras que ahora quiere ser influencer o futbolista de primera y cualquier cosa le puede servir para llegar a ese mundo laboral. Entonces, ¿para qué se va a matar a estudiar si eso no le interesa o no le hace falta para su trabajo?”.

La cultura del esfuerzo cotiza a la baja entre estos alumnos, que, ante “tanta estimulación e información”, no siempre focalizan su interés donde debieran. “Se está generalizando el aprendizaje con dispositivos móviles. Si yo tengo que estudiar los océanos, voy buscando y de repente descubro el Mar Muerto y veo que tiene una serie de características, me voy por ahí. Ante la posibilidad de tener mucha información, hay una especie de limitación a lo que a mí me interesa, que puede no ser lo que en ese momento tenga que ser de mi interés”, pone como ejemplo. De hecho, apunta, “hay países que intentan volver al libro de texto como elemento de aprendizaje para evitar la apatía”. Por si fuera poco, añade, “ahora con la Inteligencia Artificial a nivel de sistema educativo empieza a haber otro problema por la facilidad de hacer trabajos sin ningún tipo de implicación. Tocas, pones cuatro palabras y te sale”.

El docente, por su parte, “ya no es el que enseña, sino el que acompaña en el aprendizaje y ese cambio de función le está costando tanto al profesorado como a los alumnos”, señala. En un sistema educativo en el que “se evalúa por la consecución de unos objetivos, pero se enseña por competencias”, y con constantes reformas legislativas “que meten terminologías nuevas, que no se acaban de aclarar”, el profesorado puede sentirse “desinformado y desubicado” y “sufrir también una desmotivación”, que se transmite al alumnado. “Si ya de por sí pueden existir estudiantes que pasen de todo, si tampoco tienen claro cómo conseguir lo que les piden a través de lo que les dicen, los profesores acaban haciendo lo que pueden”, comenta.

Los progenitores tampoco lo tienen fácil. “Yo no puedo marcarle pautas a mi hijo si no sé qué es eso de las competencias. Ha suspendido, pero no tiene nota, no sé si ha sacado un 2 o un 4 para ver qué nivel de exigencia tengo que tener. No tenemos unas referencias claras y esa especie de apatía, de ya se verá, nos está invadiendo educativamente y socialmente”, advierte. En este sentido, afirma, “si suspenden y les pasamos de curso porque lo dice la normativa, pero sin unas medidas y recursos adicionales, lo que hacemos es alargar



el problema. Llegará un momento en que ya no puedan pasar y saldrán del sistema", augura, mientras que la asesora pedagógica Mariñe Soto opina que "en el ámbito educativo nos tenemos que plantear cómo ser atractivos para aquellos chavales que se han desenganchado".



El maestro que desmonta las 'fakes' de la educación en España: "Los niños no dejan los estudios, los expulsamos"

Daniel Turienzo lamenta que se diga que nuestro sistema educativo es "peor" que el de nuestros vecinos: "Es el que se esperaba por inversión".

Raquel Nogueira. 13 octubre 2024

"La repetición no es buena, pero la promoción automática tampoco", recuerda Daniel Turienzo (España, 1987), maestro y coautor, junto al también profesor Jesús Rogero, de *Educafakes. 50 mentiras y medias verdades sobre la educación española* (Capitán Swing, 2024). En España, según la OCDE, alrededor del 22% de los estudiantes de 15 años han tenido que volver a cursar algún año de su educación.

Es decir, como recuerda Turienzo al otro lado del teléfono, "uno de cada cuatro alumnos ha repetido". Algo que, dice, demuestra que "es una medida que se está aplicando para todos cuando debería ser muy, muy exclusiva". El problema del sistema educativo español estaría, en cambio, en que "aún no hemos sido capaces de plantearnos qué alternativa tenemos".

A fin de cuentas, durante años, aquí la excepción se convirtió en la norma. Y todo, asegura Turienzo, porque el debate no se centra en lo que se tiene que centrar. Esto es, por un lado, "asumir que la repetición tiene que darse solo en casos muy excepcionales" y, por otro, plantear "qué medidas queremos diseñar para aquellos niños y niñas que empiezan a mostrar dificultades" en sus estudios.

Al preguntarle sobre esas "medidas" de las que habla tiene claro que comienzan con "tutorías en pequeños grupos", "refuerzos" dentro y fuera del aula. Pero también de "deshaces, tutorizaciones o apoyo y orientación a familia". Porque, insiste, la educación no va por libre, tiene mucho que ver con las "políticas sociales" de lo que pensamos.

Un 'mal francés' muy español

Nada de lo que propone Turienzo es nuevo, en realidad. Hay ejemplos de países europeos que han conseguido dejar atrás los niveles de repetición que tiene España. Y menciona dos casos de éxito, Francia y Portugal, aunque hace especial énfasis en nuestros vecinos galos.

"El caso de Francia es muy curioso, porque todos los sistemas que se diseñaron a imagen y semejanza del sistema educativo francés forzaban mucho la repetición", indica. Y recuerda que cuando se habla de repetir curso, "internacionalmente" se hace referencia al "mal francés". Sin embargo, el país galo ha "implementado medidas" que han conseguido "reducir drásticamente" y "en muy poco tiempo" la repetición.

El sistema educativo español, por tanto, bebe mucho del de nuestros vecinos. Eso sí, Turienzo señala que en nuestro país se da una situación "curiosa". Y es que "cuando se lleva a pruebas internacionales a alumnos con similares niveles de rendimiento en dos comunidades autónomas, en una puede que repitan mucho más que en la otra".

Eso sucede a pesar de que en los resultados de la prueba, los chavales tienen "el mismo rendimiento a nivel de competencias". Turienzo pone de ejemplo a Castilla y León: "Tiene un nivel de rendimiento muy alto. Sin embargo, tenemos una repetición también muy alta". Algo que confiesa que es "llamativo".

Esta situación se ve "perfectamente" cuando se comparan Cataluña y Aragón. "Son dos comunidades que tienen un rendimiento similar en PISA —aunque no tanto en la última edición, de 2022, sino en las anteriores— y, sin embargo, en Aragón repite mucho más".

Por eso, zanja, "no está muy correlacionado el nivel de competencias con el de repetición". Lo que sí marca el rumbo del sistema educativo sería la inversión. En los indicadores internacionales, "España promedia como se esperaba". Y lo explica: "No tenemos un rendimiento espectacular, hay que asumirlo; pero ni el nivel de nuestra población adulta ni el de nuestra inversión en educación nos permite que el promedio sea mejor".

Turienzo insiste en que los resultados del último informe de PISA, de 2022, de España son "similares" a los de "Alemania e iguales a los de Francia y a los de la UE en su conjunto". Además, nuestro país se encontraría "por encima de Italia, Noruega o Estados Unidos".

Cuestión de abandono

Uno de los indicadores que suelen preocupar más es el abandono escolar temprano, que se sitúa en el 13,6%. Este porcentaje, explica Turienzo, hace referencia a "los alumnos que no han recibido formación en el último mes de ningún tipo y solo han cursado hasta la ESO".

Este abandono escolar temprano, asegura el maestro, es "una cuestión multicausal que se relaciona primero con el mercado laboral". Y lo explica: "En la época del *boom* inmobiliario, este actuaba atrayendo al alumnado, que dejaba de estudiar para trabajar en sectores como la construcción o la hostelería. Sin embargo, desde la crisis de la Covid-19, vemos que la educación vuelve a ser un valor refugio y se estudia porque el mercado laboral es muy competitivo".

Precisamente por la complejidad de este problema, dice, "no se puede remediar solo a través de la educación". Pues "supera al sistema educativo". Y es que no todas las autonomías funcionan de la misma manera: "Euskadi está a la vanguardia europea con cifras en torno al 5%, mientras en la Región de Murcia uno de cada tres jóvenes abandona los estudios".

Además, insiste, hay cuestiones políticas. "Muchas veces los niños no abandonan los estudios, sino que nosotros los expulsamos", lamenta. Y recuerda que, por ejemplo, actualmente se está viviendo un verdadero "drama" con la "ausencia de plazas en la FP".

Porque "tenemos a niños y niñas que quieren seguir estudiando después de la ESO, pero no hay hueco para ellos en la Formación Profesional". Esto es por lo que "deberíamos echarnos las manos a la cabeza". Y concluye: "Hemos conseguido lo más difícil, que es que quieran seguir estudiando, que vean que la educación es importante... pero no les estamos dando los mecanismos que necesitan".

europapress.es

El Gobierno insta a las CCAA a publicar los modelos de la PAU antes del día 26 y a que en 2025 los publiquen en septiembre

MADRID, 14 Oct. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes; el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y representantes de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas se han comprometido a instar a las comunidades autónomas y distritos universitarios para que, antes del 26 de octubre, estén publicados todos los modelos de examen de la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

Igualmente, se comprometen a trasladar a las consejerías de Educación de las comunidades autónomas que en el curso 2025/2026 las pruebas estén publicadas durante el mes de septiembre de 2025.

Así lo refleja el acta, a la que ha tenido acceso Europa Press, de la reunión mantenida este lunes entre el Sindicato de Estudiantes y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes; el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; y representantes de la CRUE.

La reunión se ha celebrado para abordar la situación generada por la no publicación de las pruebas de la nueva Selectividad y que ha motivado la convocatoria de la huelga estudiantil del pasado viernes.

Tras valorar la necesidad de dar una "solución clara a unas circunstancias que están generando un enorme desasosiego y ansiedad entre los estudiantes de Bachillerato", ambos ministerios y los representantes de la CRUE han trasladado que a lo largo de esta semana se van a seguir publicando las orientaciones y modelos de exámenes, así como los criterios de corrección de la PAU.

Noticias de Navarra

El Gobierno de Navarra ofrece un pacto educativo hasta 2028 que los sindicatos valoran pero ven "insuficiente"

Educación plantea entre otras medidas una rebaja lineal de ratios desde Primero de Infantil, consolidación anual de 1.000 horas de refuerzo y menos trabajo burocrático / El departamento ha citado a los sindicatos docentes a una nueva Mesa Sectorial el próximo martes 22 de octubre

DIARIO DE NOTICIAS / I.P.R. PAMPLONA 14.10.24

El Departamento de Educación ha propuesto a los sindicatos docentes de Navarra un nuevo pacto educativo en la Comunidad foral para los tres próximos cursos escolares (2025-2026, 2026-2027 y 2027-2028) basado en una reducción lineal de ratios, progresiva y evaluable, desde el primer curso de Educación Infantil a partir del curso 25/26, la consolidación para los próximos cursos de un refuerzo docente anual de 1.000 horas en centros de Infantil y Primaria y un notable incremento de las horas de refuerzo a disposición de los centros para proyectos y tareas propios utilizando la bolsa de más de 6.000 horas de reducción lectiva de las y los mayores de 55 años que en ellos desarrollan su actividad profesional.



Los sindicatos del sistema público consideran esta propuesta "un punto de partida" para ahondar en una negociación, si bien por ahora no ven las medidas suficientemente contundentes como para desconvocar la huelga en la educación pública navarra fijada para el día 29 de octubre.

En el transcurso de una nueva reunión de la Mesa Sectorial de Educación celebrada esta mañana, el consejero de Educación, Carlos Gimeno, y los directores y directoras generales del Departamento han expuesto a los sindicatos las propuestas que no pudieron trasladar el pasado día 24 de septiembre al haber abandonado los sindicatos a los pocos minutos de su inicio la Mesa Sectorial convocada aquel día.

Educación ha dado a conocer que está dispuesta a aplicar en todos los centros educativos públicos una reducción lineal a 23 alumnas y alumnos comenzando en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, a partir del curso 2025-2026, progresiva y evaluable, con el compromiso de trasladar progresivamente la medida anterior a los cursos siguientes y consolidando la ratio de 20 alumnas y alumnos en segundo ciclo de Educación Infantil en los centros sostenidos con fondos públicos que presenten un índice negativo por la mayor presencia de alumnado con necesidades educativas.

Una bajada lineal de ratios escalonada que estará condicionada a proyectos de innovación de los centros y de reorganización curricular y que será evaluada cada tres años para constatar su impacto en los resultados académicos, emocionales y competenciales del alumnado, en el clima social del centro, y en el bienestar docente, así como para revisar, en su caso, la propuesta. El objetivo, han señalado los responsables del Departamento en el transcurso de la reunión, será el de mejorar los resultados y reducir las repeticiones en, así como mejorar el clima social y emocional de los mismos".

Asimismo, el departamento ha informado a los sindicatos que en relación a la revisión de ratios del sistema de manera general se está a la espera de conocer en el transcurso de 2025 el contenido del estudio que está elaborando el Instituto de Estadística de Navarra (NASTAT) junto a expertos de la UPNA sobre la proyección demográfica de Navarra para los próximos diez años, cuyos resultados se ligarán a los proyectos de mejora de los centros a evaluar cada tres años.

Si los desdobles necesarios por la aplicación de esta reducción de ratios en Infantil no pudieran hacerse en algún centro educativo por cuestiones de espacio, el Departamento se compromete a dotar de horas de refuerzo mediante codocencia o docencia compartida a los colegios afectados.

Educación ha ofertado asimismo la consolidación anual para los próximos cursos de las 1.000 horas de refuerzo educativo en las plantillas de los centros de Infantil y Primaria que ya se aplica en este curso 24/25 tras el acuerdo alcanzado sobre los criterios del reparto de horas en el marco de la Mesa Sectorial. Un refuerzo que permite el incremento de contratación de docentes en 41 centros educativos navarros de Infantil y Primaria en el presente curso escolar basándose en una herramienta informática que proporciona indicadores para la distribución objetiva de los recursos personales de refuerzo de las plantillas docentes.

Los sindicatos navarros han concedido valor al movimiento del Gobierno aunque demandan "una definición concreta y correcta" para "pulir" todos estos puntos, que ahora cada sindicato estudiará para poner en común sus valoraciones en la comisión intersindical y enviar sus aportaciones este viernes, ha señalado Yolanda Erro, de AFAPNA.

"Nuestro deseo es que llegue a buen puerto, pero queremos una negociación real", ha dicho tras incidir en que las hoy escuchadas son unas propuestas que en un primer momento "parecen insuficientes" respecto a las que sostienen la huelga para el día 29 de este mes, con "reivindicaciones justas y necesarias tanto para el alumnado como para todo el personal docente".

Reducciones de jornada lectiva

Además de plantear esta reducción lineal de ratios en Infantil y garantizar la consolidación horaria de refuerzo docente, el departamento ha planteado la adaptación a la Ley Orgánica de Educación (LOE) de las reducciones de la jornada lectiva por edad de las que disfrutaban las y los mayores de 55 años para dedicarlas a la colaboración en proyectos y tareas propias de los centros en los que están destinados estos docentes, lo que permitiría dedicar recursos horarios a campos tan necesarios actualmente en la educación en como el bienestar emocional, la sostenibilidad, las escuelas solidarias o las redes de escuelas de salud, entre otras. El departamento ha explicado que se trata de definir una bolsa que este curso ha alcanzado la cifra de 6.348 horas del denominado trabajo personal (es decir, horas de trabajo en las que ya no están obligados a impartir clase al alumnado) de la que disfrutaban más de 1.600 docentes, en beneficio de los centros educativos y ajustándola a los criterios legales que vienen determinados en el artículo 105.2 de la LOE, Medidas para el profesorado de centros públicos, en el que se vincula la reducción de la jornada lectiva de los docentes mayores de 55 años con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones, si bien la ley contempla que estos docentes podrán favorecer la sustitución parcial de su jornada lectiva por actividades de otra naturaleza sin reducción de sus retribuciones.

Ello conllevaría la voluntariedad de acogerse a estas reducciones horarias, que ahora se aplican automáticamente en Navarra a todos a los docentes de 55 o más años de edad. Si las horas de reducción no

fueran de permanencia en el centro, se reducirá la parte proporcional del salario del docente y si elige que esas horas de trabajo personal, sean de permanencia en el centro, quedarán asociadas a proyectos y tareas de los centros

A este paquete de medidas se unen actuaciones concretas para la reducción de la sobrecarga burocrática de los docentes a las que se ha comprometido el Departamento, que se conseguirán a través de nuevos desarrollos informáticos en el portal Educa y mediante la eliminación de duplicidades, con aplicación en áreas como la evaluación por competencias LOMLOE, la evaluación de la FP Dual y la mejora de la accesibilidad y usabilidad del portal Educa.

Igualmente, Educación se compromete a elaborar este curso el nuevo decreto foral que regulará los reglamentos orgánicos de los centros (ROC), así como a tener listo el nuevo decreto foral de jornada y horarios para su implantación en el curso 2026-2027.

El consejero Gimeno ha explicado que la suma de estas medidas mejorará las condiciones laborales del profesorado a la par que permitirá a la Comunidad Foral de Navarra recuperar la pérdida de aprendizaje durante la pandemia, seguir reduciendo el abandono escolar y lograr avances tangibles en la equidad educativa y en la inclusión, en coherencia con la Agenda 2030 y el Espacio Europeo de la Educación".

El consejero, además, ha vinculado la bajada de ratios con las políticas educativas de mejora de la calidad de la educación pública (apoyo al profesorado, innovación curricular-pedagógica, educación inclusiva y planes de mejora de los centros) y con las políticas que equilibran la demanda educativa (suficiente oferta gratuita post-obligatoria, lucha contra la segregación y potenciación de los centros de alta complejidad). "No planteamos la bajada de ratios como un objetivo en sí mismo, sino como un estímulo y un incentivo de la transformación educativa", ha explicado Gimeno, "para que los centros se acerquen al perfil del centro educador del siglo XXI y para estimular el desarrollo profesional docente".

Respecto a las demandas de recuperación del poder adquisitivo, Educación ha reiterado una vez más que éstas deben presentarse ante el órgano competente que es la Mesa General de la Función Pública.

El Departamento, por último, ha emplazado a los sindicatos a estudiar sus propuestas, cuya aplicación estará condicionada a la firma del nuevo Pacto, y ha convocado una nueva reunión de la Mesa Sectorial de Educación para el próximo día 22 de octubre al objeto de conocer la respuesta de los sindicatos.

Presión en las calles

Unai Álava, de CCOO, ha considerado que "la negociación de hoy viene forzada por la fuerza que el profesorado ejerció el último día de huelga y por la convocatoria que seguimos manteniendo". "Creemos que sin esa presión en las calles es imposible que el consejero haga avances en materia de conseguir la dotación presupuestaria que la educación pública necesita para estar correctamente financiada y que nosotros representamos al profesorado, pero velamos por la calidad de todo el sistema educativo público", ha asegurado.

A partir de ahora, Unai Álava ha explicado que "tenemos que valorar cada uno en su casa y luego conjuntamente en la intersindical hasta dónde podemos llegar y si el departamento recoge aquellas reivindicaciones que nosotros venimos planteando, pues se podría desconvocar". "Mientras no se recojan, seguirá en pie el día de huelga", ha concluido.

EL PAIS

Vicenç Arnaiz, psicólogo: "Las ratios de niños en las aulas de 0 a 3 años españolas son una locura"

"El primer niño que muchos padres y madres cogen en brazos es su hijo. No hay programas de formación a las familias", advierte el experto en Educación Infantil

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 14 OCT 2024

El psicólogo Vicenç Arnaiz nació hace 72 años en un cuartel militar de Ciutadella, Menorca, que no hace mucho fue reconvertido en escuela infantil. Impulsor de la red de *escoles* de la isla, y considerado uno de los mayores expertos en Educación Infantil de España, califica de logro que el país haya alcanzado la histórica tasa del 73% de escolarización a los dos años. Un momento vital en el que, según las investigaciones, la educación proporciona beneficios a corto, medio y largo plazo, sobre todo a los críos de hogares pobres. Arnaiz advierte, sin embargo, de que el hecho de que España se haya convertido en una potencia europea del 0-3 —con tasas de matriculación del 15,6% en menores de un año y del 54,5% al año—, superada solo por países como Noruega o Dinamarca, también refleja una debilidad histórica en materia de políticas de apoyo a la infancia y a la familia, y un atraso en materia de conciliación laboral.

Pregunta. Hace dos décadas, en España solo estaba matriculado un 30% de los niños de dos años. Ahora lo está el 73%. Es un gran logro, ¿no?

Respuesta. Si tenemos en cuenta que la mayoría de plazas que había eran guarderías y se han convertido en plazas de escuelas infantiles, es un logro. De todas formas, buena parte de la escolarización en primer ciclo,



especialmente entre los cero y los dos años, es fruto de la falta de medidas de conciliación familiar y laboral. En este país la medida por excelencia para conciliar es la escuela infantil. Tenemos mayor escolarización que muchos países europeos, pero estos suelen tener modelos de conciliación familiar que nos superan con mucho. En otros países de Europa, sumando los permisos de padre y madre, puede que con alguna reducción salarial, pueden quedarse en casa un año o año y medio y atender a su hijo.

P. ¿La escolarización entre los 0 y los 2 años no es positiva?

R. El niño nace inacabado, y necesita un entorno de mucha vinculación afectiva, de mucha dedicación, para acabar de construir su mente. No sabemos exactamente cómo se produce, pero sí sabemos que es un proceso vinculado especialmente a las relaciones de calidad afectiva y estimuladora. Y en un entorno de escuelas infantiles como el nuestro, con ocho niños en las aulas de cero años, que se consiga resulta por lo menos cuestionable. Además, sobre todo en el primer año, aunque también en el segundo, se produce en madres y padres unos procesos de ajustes a la crianza. En el caso de los hombres no son unos procesos hormonales tan claros, pero en todo caso, si el padre está al cuidado de hijos desarrolla unas competencias y actitudes de cuidado que son importantes para toda la vida. En España se está acentuando cada vez más la externalización de la crianza.

P. Noruega tiene la mayor tasa de escolarización europea en infantil. Pero allí, entre los cero y los tres años, por cada tres alumnos debe haber al menos un profesional. En España el límite suele ser de ocho niños en la clase de 0 años, de 12 niños en la de 1 año, y de 18 en la de 2 años. ¿Qué implica esa diferencia de ratios?

R. Es como si en lugar de tener un hijo se tienen cuatrillizos, que se va de cráneo. El profesorado de la escuela infantil tiene más recursos que una madre o un padre sin experiencia, pero no es razonable. La ley de educación, la Lomloe, estableció un plazo de un año para aprobar un decreto de mínimos que debían cumplir los centros de 0-3. Pero no ha salido ni se le espera, por la oposición de parte de las comunidades autónomas, y estamos en unas ratios absurdas. Decías, según la edad, 8, 12 y 18 niños por aula. Pero en algunas comunidades son 8, 14 y 20. Es una locura.

P. ¿Idealmente, cuándo y cómo cree que deberían incorporarse los niños a la educación infantil?

R. Hay que tener en cuenta las situaciones económicas, culturales y de vida. Hay familias cuya única solución, mientras no haya unas políticas sociales mucho más valientes, es escolarizar casi desde que nace el niño o poco después. Familias sometidas a una extrema pobreza, personas que trabajan horas y horas de forma excesiva, familias monoparentales sin familia extensa, personas al cuidado de mayores dependientes que no cuentan con la ayuda necesaria, personas con depresión...

P. ¿Depende entonces de cada familia?

R. Depende de las circunstancias sociales de la familia. Si hablamos en general de clases medias, o mejor, de familias que no están sometidas a una situación de estrés intenso por diferentes motivos, yo diría que a partir de los dos años es bueno que los niños vayan a la escuela, pero que no hace falta que vayan más de cuatro horas al día. Por otro lado, durante el 0-3 los niños necesitan socializar, y a las madres y los padres que han tenido un niño les conviene encontrarse con otros padres y madres en circunstancias parecidas. Dialogar entre sí, compartir y desarrollar competencias. Por ello, ya sea en la escuela o fuera de ellas, deberían ofrecerse servicios alternativos, que en otros países europeos suelen llamarse espacios familiares. Lugares donde los niños, acompañados por alguien de su familia, pueden encontrarse algunos días a la semana durante dos o tres horas lideradas, por ejemplo, por un par de maestras. Uno de nuestros problemas es que se ha ido vaciando a la familia de muchas funciones, por ejemplo, la crianza, y no hemos creado buenas alternativas.

P. Afirma usted que promover el bienestar infantil, incluido su progreso educativo, requiere de más políticas públicas que la escolar.

R. Nadie se ha ocupado de lo que ocurre en el 0-3 familiar, en las casas. Ni tampoco en el 0-6. Muchos padres y madres llegan, por ejemplo, a la paternidad y a la maternidad como la primera experiencia de su vida con un bebé. Muchas veces el primer niño que tienen en brazos es su hijo. No han dado de comer a ningún niño pequeño, nunca han jugado con uno, y el primero al que conocen de verdad es su hijo. Y tampoco se conocen a sí mismos tratando niños, se lo tienen que inventar todo. No hay ningún contexto, cultural, social, o mediático donde se desarrollen programas permanentes de formación de las familias. En todo caso, se encarga de esto la escuela. Lo que pasa es que las maestras ya trabajan muchas horas diarias con niños, no se les puede pedir que después se queden a hacer más cosas. Debería haber otro personal u otra ratio.

Más del 80% de las universidades españolas está a favor del modelo dual con trabajo remunerado mientras se estudia

Un informe de la Fundación Bertelsmann resalta la tendencia al alza en los campus de implementar el aprendizaje práctico en empresas externas

Silvia Lorenzo. Madrid. Lunes, 14 octubre 2024

El interés de las universidades españolas por el modelo de formación dual universitaria está al alza. Según los datos recogidos en la *Radiografía de la Formación Dual Universitaria en España* que ha realizado la *Fundación Bertelsmann* de la mano de la Universidad de Mondragón (Guipúzcoa) y la Conferencia de Consejos Sociales, más del 80% de las universidades encuestadas tienen implementada alguna titulación dual o bien muestran interés en hacerlo.

Los datos recabados provienen de 60 universidades españolas, de un total de 91 existentes, y constatan el creciente interés del sector por este modelo, ya que el 37% cuenta ya con una titulación *dualizada* y el 48% tiene planes concretos para su implementación. Según el informe, el auge de este sistema se debe al desfase entre la formación académica y las competencias requeridas en el universo laboral.

Dos tercios de las titulaciones que implementan la formación dual son tecnológicas. Las ingenierías tienden a desarrollar la formación dual universitaria en sus titulaciones más que otras disciplinas. Pero también también se está impulsando en el ámbito de las Ciencias Sociales en los grados como Ciencias Económicas o Márketing de forma mayoritaria.

Por otra parte, la dualización de los grados es más común que la de los másteres. En total, se ha implementado en 72 grados y 52 másteres a nivel estatal. A nivel autonómico, el País Vasco y Andalucía encabezan la lista de comunidades autónomas que han apostado por este modelo. La oferta en el País Vasco es de 30 grados y 17 másteres, donde la Universidad de Mondragón lidera el compromiso con este modelo: "El 80% de nuestros estudiantes de la dual terminan trabajando en la misma empresa en la que se han formado", ha señalado Jon Altuna, vicerrector de este campus. Las previsiones futuras apuntan hacia Galicia o la Comunidad Valenciana como los próximos focos de desarrollo de títulos universitarios con este sistema.

"La formación dual puede contribuir a la preparación de profesionales en un mundo tecnológico y cada vez más competitivo donde los conocimientos tienen fecha de caducidad. Los estudiantes se incorporan al mundo laboral con mucho conocimiento y poca experiencia práctica", ha analizado en una rueda de prensa el presidente de la Conferencia de Consejos Sociales, Antonio Abril.

Se trata de un modelo educativo importado de la formación profesional a través del cual "el estudiante aprende en dos lugares", ha explicado la directora de la Fundación Bertelsmann, Clara Bassols. La aplicación de este método en títulos universitarios "combina la formación académica con otra más práctica que adapta el plan de estudios a las necesidades reales de la empresa", ha dicho. De esta manera, inicialmente hay más perspectivas de empleabilidad, aunque la Fundación no ha podido incluir esos datos en el presente informe.

El documento expone que la principal diferencia entre la formación dual universitaria y las prácticas curriculares tradicionales es que la empresa está involucrada en el proceso formativo de los alumnos, de la mano de la universidad. Además, se trata de un proceso individualizado que pone al alumno en el centro y le proporciona seguimiento y tutorización tanto en la universidad como en la empresa. Los alumnos deben pasar un "filtro" antes de ingresar en estos programas. No todos los estudiantes son admisibles debido al alto grado de trabajo adicional y la dedicación que requieren.

elPeriódico de Catalunya

"Queremos estudiar y no podemos": el caos de la FP se enquista entre el alumnado sin la ESO

Medio centenar de jóvenes protestan en Ciutat Meridiana para exigir al Consorci d'Educació de Barcelona que desencalle su situación

Helena López. 14 OCT 2024

Los Programes de Formació i Inserció, más conocidos como PFI, son el primer nivel de calificación dentro de los estudios de Formación Profesional (FP), dirigidos a jóvenes de entre 16 y 21 años que no han finalizado la educación secundaria obligatoria (ESO). Es decir, se trata de la única –y probablemente última– oportunidad para seguir en el sistema educativo que les queda a miles de jóvenes cuya mala experiencia en el instituto les cierra el resto de puertas. Ante esta necesidad, más de 50 jóvenes de Ciutat Meridiana –el barrio con la renta familiar por persona más baja de los 73 de la capital catalana– han salido a la calle este lunes para denunciar que, a estas alturas del curso, aún siguen a la espera de poder acceder a los tres PFI –uno de Cocina, otro de Cocina y Restauración y un tercero de Deporte– que el PES Cruïlla tiene a punto para ellos.



"Tenemos a los chicos, la programación, los horarios y los espacios, solo falta que el Consorci d'Educació de Barcelona resuelva las subvenciones para poder contratar al personal y empezar las clases", señala uno de los responsables del proyecto, quien lamenta que los jóvenes llevan ya cinco meses en casa. Cuanto más tiempo tardan en poder empezar, más difícil será poder vincularlos de nuevo. "Las familias están desesperadas", apunta.

Casi más polémicos que los 31.404 jóvenes que seguían sin plaza en FP a principios de septiembre fue la noticia, días después, de que 14.490 de ellos, prácticamente la mitad, no seguían en el proceso por no haber cumplido los requisitos para seguir adelante. Unos requisitos que, en el caso de los ciclos formativos de grado medio, son obtener el título de ESO. Así, un problema destapaba otro problema: el fracaso escolar que no cesa.

Pese a la insistencia de la prensa en varios encuentros, desde el Departament d'Educació i Formació Professional todavía no han respondido a la pregunta de cuántos de esos 14.490 alumnos que no cumplen requisitos son jóvenes que no terminaron los estudios previos. Estudiantes, estos últimos, que tienen todos los números de acabar incrementando las preocupantes cifras catalanas de abandono escolar temprano. Así, el contexto hace especialmente incomprensible la situación vivida en el PES Cruïlla, contra la que este lunes se han movilizado en la calle en una acción bautizada como 'Los PFI al sol'.

Su intención es movilizarse todos los lunes hasta que se resuelva la situación e ir cambiando de escenario. Han empezado en la plaza del metro de Ciutat Meridiana, frente al PES Cruïlla, y estudian seguir ante las sedes del Consorci d' Educació, del distrito de Nou Barris o del Departament d'Educació, en Via Augusta.

"Preocupados y enfadados"

La fecha de inicio de la protesta no es casual. El 14 de octubre era el día límite para empezar los PFI, formaciones de 1.000 horas. En el PES Cruïlla todavía no saben si les concederán la subvención para ofrecerlas. "Lo tenemos todo listo y ahora nos dicen que la resolución saldrá la segunda quincena de octubre. Si empiezan a estudiar en noviembre no llegarán a hacer las mil horas", se desespera un trabajador de la entidad, quien define la situación como dramática. "Mil horas son las que llevan de tiempo perdido desde junio sin estudiar, mil horas jugando a las máquinas", apunta, preocupado y enfadado. "Queremos estudiar y no podemos", resumen su sentir los estudiantes.

Cada año la convocatoria para estas subvenciones a escuelas no públicas que ofrecen PFI gratuitos con dinero público salía en junio y en septiembre las entidades sabían si podían ofrecer el servicio o no. Sin embargo, este año la convocatoria no se abrió hasta finales de julio y aún esperan la resolución, denuncian desde PES Cruïlla.

EL DEBATE

Tecnologías en las aulas y el rendimiento académico

Es fundamental investigar si el tiempo adicional dedicado a la enseñanza tradicional podría también mejorar las competencias de los alumnos de manera similar

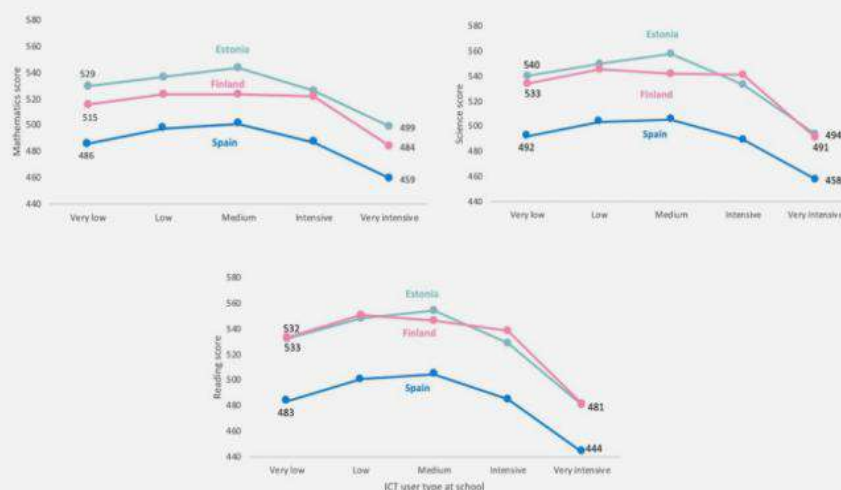
Ismael Sanz 15/10/2024

El artículo titulado «La tecnología en las aulas: ¿cómo impacta en el rendimiento académico?» de Lucía Gorjón y Ainhoa Osés, de Iseak y la Universidad del País Vasco, explora el impacto de la tecnología en el rendimiento académico utilizando datos de PISA de la OCDE. El análisis se centra en cómo la frecuencia del uso de la tecnología en el aula afecta el rendimiento académico de los estudiantes de 15 años en varios países de la OCDE.

La Figura 1 muestra un análisis del rendimiento de los estudiantes en matemáticas, ciencias y lectura según su nivel de uso de tecnología en el aula. La Figura evidencia una relación en forma de «U» invertida entre el uso moderado de la tecnología y el rendimiento académico, sugiriendo que un uso moderado puede estar vinculado con mejores resultados, mientras que el uso muy intensivo tiene un efecto negativo en el rendimiento. El usuario «muy intensivo» (aquellos que usan la tecnología más de 1-2 veces por semana) presenta un desempeño académico considerablemente más bajo que el resto de usuarios en todos los países analizados, incluido España o referentes tecnológicos como Estonia y Finlandia. Estos usuarios «muy intensivos» también reportan altos niveles de *bullying* y se observa una mayor proporción de varones en este grupo.

A través de modelos lineales jerárquicos y la técnica de ponderación *Inverse Probability Weighting* (IPW), Lucía Gorjón y Ainhoa Osés demuestran que el uso muy intensivo de las TIC se asocia con una caída significativa en el rendimiento en matemáticas, equivalente a más de medio curso académico en países como España y tres cuartos de curso en Finlandia y Estonia. Estos resultados subrayan la importancia de evitar el abuso de la tecnología en las aulas, destacando la necesidad de supervisar y regular su uso para evitar que afecte negativamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Figura 1: Puntuación en matemáticas, ciencias y lectura en función del grado de uso de las TIC en las aulas (España, Estonia y Finlandia)



Fuente: Gorjón y Osés (2022) basado en datos de PISA 2018 (OCDE).

Entre la tecnología cuyo uso moderado puede mejorar el rendimiento académico se encuentran los programas de aprendizaje asistido por ordenador. Almudena Sevilla (London School of Economics), Pilar Cuevas (London School of Economics), Luz Rello (IE) y yo mismo hemos publicado un artículo recientemente en *Panorama Social*, una revista de Funcas, que analiza las ventajas de estos Software. Los programas de aprendizaje asistido por ordenador permiten una enseñanza personalizada, que sigue el ritmo de progreso de los estudiantes, con ejercicios y actividades que pueden realizarse varias veces, y que proporcionan tanto al propio alumno como al docente y al centro información y retroalimentación instantánea sobre los aciertos y los errores.

Los softwares de ayuda al aprendizaje pueden complementar el proceso de formación de habilidades al superar las limitaciones a las que se enfrentan los docentes, como la gestión de niveles de aprendizaje heterogéneos dentro de una clase. Además, algunos de estos programas son adaptativos, tienen la capacidad cada vez más sofisticada de aprovechar la inteligencia artificial para ofrecer contenido según la capacidad cognitiva de los usuarios y su progreso. Los programas de aprendizaje asistido por ordenador pueden ofrecer a los estudiantes retroalimentación individualizada y recopilar rápidamente datos sobre el desempeño de los estudiantes, lo que sería un desafío para cualquier docente debido a las limitaciones de tiempo. En su revisión bibliográfica, Escueta et al. (2020) examinan 31 experimentos aleatorios para proporcionar evidencia de causalidad sobre el impacto de programas asistidos por ordenador en el aprendizaje de los estudiantes. Muchos de los análisis de matemáticas se centran, en concreto, en álgebra y en el nivel educativo de primaria. De los 31 estudios revisados, 21 muestran efectos positivos estadísticamente significativos, muchos de ellos estimados con precisión y de una magnitud relevante. La mayoría (16 de 21) de los estudios que encontraron un impacto positivo se centraron en programas de matemáticas. Por el contrario, los autores solo identifican siete estudios exclusivamente dedicados a programas de lectura u ortografía.

El principal desafío identificado por Sevilla, Cuevas, Rello y yo mismo es determinar si el uso de los Programas de aprendizaje asistidos por ordenador mejora las competencias de los estudiantes por sí mismo o, simplemente, porque implica más tiempo de instrucción. Es fundamental investigar si el tiempo adicional dedicado a la enseñanza tradicional podría también mejorar las competencias de los alumnos de manera similar. Este aspecto es muy importante para evaluar el verdadero valor añadido los programas por ordenador en comparación con la instrucción convencional. Un segundo desafío que requiere de más investigación radica en determinar si los efectos positivos de los software se mantienen a medio y largo plazo o si, como algunos estudios sugieren, estos impactos se desvanecen con el tiempo (Hirata, 2022). Además, se hace necesario avanzar en el conocimiento sobre cómo se complementan los programas asistidos por ordenador con la enseñanza tradicional. El trabajo de Büchel et al. (2022) muestra que los programas supervisados por docentes podrían tener mejores resultados que aquellos monitorizados por técnicos o asistentes.

Ismael Sanz es profesor de Economía en la URJC y visiting senior fellow de London School of Economics



Las exigencias de la Selectividad

Los retrasos e inconvenientes en la puesta en marcha de la nueva Prueba de Acceso a la Universidad resultan injustificables

EL PAÍS. 15 OCT 2024

Más de 300.000 estudiantes de 2º de Bachillerato estrenarán en junio los exámenes de la nueva Selectividad, el mayor cambio de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en medio siglo. En tres días se jugarán años de enseñanza y buena parte de su futuro profesional. Pero la gran mayoría de ellos y de sus profesores desconocen aún, más de un mes después del inicio de curso, los detalles de los ejercicios a los que deberán enfrentarse. Este intolerable retraso desembocó el viernes en una huelga de alumnos con protestas en medio centenar de ciudades.

La PAU se desarrollará más de cuatro años después de la entrada en vigor de la nueva ley educativa (la Lomloe) y debe adaptar las pruebas al paso de un modelo memorístico a otro centrado en las competencias y en su aplicación real, en línea con los cambios desarrollados las últimas décadas en la mayoría de los países desarrollados. Sin embargo, hasta el pasado 11 de junio el Gobierno no publicó el decreto a partir del cual las comunidades autónomas, en coordinación con sus universidades públicas, deben publicar las instrucciones específicas para realizar los ejercicios.

En el retraso del Gobierno, que en el verano de 2022 ya trabajaba en la nueva PAU, influyó el adelanto electoral del 23-J y el largo proceso de formación del nuevo Ejecutivo. Pero también que Educación decidiese rebajar sus intenciones iniciales, en especial en lo relativo a la muy criticada prueba de madurez. A esa tardanza inicial se suma la achacable a las propias autonomías y a las universidades. Salvo excepciones como Galicia, aún no han aprobado los modelos de exámenes y los ejemplos que puedan servir de referencia a estudiantes y profesores. Así, alumnos y docentes llevan semanas de clase sumidos en el desconcierto y sin saber cómo adaptarse a esas pruebas más competenciales.

Los ministerios de Educación y de Universidades y la Conferencia de Rectores se comprometieron ayer con el Sindicato de Estudiantes, convocante de las protestas, a que antes del día 26 estén publicadas en todas las comunidades las orientaciones y modelos de exámenes y los criterios de corrección. Aunque ese compromiso se cumpla en toda España —Andalucía lo hizo ayer mismo—, el hecho es que los bachilleres habrán perdido casi dos meses de un curso trascendental.

Si el PP quiere mejorar la Selectividad, en lugar de dedicar casi un año a empecinarse en proponer una prueba común en toda España para terminar concluyendo lo que desde el principio era evidente —su inviabilidad—, tiene en manos de su amplio poder autonómico trabajar eficazmente para beneficiar a los alumnos. Hay que ser exigentes con los estudiantes, pero esta vez los que no han hecho sus deberes son los representantes políticos.

europapress.es

CCOO entrega 100.000 firmas a Educación para que todos los docentes estén en el subgrupo más alto de la función pública

MADRID, 15 Oct. (EUROPA PRESS) - La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras ha entregado este lunes la Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes un total de 102.013 firmas para la integración en el grupo A1 y la subida de nivel para todos los cuerpos docentes. El sindicato señala que el "amplio apoyo" recibido por esta iniciativa "debe servir como un aliciente para que el Gobierno inicie las negociaciones pertinentes".

"Esta medida es una cuestión de justicia y debe implementarse de manera inmediata. Todo el profesorado cuenta con la titulación de Grado o equivalente y desempeña labores de vital responsabilidad e importancia, y debe estar incluido en el subgrupo más alto de la función pública, tal y como lo establece el Estatuto Básico del Empleado Público", asevera.

Asimismo, CCOO considera que es "imprescindible" aumentar el reconocimiento del personal docente, incrementando el nivel del complemento de destino para todos los cuerpos.

La Federación de Enseñanza de CCOO ha registrado las firmas en el Ministerio de Educación, y, de manera simultánea, todas sus organizaciones territoriales han registrado escritos dirigidos a las consejeras y consejeros de Educación de sus respectivas comunidades, reiterando la misma demanda. El objetivo es que esta mejora "cuenta con el respaldo necesario en la Conferencia Sectorial y, tras las negociaciones en la Mesa Sectorial Docente, se aplique lo antes posible".

Para CCOO, "este es un primer paso necesario para avanzar en el reconocimiento y la mejora de las condiciones retributivas del profesorado, junto con la reducción del horario lectivo, mediante una norma básica de obligado cumplimiento por las comunidades, en todo el Estado".

En Madrid, en estos momentos, el horario lectivo es el más alto de toda España, quedando como única comunidad que tiene 25 horas semanales en Infantil y Primaria. De igual forma, en Secundaria con 20 lectivas semanales, y mucho profesorado a 21, es junto a Galicia la única Comunidad autónoma que no ha recuperado las 18 horas.

"Estas medidas deben acompañarse de la negociación de un Estatuto Docente que homologue y mejore las condiciones laborales del profesorado, una cuestión que ha estado pendiente durante demasiado tiempo y que resulta imprescindible para que esta legislatura sea, de una vez por todas, la legislatura del profesorado", concluye el sindicato.

SUR

Constitución de 1812, Baroja y las Sinsombrero: publicados los primeros modelos de Selectividad

Andalucía cuelga en internet los ejemplos de las pruebas de acceso a la universidad, exigidas por los alumnos en una jornada de huelga el pasado viernes

Álvaro Soto. 15 de octubre 2024,

Los primeros modelos de exámenes de la Selectividad para el curso 2024/2025 comienzan a estar disponibles. La Junta de Andalucía ha subido este lunes algunos de esos ejemplos, que los estudiantes han reclamado desde que comenzó el año escolar y por los que incluso convocaron una huelga en toda España el pasado viernes.

En Andalucía, los modelos de Historia de España, por ejemplo, apuntan a preguntas sobre la Constitución de 1812, el desastre de 1898, la II República o el franquismo, con una foto de Franco en la puerta de una iglesia. También hay cuestiones relativas a la participación extranjera en la Guerra Civil, la Constitución de 1978 y la desamortización de Mendizábal.

En Lengua Castellana y Literatura II 'cae' un texto de 'El árbol de la ciencia', de Pío Baroja, otro de 'Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca', de Ian Gibson y preguntas sobre las Sinsombrero (las mujeres de la Generación del 27) y 'Tiempo de silencio', de Luis Martín-Santos.

Los alumnos llevan semanas aguardando la aparición de los modelos de examen, que les permite preparar sobre una base concreta las pruebas de acceso a la universidad. «Están jugando con la salud mental y el futuro de decenas de estudiantes, añadiendo más estrés e incertidumbre a esta prueba», afirmó la secretaria general del Sindicato de Estudiantes, Coral Latorre, cuando se convocó la huelga del pasado viernes.

La PAU de este curso implicará una homogeneización de los contenidos tras un acuerdo alcanzado por las autonomías. Los exámenes se celebrarán en las mismas fechas (3, 4 y 5 de junio), tendrán una duración de 90 minutos y ya no se podrá elegir entre dos modelos, sino que habrá uno solo, que requerirá el estudio de toda la materia, y no una parte, como ocurría hasta ahora, para sacar una buena calificación.

Respecto a la estructura de las pruebas, tendrán la obligación de un mínimo del 70% de preguntas abiertas o semiconstruidas (no de tipo test) que además, deberán ser en un 20 o 25% competenciales, es decir, que se resolverán aplicando conocimientos más que de forma memorística. Las faltas de ortografía podrán restar hasta el 20% de la nota.

LaOpinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

Educación busca todavía a más de cien profesores para la Región tras un mes de curso

La Consejería murciana activa las listas extraordinarias de profesores ante la falta de profesionales en áreas como Informática, Electrónica e Industrial

Ana García. 15 OCT 2024

La fuga de profesionales de la informática y la tecnología al sector privado ha generado un roto a la Consejería de Educación y Formación Profesional a la hora de cubrir las plazas de docentes para este curso 2024-2025. Un mes después de haberse iniciado las clases, Educación contabiliza 112 vacantes que aún no han logrado ser cubiertas, entre plazas a tiempo parcial y a tiempo completo.



La mayoría de los casos se concentran en Formación Profesional (FP), ya que es donde los profesionales de estas materias son más demandados.

Esta situación ya está afectando al alumnado, que presenta sus dudas sobre cómo se les va a evaluar en este primer trimestre de curso cuando en distintos grados de Formación Profesional apenas están dando dos o tres clases al día, con la pérdida formativa que esto supone.

La Consejería de Educación informa de que ya han activado las listas extraordinarias porque «hay carestía de profesores en áreas muy concretas como son Informática, Electrónica e Industrial».

Este procedimiento extraordinario es un recurso del que hace uso la Administración cuando ha agotado todas las posibilidades.

Habitualmente se convoca la lista de interinos ordinaria (en la que aparecen todos aquellos que se han presentado a una oposición, aunque no hayan conseguido plaza o no hayan aprobado). Si esta se agota, se convoca la lista urgente, en la que aparecen interinos de otras listas que tienen la titulación para dar esa asignatura en la que hay falta de profesores. Y, por último, si tampoco así se encuentran docentes para Secundaria se convoca la lista extraordinaria, la que se ha puesto en marcha en este momento.

Los centros ya buscan profesionales en el ámbito productivo para impartir clases

De esta forma, Educación intenta captar a personas que teniendo la titulación y el máster de profesorado no han hecho las oposiciones aunque sí estén apuntados a una bolsa extraordinaria que se va abriendo por especialidades.

Este procedimiento es el que se sigue en Secundaria, aunque para Formación Profesional la Lomloe ha introducido una nueva fórmula de contratación, buscando directamente a profesionales en el sector productivo para impartir unas horas de clase reducidas e ir cubriendo así los huecos.

Pese a estas alternativas, más de un centenar de vacantes siguen sin cubrir a mediados de octubre, la mayoría de ellas en ramas de FP de Informática, Instalaciones electrotécnicas, Sistemas y aplicaciones informáticas, Equipos electrónica y mecanizados y Mantenimiento de máquinas.

Educación apunta que a ellas también se suman algunas plazas de Latín (ESO), especialidades de música del Conservatorio y Japonés, de la Escuela de Idiomas. «Esta carestía de docentes puede deberse a que son profesionales muy demandados por empresas del sector privado», explican desde el departamento que dirige Víctor Marín.

En el caso de las Matemáticas, otra de las materias en la que también hubo déficit de profesionales, la Consejería afirma que se ha cubierto todo y quedan docentes en bolsa.

Además, el pasado curso la Región de Murcia fue pionera en articular un procedimiento para contratar profesorado de FP a través de expertos del sector productivo, donde se rebajan los requisitos (como no tener el CAP o el Máster de Formación para el Profesorado) y a los que sí que se pedía experiencia demostrada en su área para formar a los alumnos de los ciclos medios y superiores.

Educación afirma que esta iniciativa, que ya se ha puesto en marcha este curso, «ha suscitado el interés de otras comunidades autónomas que han querido conocer su funcionamiento, ya que el pasado curso permitió cubrir plazas libres en dos semanas». Este curso, la orden para poder hacerlo se publicó el 26 de septiembre.

Diez vacantes en el aire en el Ingeniero de la Cierva

El Instituto de Educación Secundaria Ingeniero de la Cierva de Patiño está entre los centros más afectados por la falta de profesorado. En estos momentos, el IES cuenta con diez plazas sin cubrir para los ciclos de Formación Profesional, nueve de ellas de la familia de Informática y una en la de Sanidad, «lo que está afectando al desarrollo normal de las clases en estas áreas».

Así lo confirma el equipo directivo en el escrito que ha remitido a familias, docentes y estudiantes afectados, quienes han mostrado su inquietud. El padre de uno de los alumnos del Grado Medio de Informática en el Ingeniero de la Cierva, F.J.F., explica que «no sabemos qué está pasando, pero los chicos apenas están dando clase, con una o dos horas al día». Al ver la respuesta que les daban desde el centro, F.J.F. se puso en contacto con Inspección Educativa y con Educación, «pero estamos a poco más de un mes de acabar el trimestre y no sabemos cómo les van a evaluar o si van a perder el curso».

La OPE de 2025 ofertará más de 1.500 puestos de ESO

Uno de los pasos que se va a dar para evitar esta situación en futuros cursos escolares es la convocatoria de 1.500 plazas de Secundaria este próximo año. Unas oposiciones que Educación califica de «masivas». Además, se convocarán especialidades como Latín y Griego, que llevaban años sin convocarse. Del total de plazas, 513 proceden de la tasa de reposición, para cubrir jubilaciones de personal docente, que se han incrementado en un 20 por ciento, de acuerdo con lo permitido por la ley de Presupuestos Generales del Estado para 2023, y se distribuirán en 315 para Primaria y 200 para Secundaria. Los exámenes para estas plazas de Secundaria se convocarán en el año 2025, mientras que las de Primaria serán en el ejercicio 2026.



El Gobierno vasco destinará casi 68 millones a equiparar los salarios del profesorado de la concertada con los de la pública

El consejo de Gobierno autoriza modificar los presupuestos de 2024 para impulsar esta medida con la que el Ejecutivo pretende reducir las cuotas de la concertada y avanzar hacia la gratuidad

Delia Ureta/ NTM. 15-10-24

El Consejo de Gobierno ha acordado este martes modificar la Ley de Presupuestos vasca para 2024 para contar con recursos económicos que permitan equiparar los salarios del profesorado de los centros concertados con el que reciben los docentes de la educación pública vasca. El objetivo de la medida es seguir avanzado hacia la gratuidad en los centros concertados que de esta forma, no tendrán que repercutir las subidas salariales de sus docentes a través de cuotas por servicios educativos.

Casi 68 millones de euros

Tras su aprobación en el Consejo de Gobierno será el pleno del Parlamento vasco el que tenga que dar luz verde al proyecto de ley para modificar las cuentas. La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha explicado que el objetivo es que la Cámara vasca apruebe la modificación de las cuentas antes de que termine 2024. De esta forma, el Gobierno vasco dedicará casi 68 millones de euros a equiparar los salarios de 2023 y de 2024 de los docentes de los centros concertados con el del profesorado público. La consejera ha destacado que la medida se ha tomado de acuerdo con las patronales de los centros de iniciativa social y de las ikastolas, así como con los sindicatos mayoritarios.

Pasos hacia a gratuidad

Según el Ejecutivo vasco afirma la equiparación salarial permitirá seguir dando pasos para cumplir el mandato legal que fija la Ley vasca de Educación aprobada el año pasado y que garantiza la prestación de una enseñanza gratuita en los niveles correspondientes y de calidad, a través de los centros financiados con fondos públicos.

Menos cuotas para las familias

La consejera de Educación ha declarado que la medida aprobada en el Consejo de Gobierno permitirá que los centros no podrán reflejar los incrementos salariales en las cuotas que pagan las familias.

Además, Pedrosa ha confirmado que su departamento sigue estudiando el concepto de cuotas que a día de hoy cobran los centros concertados en aras de analizar cuáles vulneran los preceptos de la ley vasca, que no autoriza solicitar cuotas por los servicios educativos prestados, aunque sí por servicios complementario como el de comedor o el de transporte.



Educación deberá contratar casi mil profesores más tras avalar el TSJ el acuerdo de plantillas del Botànic

El tribunal desestima el recurso de la Generalitat, que intentó tumbiar el acuerdo pero fue denunciada por los sindicatos educativos

Gonzalo Sánchez. València 15 OCT 2024

Educación deberá contratar casi mil profesores más este mismo año. Así lo establece la última sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana (TSJCV), que avala el acuerdo de plantillas del Botànic que Conselleria intentó tumbiar.

El conseller de Educación José Antonio Rovira aseguró que ya se habían contratado 500 docentes más este año, y que esperaba acabar el curso con mil docentes más en las aulas. Así, cumplir la sentencia supondría ampliar las plantillas en casi mil docentes más de los previstos, y en especialidades que la actual Conselleria no contemplaba reforzar. Fuentes de Educación explican que estudian la posibilidad de presentar un recurso de casación.

El sindicato Stepv ha cifrado este déficit en 833 profesores que "faltan" en las aulas, y por ello pide a Conselleria una "reunión de urgencia" para ver de qué manera se va a cumplir esta sentencia.

Las cifras

El sindicato lamenta la "deriva involucionista" de la actual conselleria en un año marcado por "los recortes a todos los niveles" y las políticas a favor de la enseñanza concertada y en detrimento de la escuela pública.



Estos 833 profesores que debería contratar Conselleria de Educación se concretan de la siguiente manera. En Infantil y Primaria se contratarán 183 profesores de refuerzo, pero solo para los centros que tengan más de 8 aulas.

El grueso de la contratación se hará en Secundaria, FP y Bachillerato. En concreto, según el acuerdo que firmaron sindicatos y Botànic, se deben contratar 52 profesores para codocencia (dos docentes en el aula), 89 para coordinadores y cargos directivos, 119 orientadores educativos, 86 coordinadores de Formación Profesional, 152 profesores para desdobles de tercero y cuarto de la ESO y 152 puestos de trabajo para reforzar las tutorías en los centros educativos.

El sindicato, además, insiste en negociar que las mejoras educativas que se han acordado este año, como por ejemplo las que afectan a centros de educación infantil de 0 a 3 años, se mantengan junto con las nuevas contrataciones que debe realizar ahora Conselleria.

Refuerzos en Infantil y Primaria

Muchas de las plazas se iban a destinar a Secundaria, y el resto servirían para reforzar Infantil y Primaria. Así se desprende del acuerdo de plantillas que el Gobierno del Botànic y los sindicatos educativos firmaron a mediados de 2023, y que establecía que en los próximos dos cursos debían contratarse 5.000 profesores.

Conselleria de Educación decidió tumbar el acuerdo el mes de mayo, y el hoy el Tribunal Superior de Justicia ha vuelto a dar la razón a los sindicatos que habían recurrido la decisión, obligando a Educación a contratar los profesores estipulados.

En resumen, el primer año Conselleria no tuvo tiempo de frenar la decisión y tuvo que contratar a 3.100 profesores. Quedaban por contratar 1.900, pero pese al intento de tumbar el acuerdo, la justicia obligará a Educación a hacerlo. El secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy, denunció que la sentencia "hipotecaba" la acción de Gobierno y el presupuesto, ya que el Botànic la firmó con los sindicatos estando en funciones (es decir, tras haber perdido las elecciones).

El contenido del acuerdo

El acuerdo firmado por el Gobierno del Botànic y los sindicatos en junio de 2023 estaba dividido en dos años, y para el curso 2024-25 establece que se contratará un profesor de Infantil en aquellos centros con más de 10 clases. En Primaria también se crearán puestos de trabajo parciales en centros de 3, 4 y 5 clases y un puesto de trabajo completo a partir de las 9 unidades (dos a partir de 18).

En Secundaria también habrá más docentes, pero más destinados al refuerzo de horas y reducir la burocracia, que es uno de los principales problemas para los centros según los sindicatos. Así, se dará una hora de refuerzo más en 3º y 4º de ESO, 5 horas más de coordinación en Secundaria y un aumento de horas de tutoría en ESO, FP y Bachillerato. Asimismo, las horas para funciones directivas serán 4 más. En resumen, la contratación de docentes se concentrará en Secundaria y el refuerzo en Primaria.

europapress.es

Auxiliar de Enfermería, Administración y Finanzas y Emergencias Sanitarias, grados de FP más demandados, según Universae

MADRID, 15 Oct. (EUROPA PRESS) - Auxiliar de Enfermería, Administración y Finanzas y Emergencias Sanitarias son los grados de Formación Profesional más demandados, según datos de Universae, que también señala que el nuevo curso académico ha marcado un récord en matriculación en Formación Profesional.

En términos generales, la institución educativa indica que los intereses de los estudiantes van hacia áreas como sanidad, administración y finanzas, y educación infantil. También observan un creciente interés por programas formativos que se alinean con sectores emergentes y ofrecen altas perspectivas de empleabilidad.

Universae señala que la formación en Auxiliar de Enfermería ha registrado un alto nivel de demanda debido al crecimiento en el sector sanitario y la necesidad de profesionales en atención y cuidado de pacientes. "Los recientes desafíos en el sistema de salud han incrementado la conciencia sobre la importancia de contar con un equipo de soporte clínico altamente cualificado", ha señalado.

Del grado de Administración y Finanzas Universae destaca que continúa siendo uno de los más solicitados, gracias a la "alta empleabilidad" que ofrece en el ámbito empresarial; mientras que la formación que ofrecen en Emergencias Sanitarias está pensado para quienes aspiran a tener "un rol activo en el salvamento y la atención en situaciones críticas, respondiendo a la creciente necesidad de profesionales capacitados para actuar en emergencias médicas".

Universae señala que en Educación Infantil también hay una necesidad de personal cualificado que "se debe a una mayor sensibilidad social y al incremento de centros educativos y espacios de cuidado infantil". Este

programa ofrece a los graduados amplias oportunidades de inserción laboral en un campo que valora las competencias en pedagogía y desarrollo infantil.

EL DEBATE

Los nuevos modelos de examen del PP evidencian que su Selectividad no es tan «común»

Galicia, Castilla y León y Andalucía han sido las primeras comunidades lideradas por los 'populares' que han publicado su modelo de examen para todas las asignaturas, así como los criterios de corrección y las matrices de especificaciones,

María Curiel. 16/10/2024

El Partido Popular ha definido ya las líneas que regirán la propuesta de EBAU común a las doce comunidades autónomas donde gobiernan. Según ha afirmado el partido, la propuesta pretende «profundizar en la homogeneización» de la Selectividad en nuestro país, por lo que establece los mismos contenidos para todos los territorios regidos por el PP, independientemente de la comunidad autónoma.

Galicia, Castilla y León y Andalucía han sido las primeras comunidades lideradas por los 'populares' que han publicado su modelo de examen para todas las asignaturas, así como los criterios de corrección y las matrices de especificaciones, líneas que se preveía que siguieran las demás comunidades en las que gobierna el PP.

A pesar de que los de Feijóo anunciaron a bombo y platillo la creación de una Selectividad común en los territorios donde gobiernan, los modelos de examen publicados por las citadas comunidades autónomas evidencian una falta de homogenización en la estructura de los exámenes.

Prueba de ello es el recién publicado modelo de examen de Historia de España de Andalucía, que dista del difundido por la Junta de Castilla y León, que se planteó como guía de las demás autonomías del PP. Aunque ambos ejemplos constan de tres bloques diferenciados, en el modelo andaluz se exige a los alumnos responder a dos cuestiones planteadas por el valor de dos puntos, mientras que los castellanoleoneses deberán responder a cuatro preguntas breves, de un punto cada una.

Respecto al segundo bloque, los estudiantes que se enfrenten a la Selectividad este curso en la comunidad regida por Juanma Moreno no podrán elegir entre foto histórica y comentario de texto, ya que deberán responder a ambas cuestiones. Sin embargo, los alumnos de Castilla y León tendrán la opción de escoger entre el análisis de una imagen y un comentario guiado, por valor de 1,5 puntos del total de la nota final.

Respecto al tercer bloque de la materia, en ambas comunidades autónomas se deberá responder a dos preguntas externas, con la diferencia de que en Castilla y León cada cuestión valdrá 2 puntos, mientras que en Andalucía, 1,5.

Diferencias en Lengua y Literatura

En cuanto al examen de Lengua y Literatura, ambos modelos cuentan con una estructura de tres bloques diferenciados: comentario lingüístico de texto, cuestiones de lengua y una pregunta de literatura, pero con valores diferentes.

Mientras que en Andalucía se da más importancia al comentario de texto (5 puntos de la nota final), en Castilla y León esta cuestión valdrá tan solo 3,5 puntos. Además, la parte de literatura consta de más peso en la comunidad liderada por Mañueco, donde esta cuestión vale 4 puntos, en contraste con los 2,5 puntos que vale en Andalucía.

EL PAIS **CATALUÑA**

Las familias catalanas piden acabar con las diferencias entre escuela pública y concertada

La Affac denuncia la falta de plazas públicas, principalmente en ESO y FP

Ivanna Vallespín. Barcelona - 15 OCT 2024

La Affac, que agrupa a las asociaciones de familias, ha denunciado este martes una falta de plazas en las escuelas públicas y una sobreoferta en la concertada. En su *Informe sobre el inicio de curso*, la entidad ha analizado los datos de inscripción de todas las etapas de educativas y alerta que el déficit es especialmente flagrante en la ESO y la FP. Al mismo tiempo, la Affac ha presentado su lista de reivindicaciones que debería tener en cuenta la nueva consejera de Educación, Esther Niubó, entre las cuales destaca una apuesta decidida por la escuela pública y que se eliminen las diferencias con la concertada en aspectos como el horario.

En su informe, la Affac apunta que el sistema educativo afronta “niveles críticos de pobreza y desigualdad” -un 32% de menores en riesgo de pobreza, según la tasa Arope de 2023, o una tasa de abandono prematuro de los estudios de un 14,8%- y pide “actuaciones importantes y urgentes”, que la entidad lista en varias peticiones.



La primera de ellas es la gratuidad efectiva de la educación pública, aumentando la inversión hasta llegar al 6% del PIB que fija la Ley de Educación de Cataluña (rozaba el 4% en 2022, las últimas cifras disponibles), eliminando las cuotas de material que pagan las familias en la escuela pública. En este sentido, la entidad pide que el vale escolar se envíe directamente a los centros para reducir estas cuotas, ya que considera que actualmente es una medida “insuficiente y sin sentido” porque “no reduce las desigualdades, sino que las acentúa” al permitir que los alumnos de la concertada también se beneficien.

Eliminar la diferencia de horarios entre pública y concertada es otra de las reivindicaciones. La entidad pide que se analice la utilidad de la sexta hora escolar que mantiene la privada en primaria y, en base a ello, se decida si es más conveniente eliminar esta hora adicional, o añadirla en la pública. También pide equiparar los horarios en la ESO entre pública y concertada, ya que esta diferencia hace que muchas familias opten por la privada, con un horario más amplio, por motivos de conciliación.

La entidad también denuncia un retroceso del peso de la escuela pública, ya que este curso la oferta de plazas en la pública se ha reducido un 3% mientras que en la concertada ha sido del 0,5%. En base a esto, la Affac calcula que la pública tiene un déficit de 187 grupos en infantil 3, mientras que la concertada tiene una sobreoferta de 747 grupos. El déficit se reproduce en la secundaria y, según la entidad, la pública “no es capaz de garantizar la continuidad” de los alumnos que provienen de la primaria en una escuela pública. La Affac también ha calculado que en la pública serían necesarios 56 grupos más, mientras que sobrarían 33 en la concertada. En cuanto a la Formación Profesional, la entidad denuncia un “aumento alarmante” del sector privado, así como de la educación a distancia y reclama un incremento de las plazas públicas.

Sobre los malos resultados evidenciados por informes como Pisa, la Affac pide un voto de confianza hacia la escuela pública y cree que se han lanzado rumores y especulaciones “que han dejado unas sombras sobre la pública”, cosa que ha comportado un trasvase hacia la concertada, especialmente en la ESO.

ABC.es

Más de la mitad de los alumnos de Primaria no comprenden un texto

Según el Informe de Situación de la Comprensión Lectora en España, el 53% de los estudiantes de Primaria tienen un nivel de 23,4 puntos sobre 30, cuando lo «deseable» estaría en 24

Las niñas leen mejor que los niños, aunque emplean más tiempo en entender el texto y hay diferencias entre los mayores y los menores de curso

B. L. ECHAZARRETA. 17/10/2024

Un 53% de los estudiantes de Primaria tendrían un nivel de lectura por debajo de lo «deseable» o lo que es lo mismo: más de la mitad son incapaces de comprender un texto. Los datos son del I Informe de Situación de la Comprensión Lectora en España 2024, el primero específico en esta materia que se realiza en nuestro país. En el estudio han participado un total de 47.827 alumnos de todo el país y se han tenido en cuenta variables personales del alumnado, como género y fecha de nacimiento, y variables propias del colegio y el entorno socioeconómico de los alumnos.

En general, se encuentran grandes diferencias entre los participantes y es muy destacable la gran dispersión del nivel dentro de las aulas con diferencias superiores a 10 puntos. Solo el 4% del alumnado ha alcanzado el nivel máximo, es decir, los 30 puntos, para el curso en el que está.

Las niñas leen mejor y le dedican más tiempo

En la variable de género, cabe señalar la diferencia entre niños, que han puntuado de media a nivel nacional 23,1 y las niñas, que han puntuado 23,7. El mejor nivel de comprensión lectora de las niñas es algo demostrado por la mayoría de las pruebas estandarizadas. «Este estudio demuestra, una vez más que, estadísticamente y a iguales condiciones, las niñas superan a los niños en su nivel de comprensión lectora. Sin embargo, los nuevos datos que aporta este test indican que dedican más tiempo a realizar la prueba que los niños. Esto podría deberse a un proceso más reflexivo frente a uno más impulsivo de los niños, pero es una hipótesis que deberemos validar», apunta María Jesús Palop, consejera educativa de Proyecto Leobien, que ha elaborado el informe.

Estas diferencias entre niños y niñas se producen en las tres dimensiones medidas con el test: comprensión lectora, comprensión auditiva y velocidad lectora, siendo algo más pronunciadas en el caso de las dos últimas, en las que la proporción de niñas que alcanzan las máximas puntuaciones supera al menos en 2 puntos la proporción de niños que alcanzan esas mismas puntuaciones.

El tipo de centro marca las diferencias más significativas

La elección de centro marca significativamente el nivel de comprensión lectora. En la Comunidad de Madrid, los alumnos matriculados en centros privados (concertados o no) alcanzan un nivel de comprensión lectora mayor, con 23,5 puntos de media sobre 30, que los de centros públicos con 22,7 puntos de media. Esta diferencia se incrementa en términos nacionales, siendo mayor la comprensión lectora de alumnos de colegios privados españoles, con 23,5 puntos de media, que la de los colegios públicos, con 22,4 de media.

A nivel nacional, la elección de los centros privados o públicos se asocia también al nivel de renta media de la zona. Como ya se ha manifestado en diversas investigaciones internacionales, el rendimiento en comprensión lectora se relaciona con el estatus socioeconómico y cultural de las familias. En este caso no se ha registrado información sobre la familia del alumnado, sino que se ha analizado la renta media del distrito en el que se encuentra el centro. De esta forma, queda demostrado que las zonas con mayor poder adquisitivo tienen unos alumnos con mejor comprensión lectora que las zonas menor renta.

El mes de nacimiento, otra variable

El mes en el que ha nacido el alumno marca significativamente su nivel de comprensión lectora. Los alumnos nacidos durante el primer trimestre (de enero a marzo) son los que más destacan obteniendo la mejor puntuación a lo largo de los seis cursos de Primaria, mientras que los nacidos en los últimos tres meses del año obtienen resultados peores.

Esto confirma lo que se ha establecido ya en otros estudios donde se ha comprobado que el desarrollo neurológico de determinadas áreas que controlan el lenguaje es diferente entre un alumno nacido en enero que otro nacido en diciembre ese mismo año y que están en el mismo curso.

Teniendo en cuenta que, en España, existen centros educativos en los que la docencia puede ser en lengua castellana, lenguas cooficiales o extranjeras, se puntualiza que el test se ha realizado en lengua castellana para todos los participantes y que la comparación de medias manifiesta que no existen diferencias significativas en función de si la lengua principal que utilizan en el aula es el castellano u otra.

Es importante destacar que la prueba ha sido de carácter voluntario para los centros educativos participantes. Esto podría introducir un cierto sesgo, por la preocupación de los mismos hacia el nivel de comprensión lectora de sus alumnos, y suponer que la media real del global de colegios mostrase una media real que podría ser, incluso, inferior a la que ofrece este estudio. Para la próxima oleada se trabajará con las diferentes administraciones autonómicas para tratar de alcanzar la globalidad de los centros y ofrecer esta herramienta de diagnóstico de forma universal.



Así son los nuevos modelos de exámenes de la PAU de la UPV/EHU

Irán apareciendo, progresivamente, en el apartado de "Acceso a la universidad" de la web de la Universidad del País Vasco

NTM / EP. 17-10-24 |

Los nuevos modelos de evaluación de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU, antigua selectividad) se empiezan a conocer a partir de este miércoles, mediante su publicación en el apartado correspondiente de la web de la universidad pública vasca.

En un comunicado, la rectora de la Universidad del País Vasco, Eva Ferreira, ha dicho entender que la nueva Prueba de Acceso a la Universidad "genera dudas" y, por ello, ha afirmado que "es clave tener información clara y confiable". "Es fundamental que estudiantes y centros conozcan pronto los modelos y criterios de evaluación", ha añadido.

Sin embargo, ha precisado que "para asegurar un proceso justo, necesitamos trabajar de manera rigurosa en las pruebas y los criterios de corrección". En ese sentido, ha recordado que el pasado 8 de octubre ya informaron a los centros sobre los detalles del proceso y, ahora, han iniciado la publicación de los primeros modelos".

Conocer estos modelos, según ha indicado la UPV/EHU, ha suscitado "un enorme interés, habida cuenta la tardía publicación (12 de junio) del Real Decreto que regulaba de nuevo esta materia". Las universidades públicas del conjunto del Estado acordaron trabajar para "homogeneizar aspectos relevantes para todo el estudiantado: estructura de los exámenes, criterios de corrección, fechas de todo el proceso de acceso y admisión a las enseñanzas de grado", ha explicado la universidad vasca.

Nuevos modelos y criterios de corrección

Estos acuerdos se formalizaron a finales de septiembre, mediante la organización de una jornada de CRUE-Universidades, celebrada en Bilbao el pasado 27 de septiembre. Solo a partir de ese momento la universidad pública vasca y el Departamento de Educación del Gobierno vasco pudieron trabajar en colaboración para el



diseño tanto de los nuevos modelos de examen como de los criterios de corrección en cada una de las materias.

El trabajo interno ha consistido en formar un equipo de corrección (compuesto por profesorado de la UPV/EHU y del Departamento de Educación) para cada materia; valorar los modelos propuestos por la Comisión Organizadora de la PAU y por los grupos de trabajo del Departamento; realizar los cambios necesarios; y, por último, publicar los modelos y los criterios, ha precisado la UPV/EHU.

A partir de este miércoles, se irán publicando los nuevos modelos y criterios en la web institucional de la universidad pública vasca, con el fin de que tanto los centros educativos como su profesorado y estudiantado puedan acceder a los mismos. En conjunto, son 30 modelos y sus criterios correspondientes, para las 30 materias en que consiste la prueba.

Algunos de los nuevos modelos de exámenes

- [UPV/EHU: modelo de examen de Latín II de la PAU 2025](#)
- [UPV/EHU: modelo de examen de Dibujo Técnico II de la PAU 2025](#)
- [UPV/EHU: modelo de examen de Historia del Arte de la PAU 2025](#)
- [UPV/EHU: modelo de examen de Química de la PAU 2025](#)
- [UPV/EHU: modelo de examen de Matemáticas II de la PAU 2025](#)

LaOpinión www.laopiniondemurcia.es DE MURCIA

Estos son los modelos de examen de la nueva PAU en Murcia

La comisión organizadora aprueba la estructura de la prueba de acceso a la universidad en las 32 materias que la componen

Ana García. 17 OCT 2024

La comisión organizadora de las pruebas de acceso a la universidad (PAU) ha aprobado este miércoles los modelos de exámenes para 2025, en los que se detalla la estructura y contenidos de las pruebas de las 32 materias. Desde el mediodía se están subiendo a la web de las universidades públicas murcianas estos modelos de examen y criterios, que se pueden consultar en de la página de la [Universidad de Murcia](#) y que se prevé que finalice a lo largo de la tarde.

Toda la documentación de la próxima PAU 2025, que se celebrará los días 3, 4 y 5 de junio y, en su fase extraordinaria, un mes más tarde, los días 1, 2 y 3 de julio, estarán disponibles en abierto, una documentación que permitirá trabajar a los equipos docentes de Bachillerato con todas las certezas para la preparación del alumnado.

Los modelos de todas las materias de la PAU 2025 pueden consultarse en la web de la Universidad de Murcia en el [Portal de Estudios](#).

Consulta el modelo de examen por asignatura:

- [Lengua Castellana y Literatura](#)
- [Historia de España](#)
- [Historia de la Filosofía](#)
- [Matemáticas II](#)
- [Inglés](#)
- [Latín](#)
- [Francés](#)
- [Alemán](#)

La prueba se estructura en fase obligatoria y voluntaria. En la primera se incluyen los exámenes de Lengua Castellana y Literatura; Lengua Extranjera; Historia de España o Historia de la Filosofía (esta última fue una de las novedades de la última edición de la EBAU); Latín o Matemáticas. En la voluntaria los alumnos pueden presentarse a otras asignaturas con las que subir nota desde el 10 al 14, pruebas que hacen la mayoría de los aspirantes para lograr la nota más elevada posible.

Sube la nota de Literatura

En Literatura los alumnos de segundo de Bachillerato que se presenten a la PAU (prueba de acceso a la universidad) el próximo mes de junio de 2025 tendrán que estudiar cuatro obras literarias de Miguel Hernández,

Federico García Lorca, Carmem Laforet y Gabriel García Márquez, un apartado del examen de Lengua Castellana y Literatura que subirá su peso en el examen al pasar de valer 3 puntos a 4.

Esta es una de las novedades de la nueva PAU (antigua EBAU) cuyo modelo en la Región de Murcia se ha consensuado en las últimas semanas por los coordinadores de cada una de las asignaturas con los más 2.000 profesores de Secundaria implicados, una prueba a la que se presentarán más de 10.000 estudiantes murcianos los días 3, 4 y 5 de junio.

Con el nuevo modelo se acaba con el diseño de la pandemia, en el que el alumno tenía más opciones de elegir entre diferentes preguntas, lo que obliga a los estudiantes a prepararse toda la materia. A la vez, se da más peso a los ejercicios competenciales y pierden las preguntas tipo test.

En Lengua Castellana y Literatura, los futuros universitarios se enfrentarán a un único texto en lugar de los dos que se daban a elegir en las últimas convocatorias. El examen tendrá comentario, análisis sintáctico y morfológico, aumentando el valor de la Literatura de 3 a 4 puntos.

De las cuatro obras que entran de Hernández, García Lorca, Laforet y García Márquez saldrán dos.

Historia de los siglos XVIII, XIX y XX

En el examen de historia, hasta ahora los alumnos se enfrentaban a un apartado fijo del siglo XVIII y en el segundo bloque podían elegir entre lo siglos XIX o el XX. Esto les daba la posibilidad de dejar uno de los siglos sin estudiar. Este modelo se ha acabado, tendrán que estudiarlo todo.

El nuevo modelo de examen mantiene un primer bloque con ocho preguntas cortas de desarrollo del siglo XVIII, a elegir cuatro; y un segundo bloque con dos temas del siglo XIX y dos del siglo XX.

Desde la Universidad de Murcia indican que la estructura de los exámenes, siguiendo lo marcado por la legislación nacional, mantiene el modelo de examen único, pero sin la elevada opcionalidad implantada con motivo de la pandemia de 2020, una circunstancia afortunadamente alejada de la realidad del alumnado de 2025 y que, por tanto, debe dar paso a la plena normalidad en las pruebas, a criterio de la coordinación.

Esta vuelta a la normalidad en los exámenes se traduce en una menor opcionalidad en las preguntas, de forma que las mejores calificaciones sean fruto de un dominio más amplio de los temarios de las materias; en la aparición de algunas preguntas obligatorias y de otras agrupadas en bloques temáticos; y en la introducción paulatina de cuestiones competenciales. Con respecto a la evaluación por competencias, los cambios en este primer año "serán mínimos", de manera que se evite un estrés innecesario en la comunidad docente y se favorezca el mejor rendimiento del alumnado.

Las faltas de ortografía bajan la nota

Se aplican también en los nuevos modelos medidas unitarias como el tratamiento de faltas de ortografía, que descontarán hasta un 10%; así como otras cuestiones formales susceptibles de penalización. En Lengua Castellana y Literatura, por ejemplo, la máxima deducción global por faltas en el ejercicio son dos puntos. En los casos en que la suma de las deducciones sea superior a este tope, el corrector en la calificación final solo podrá deducir ese máximo. Los criterios establecidos señalan que la primera incorrección ortográfica no se penalizará; cuando se repita la misma falta de ortografía, se contará como una sola; a partir de la segunda, por cada falta se deducirán -0.25 puntos hasta un máximo de dos puntos; y por errores relacionados con el nivel pragmático-discursivo (en la redacción, en la presentación, falta de coherencia, falta de cohesión, incorrección léxica e incorrección gramatical) se podrá deducir un máximo de un punto.

Además, también se homogeniza la posibilidad de examinarse de cualquier idioma extranjero cursado en la Fase General.

EL PAIS

Cuarenta estudiantes indios no podrán cursar la FP porque España les deniega el visado: “Es un desprecio a nuestro futuro”

La Embajada en la India desconfía de “la veracidad de los motivos alegados” para tramitar el permiso

JOSÉ EMILIANO BARRENA. Badajoz - 17 OCT 2024

Alrededor de 40 estudiantes de origen indio no van a poder cursar este año distintos grados de Formación Profesional en la rama de hostelería y restauración en varias comunidades autónomas, principalmente en Extremadura. El motivo es que después de tener todos los documentos en regla para obtener el visado de estudios, la Embajada de España en la India les ha denegado el acceso. Alega, en el documento facilitado a los solicitantes, que “existen indicios suficientes para dudar de la veracidad de los motivos alegados para solicitar el visado”. “No se acredita indubitadamente el objetivo y finalidad de la estancia”, añade una de las misivas, firmada por el cónsul general. En resumen, que no creen que estos jóvenes viniesen a cursar esta formación.



Un estudiante que quiera cursar FP en España necesita varios requisitos, según cuenta a EL PAÍS María Ángeles López de Bayas, que trabaja en la organización Erasmus in School y Vocational Spain, que tramita la documentación requerida: homologación de los estudios cursados en la India, certificado de ausencia de antecedentes penales, solvencia económica con un mínimo de 10.000 euros o certificado médico donde se dé cuenta que no tienen enfermedades contagiosas, entre otros. “Algunos de estos estudiantes habían acreditado solvencia de hasta 20.000 euros e incluso algunos de ellos ya tenían alquiladas viviendas en localidades extremeñas, con varios meses pagados por adelantado”, cuentan desde esta empresa.

Uno de los alumnos afectados por la denegación del visado es Karma Tseten Choda, de 24 años. “Mis clases estaban programadas para comenzar el 18 de septiembre y entregué todos los documentos requeridos”, explica. “Este rechazo no sólo me parece arbitrario, sino que también refleja una grave ineficiencia y un total desprecio por mi tiempo y mi futuro”, cuenta. “Siempre quise venir y aprender la cocina española para ponerlo en práctica posteriormente en mi país”, dice.

López de Bayas traslada que todos los estudiantes indios contaban con formación culinaria previa y habían elegido España para ampliar su formación y escalar profesionalmente en su país. Se habían matriculado en Plasencia (Cáceres), donde iban a estudiar dirección en cocina, panadería y pastelería en Montijo (Badajoz) y cocina en Orellana la Vieja (Badajoz). “Todos tenían los documentos en regla y a todos se les ha rechazado el visado y por el mismo motivo, que no creían la finalidad de estas personas en España fuese estudiar”, cuentan desde la compañía Erasmus in School con sede en Badajoz.

Actualmente en Extremadura hay otros estudiantes cursando diferentes formaciones que han pasado por el mismo proceso que los alumnos indios, procedentes de Filipinas, Nigeria o Myanmar, como es el caso de un chico que se encuentra en la localidad cacereña de Navaconcejo cursando un módulo de FP. “No entendemos que esto esté pasando, al final va en detrimento de la imagen de España fuera y en favor de países que sí los están aceptando como Francia o Italia”, cuenta López de Bayas, aunque también han detectado que otras embajadas han llevado a cabo la misma práctica que la española al denegar visados de manera masiva.

Hay inscritos que han recurrido la decisión de no permitirles entrar en España, como es el caso de Suman Udgata, de 27 años. Dice que para volver a solicitar el visado tuvo que hacer un viaje de más de cuatro horas, porque este recurso hay que hacerlo de manera presencial. Cuenta que cuando llegó al consulado no tenía cita previa, por lo que no fue atendida de manera correcta y al final se le volvió a denegar la documentación. Pretendía estudiar en Montijo el ciclo de panadería y pastelería. “Para mí España es la tierra de la pastelería, es un país rico en turismo, hospitalidad y sin olvidar que toda la cocina española va mucho más allá de la paella. Deseo aprender las recetas auténticas de productos horneados como los churros y traerlos después a la India”. Su deseo pasa por tener su propio café de fusión india-española en su país. “India no tiene muchos cafés de churros auténticos”, cuenta.

Desde Erasmus in School aseguran que es muy complicado que se pueda solucionar la situación, “desde la denegación tienen un mes para recurrir, India es un país muy extenso y al tener que ir de manera presencial a la embajada [de España] o al consulado, los cuales están en Nueva Delhi o Bombay, muchos estudiantes tienen que hacer largos viajes con el coste que supone, por lo que desisten”, denuncia López de Bayas.

La Delegación del Gobierno en Extremadura asegura que desde las embajadas solicitan a las oficinas de extranjería en las comunidades autónomas información como, por ejemplo, si la formación que quieren cursar estas personas existe o no y si los ciclos están homologados de manera oficial, por lo que solo tienen una función informativa.

La Junta de Extremadura alega que, aunque la denegación de estos visados excede sus competencias, la Consejería de Educación, Ciencia y formación Profesional estaría dispuesta a facilitar su incorporación tardía en el caso de que finalmente se solventa el problema de visado. “Si finalmente no se resolviera de forma que los alumnos extranjeros pudieran ocupar sus plazas, los módulos correspondientes a las plazas vacantes pasarían a oferta modular”, cuentan desde la administración autonómica. La asesoría de Educación de la Embajada en India no ha contestado a las preguntas de este diario.

europapress.es

Los Sindicatos navarros muestran "decepción" ante la propuesta de Educación y piden que "tome en serio" la contrapropuesta enviada

Consideran que el planteamiento del departamento contiene medidas "que ya se están aplicando" y que "no suponen ningún avance"

PAMPLONA, 17 Oct. (EUROPA PRESS) - Los sindicatos con representación en la educación pública de Navarra (Steilas, ANPE, Afapna, LAB, CCOO, ELA y UGT) han mostrado este jueves su "decepción" ante las

propuestas presentadas este lunes por el departamento de Educación del Gobierno foral en Mesa Sectorial "por encontrarnos nuevamente ante una oportunidad perdida".

En nombre de los sindicatos, Mikel Larraza (ELA) y Beatriz Martínez (UGT) han afirmado en una rueda de prensa que "tras el éxito de la primera convocatoria de huelga de septiembre y el anuncio de la segunda para el 29 de octubre, el departamento se ha visto obligado a presentarnos una propuesta totalmente insuficiente para resolver los problemas que padecen el profesorado y el sistema educativo".

En respuesta a los medios de comunicación, han indicado que, ante esta situación, mantienen la jornada de huelga del 29 de octubre y que la próxima reunión con el departamento está prevista para el día 22. "Las propuestas las hemos trasladado ya hoy, o sea que las tienen, las pueden analizar antes de esa reunión. Lo que tendría que ocurrir es que para el martes, cuando nos sentemos, se tengan en cuenta nuestras reivindicaciones. Si no es así, la respuesta es obvia", ha dicho Larraza.

Según han criticado, la propuesta del departamento "contiene una serie de medidas que ya se están aplicando y que, por lo tanto, no suponen ningún avance en la negociación". "Solo incorpora una ligera bajada de ratios, alejada de nuestras peticiones, y únicamente para una etapa, la de Infantil. Deja de lado Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Resulta sorprendente que, en una reunión para intentar negociar y ante una convocatoria de huelga, se proponga una medida que supone un ataque a los derechos de la parte más vulnerable de nuestro colectivo, como es el profesorado mayor de 55 años. Se trata de un claro recorte de los derechos laborales de este personal que los sindicatos no admitimos", han subrayado.

En concreto, han afirmado que "no es cierto" que el departamento haya ofrecido una reducción de la jornada laboral del profesorado, sino que "lo único que ha hecho es intentar meter más carga laboral a personas que ya tenían esa reducción de jornada por la edad que tienen". "Están intentando un retroceso en los derechos que hemos conseguido con la lucha del sector para estas personas, que precisamente por su edad -55 años- necesitan más descanso", han señalado.

Respecto a la "reducción de la sobrecarga laboral", los sindicatos consideran que el departamento "la acota exclusivamente a la carga burocrática, sin tener en cuenta el problema que suponen para el profesorado la formación obligatoria y otras tareas impuestas". Además, "tampoco se han querido abordar de ninguna manera las dos reivindicaciones restantes: no hay propuesta de estabilización de plantilla ni de recuperación de poder adquisitivo".

"En resumen, se trata de una propuesta que no aporta la financiación que se requiere para solucionar la problemática planteada por las organizaciones sindicales y que no mejora nada la situación actual. No obstante, las organizaciones sindicales tenemos la mano tendida para negociar nuestras reivindicaciones y hemos presentado una propuesta al departamento de Educación que esperamos tome en serio para avanzar hacia la solución del conflicto", han apuntado.

En este sentido, han reclamado una "bajada de ratios progresiva con compromiso de continuidad que mejore la atención a todo el alumnado de escuelas, institutos, centros de FP y otras enseñanzas". Las reducciones "se iniciarán simultáneamente en el primer nivel de cada etapa en el curso 25/26".

También piden la retirada de "cualquier propuesta que suponga un retroceso en los derechos del profesorado", y solicitan "medidas efectivas para la reducción de la sobrecarga laboral para el 1 de septiembre de 2025". Asimismo, exigen al departamento de Educación y a Función Pública "llevar ante la Mesa General una medida de recuperación salarial a través de complementos". "Insistimos, tenemos la mano tendida al Departamento de Educación y trabajaremos para alcanzar un acuerdo con estos compromisos", han reivindicado.

THE NVERSATION

Libros que cuentan: Jean Piaget y las fases del desarrollo cognitivo infantil

Fernando Díez Ruiz. Associate professor, Faculty of Education and Sport, Universidad de Deusto

¿Qué tienen en común la observación de moluscos y una teoría revolucionaria sobre la mente infantil?

La vida y obra de Jean Piaget ofrecen una respuesta fascinante a esta pregunta. Desde su formación como biólogo hasta convertirse en uno de los psicólogos más influyentes del siglo XX, Piaget transformó nuestra comprensión de cómo los niños piensan y aprenden.

Su *Psicología del niño*, escrito con su colaboradora Bärbel Inhelder, sigue siendo un pilar importante en la educación moderna y en la psicología del desarrollo. En este artículo, comprenderemos cómo un biólogo suizo llegó a cambiar el panorama educativo para siempre.

Un investigador precoz



Jean Piaget nació el 9 de agosto de 1896 en Neuchâtel, Suiza. A los 11 años, Piaget ya había publicado su primer artículo científico sobre un gorrión albino que observó en un parque cercano. La historia es más que una anécdota curiosa; refleja el temprano interés de Piaget por la observación detallada de la naturaleza, algo que marcaría su enfoque en la investigación a lo largo de su vida. En la adolescencia, continuó publicando trabajos sobre moluscos, lo que le llevó a obtener un doctorado en Ciencias Naturales a la edad de 21 años.

Sin embargo, a medida que profundizaba en la biología, Piaget comenzó a interesarse por preguntas más amplias sobre el conocimiento y la mente humana. Este interés le llevó a cambiar de rumbo, orientándose hacia la psicología y la epistemología, disciplinas en las que se convertiría en una de las figuras más influyentes.

De la biología a la psicología infantil

En París, Piaget trabajó con Théodore Simon, colaborador de Alfred Binet, el creador de las pruebas de inteligencia. Durante este tiempo, Piaget realizó un importante descubrimiento: las respuestas incorrectas de los niños en las pruebas de inteligencia eran más reveladoras que las correctas. A partir de estos errores, Piaget comenzó a formular la idea de que los niños no piensan de la misma manera que los adultos, sino que pasan por una serie de etapas cualitativamente distintas a lo largo de su desarrollo.

Para Piaget el niño no es simplemente un adulto en miniatura: piensa de una manera completamente distinta. Su convicción le llevó a abrir la puerta a la creación de su influyente teoría del desarrollo cognitivo.

Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo

Piaget describió el desarrollo cognitivo de los niños a través de cuatro etapas principales:

Etapasensoriomotora (0-2 años): Los niños experimentan el mundo principalmente a través de sus sentidos y acciones físicas. En esta fase desarrollan la “permanencia del objeto”, es decir, la comprensión de que los objetos siguen existiendo aunque no se vean.

Etapapreoperacional (2-7 años): Durante esta etapa, los niños comienzan a utilizar el lenguaje y los símbolos, pero su pensamiento sigue siendo egocéntrico. Un ejemplo curioso que ilustra este egocentrismo es la famosa anécdota en la que Piaget observó a su hija pequeña hablando por teléfono y asumiendo que su interlocutor podía ver lo que ella veía, mostrando cómo el niño en esta fase aún no comprende completamente las perspectivas ajenas.

Etapade las operaciones concretas (7-11 años): Los niños comienzan a pensar de manera lógica sobre situaciones concretas. Aquí, Piaget realizó unos de sus experimentos más conocidos, donde los niños tenían que juzgar si la cantidad de líquido que contenían dos vasos de formas diferentes era la misma. Descubrió que, en esta etapa, los niños entienden que, aunque la forma cambie, la cantidad de líquido sigue siendo la misma.

Etapade las operaciones formales (12 años en adelante): En esta última etapa, los adolescentes desarrollan la capacidad de pensar de manera abstracta y lógica, un paso fundamental para el razonamiento científico y matemático.

El método clínico y la observación directa

Una de las grandes innovaciones de Piaget fue su uso del método clínico, que consistía en observar y cuestionar a los niños de manera abierta, sin imponerles respuestas o direcciones. Este enfoque le permitió descubrir cómo los niños construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con el mundo que les rodea.

Para Piaget, el conocimiento no es simplemente una acumulación pasiva de hechos, sino que es el resultado de la interacción constante entre el niño y su entorno. Esta construcción del conocimiento tiene lugar a través de dos procesos clave: la asimilación, a través de la que el niño incorpora nueva información a sus esquemas existentes, y la acomodación, que le permite ajustar estos esquemas para adaptarse a nuevas experiencias.

Impacto en la educación

El trabajo de Piaget ha tenido un impacto profundo en la Pedagogía. Sus teorías sugieren que el aprendizaje no es lineal ni homogéneo para todos los niños, sino que debe adaptarse a las etapas del desarrollo cognitivo de cada uno. Piaget defendía que la enseñanza debería centrarse en proporcionar experiencias ricas y variadas que permitieran a los estudiantes explorar y descubrir por sí mismos.

Para Piaget, los educadores tienen un papel esencial como guías que ayudan a los niños a construir su propio conocimiento. Destacó la importancia de la libertad en el aprendizaje. Y consideraba que el principal objetivo de la educación es formar personas que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho.

En otras palabras, el aprendizaje debe ser un proceso activo que fomente la creatividad y el pensamiento crítico, en lugar de una mera memorización de hechos. Como él mismo resumió: “Todo lo que se le enseña a un niño, se le impide inventarlo o descubrirlo”.

Legado y relevancia actual

Aunque algunas partes de su teoría han sido revisadas con los avances en la neurociencia y la psicología moderna, el legado de Piaget se mantiene pertinente. Sus ideas sobre el desarrollo infantil y la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades cognitivas del niño continúan influyendo en las prácticas pedagógicas en todo el mundo.

Su enfoque desde la experimentación y la observación detallada le permitió observar de cerca cómo los niños construyen activamente su conocimiento. Demostró que, al igual que en el caso de los moluscos que estudió en sus primeras observaciones biológicas, el desarrollo intelectual de los niños es un proceso orgánico y progresivo. Cada etapa es un paso en la construcción de un conocimiento más profundo y más complejo, un proceso que define quiénes somos y cómo entendemos el mundo que nos rodea.

MAGISTERIO

Identidad profesional de la dirección escolar **OPINIÓN**

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 14 de octubre de 2024

Las crisis de identidad tienen una manifestación en cierta medida patológica cuando llevan a dudar de uno mismo. Y son algo más templadas si afectan al ámbito profesional, como es el caso de la dirección escolar. La indefinición de este desempeño, falta de un modelo fundamentado, y la incidencia de caracterizaciones algo contradictorias explican esas disfunciones identitarias. Estar en la dirección, incluso sentirse director o directora, no ha de asimilarse a serlo, ya que el ejercicio de los cometidos directivos precisa, entre otros aspectos, una capacitación específica –no directamente derivada del desempeño docente– adquirida tras solventes procesos de formación.

Buena muestra de ello es la atribución del liderazgo pedagógico, de la dirección para la enseñanza, como función destacada de la dirección, cuando su ejercicio aplicado, entre otros elementos, a la dinamización del desarrollo profesional docente requiere competencias y destrezas específicas. Han de ponerse en cuestión, por ello, determinadas consideraciones sobre la idoneidad de un liderazgo principalmente carismático y universal, por útil en cualesquiera situaciones o contextos, y reforzarse el carácter de la profesionalización directiva como resultado de sistemáticos procesos de formación.

Suele rechazarse que tal profesionalización adquiera al carácter de un “cuerpo profesional” específico, con el trasnochado argumento de un precedente, en el caso de la Educación Primaria, implantado durante la dictadura franquista y, sobra decirlo, de ningún modo replicable. Del mismo modo, se asocian los cuerpos a la burocratización, sin caer en la cuenta, muchos de quienes formulan ese argumento, de que pertenecen, precisamente, a cuerpos docentes, cuyo sentido está en procurar condiciones de acceso al desempeño pertinentes y condiciones de ejercicio adecuadas, aunque puedan mejorar tanto unas como otras en la configuración de tales cuerpos –es el caso de la evaluación de la función pública–. Como tampoco resulta conveniente la presunción de que la existencia de cuerpos docentes dificulta la participación o lleva al autoritarismo, ya que no ha de confundirse este con la autoridad legítima y la propia legitimidad de ejercicio.

No se propone, con lo antedicho, la configuración de un cuerpo para el ejercicio de la dirección –establecidos, por otra parte, en distintos sistemas educativos internacionales–, sino que se atemperan los rechazos o la oposición a tal posibilidad. Pues, tal como se ha adelantado, la profesionalización se alcanza mediante procesos formativos, preferentemente de carácter superior, que deben acompañarse de periodos de prácticas capacitantes y asesoramiento con el concurso de mentores, de directivos con ejercicio reconocido.

Perspectiva todavía poco factible cuando la propia formación para el acceso a la dirección –que tiene la forma de un curso de limitada duración en horas–, establecida con la reforma de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, no tiene desarrollo más de cuatro años después de promulgada esa reforma. Así lo determina el apartado 6 del modificado artículo 136 de la Ley Orgánica de Educación: “Quienes hayan superado el procedimiento de selección deberán superar un programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva, de manera previa a su nombramiento. Las características de esta formación serán establecidas por el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, y tendrá validez en todo el Estado”. Inexistencia de tal programa que afecta a los procedimientos de acceso a la dirección desarrollados por las distintas Administraciones educativas.

Al cabo, no poco hay que avanzar para que la profesionalización directiva resulte factible y, por ello, contribuya significativamente a la mejora de los logros escolares mediante su incidencia en los factores y agentes que directamente la propician.



Ismael Sanz: "Es buena idea integrar el primer ciclo de la ESO en la Primaria"

Ismael Sanz es el "hombre dato", profesor de la URJC, investigador de Funcas y compulsivo escritor de 'papers' e investigaciones como la reciente 'Economía de la Educación' para la Fundación Ramón Areces. Su obsesión es basar las políticas educativas en evidencias empíricas, no en intuiciones y mucho menos en ideologías.

JOSÉ M^a DE MOYA. Martes, 15 de octubre de 2024

La cosa no debe ser fácil, hasta el punto de que aquí cada cual encuentra investigaciones a medida que avalen sus «convicciones». Ya saben aquello, que se atribuye a Einstein, de que es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio. Por eso, Sanz nos habla de la honestidad intelectual, de sustentarse en investigaciones robustas y de saber rectificar.

El investigador se somete pacientemente a nuestro test de verdad o mentira:

¿La ratio profesor alumno influye en el rendimiento escolar?

La evidencia, hace años, pensaba que no, pero nuevas investigaciones demuestran que sí.

Y la jornada escolar, ¿continúa o partida?

No hay gran diferencia, pero la investigación disponible se inclina a favor de la jornada partida.

¿Integrar el primer ciclo de la ESO en la Primaria?

Nuestro investigador aquí se moja y se posiciona a favor de esta medida que propuso la presidenta de la Comunidad de Madrid.

¿El bilingüismo mejora el rendimiento escolar?

Aquí, sin embargo, no hay evidencia clara. En Primaria, estudiar las asignaturas de Ciencias en inglés perjudica el rendimiento (en concreto, un 10 %), pero ese retraso prácticamente se recupera en Secundaria. En cuanto a la polémica de estudiar Historia en inglés, le parece acertada la decisión salomónica de estudiar la Historia Universal en inglés y la Historia de España en la lengua de los españoles.

¿Mejora el rendimiento la escolarización de 0 a 3 años?

Indudablemente sí, especialmente para las familias que viven en entornos desfavorecidos. Sin embargo, admite su desconcierto por el hecho de que la apuesta que ha hecho nuestro país por la escolarización Infantil (estamos a la cabeza de la Unión Europea) no se esté reflejando en los resultados PISA de nuestros alumnos.

¿Influye, sí o no, el uso intensivo de tecnología en las aulas?

La respuesta es clara: lo poco gusta, lo mucho cansa. La evidencia es rotunda en el sentido de que un uso moderado mejora el rendimiento (en torno a 1 hora al día), puede ser positivo pero un exceso de tecnología es claramente contraproducente.

¿Y qué decir de las llamadas metodologías activas: el ABP, colaborativo y demás yerbas?

Para el investigador, la receta mágica es una sabia combinación de metodologías tradicionales y activas. Está bien el enfoque competencial, pero siempre sobre una base de conocimientos sólidos.

Terminamos pidiéndole una medida sencilla y barata que ayude a mejorar el rendimiento y nos la da. Una investigación reciente ha demostrado que lanzar una campaña de publicidad dirigida a los jóvenes sobre el efecto negativo del abandono temprano (más paro, menos posibilidad de viajar, de independizarse...), reduce hasta dos puntos porcentuales esa tasa de abandono. Así de simple.

El Ministerio de Educación condecora al exdirector del IES Las Musas de Madrid

Tras veinte años al frente del IES Las Musas, localizado en un barrio modesto de Madrid, José Antonio Expósito se ha jubilado la semana pasada.

EFE. Martes, 15 de octubre de 2024

El exdirector del Instituto Las Musas de Madrid, José Antonio Expósito, artífice del llamado 'Bachillerato de Investigación' y uno de los fundadores de la Asociación nacional por la Investigación en Educación Secundaria (AINVES), ha ingresado en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio, con la categoría de Encomienda con Placa, según publica el BOE este lunes.

Expósito expresa que también reconoce al IES Las Musas por todo el trabajo realizado durante estos años, así como a la escuela pública. Se ha jubilado la semana pasada tras veinte años al frente de este instituto de un

barrio modesto de Madrid al que convirtió en un centro de excelencia gracias a su innovador programa educativo.

«Hay que sembrar a los 15-16 años para hacer una verdadera cantera de científicos o no la tendremos después», ha explicado Expósito, que puso a su instituto en el escaparate educativo, traspasando la frontera de Madrid e incluso fuera de España, ya que el IES adquirió fama internacional y recibió la visita de numerosas delegaciones extranjeras interesadas en conocer su proyecto.

La condecoración, firmada por la ministra de Educación Pilar Alegría, se publica hoy en el 'Boletín Oficial del Estado' (BOE) con base en el Real Decreto 954/1988, de 2 de septiembre, «en atención a los méritos y circunstancias» que concurren en su persona.

Tras jubilarse, Expósito Hernández, que es doctor en Filología, tiene previsto continuar su investigación de la obra del Nobel de Literatura Juan Ramón Jiménez, de la que es especialista y tiene libros publicados, entre ellos *Ecos de una voz*.

Los escolares duermen menos que hace 10 años y solo el 30% cumple con las horas óptimas

Las horas de sueño que deben dormir los adolescentes han caído estrepitosamente en la última década y solo tres de cada cuatro escolares cumple con el nivel óptimo, que se sitúa entre las 8 y 10 horas diarias, según datos preliminares del estudio HBSC auspiciado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y que analiza la salud de los escolares y su contexto familiar.

REDACCIÓN / EFE Miércoles, 16 de octubre de 2024

Los datos de este informe, al que ha tenido acceso Efe, revelan además que la actividad física también disminuye según la edad, sobre todo entre las chicas, y que el nivel socioeconómico está vinculado con ese dato. Cuanto más elevado es el nivel adquisitivo familiar más se practica ejercicio a diario. Según el avance de resultados del estudio HBSC 2022 vinculado a España y que se da cada cuatro años, cerca del 30% de los niños de entre 11 y 18 años duerme el número óptimo de horas frente al 75% que sí las dormía en 2010. Una tasa que ha ido empeorando con los años al pasar del 50% de jóvenes que dormía las horas adecuadas en 2014 al 37% que así lo declaraba en 2018.

La evolución a la baja de las horas de sueño es casi la misma entre chicos y chicas aunque ellas duermen incluso menos que ellos y tan solo el 25% de las encuestadas alcanza el nivel óptimo. Este estudio sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados es un proyecto en el que participan casi 50 países occidentales y más de 279.000 adolescentes.

Cada vez menos actividad física

Según la última versión del informe vinculado a la actividad física de los adolescentes y a su alimentación, en España menos del 10% de los niñas de 15 años hace actividad física durante una hora al día. Solo el 11,6% de las chicas de entre 13 y 14 años hace ejercicio físico moderado diario, frente al 24,7% de los chicos, y la tendencia va en descenso según avanzan en edad. Entre los 17 y 18 años solo el 7,2% de niñas practica deporte ante el 18,6% de chicos que también lo hace.

La inactividad física en los adolescentes europeos es bastante alta, aunque España está a nivel de Suiza, Croacia, Holanda, Bélgica, Dinamarca o Noruega. En Malta, Italia, Rumanía, Bulgaria o Francia los jóvenes escolares aún practican menos deporte.

El nivel de renta influye

El informe señala que el nivel de renta de las familias incide tanto en las horas de sueño como en las horas de ejercicio diario. Y son las familias con capacidad adquisitiva mayor las que presentan tasas más altas de chicos y chicas que duermen más y que practican más deporte. El nivel de estrés por las tareas escolares, sin embargo, no tiene nada que ver con la mayor o menor renta familiar. El agobio de los adolescentes de entre 11 y 18 años va en aumento con la edad y se dispara más en las chicas.

Casi dos de cada diez niñas de entre 11 y 12 años muestra estrés alto por los deberes, mientras que en los chicos no llega al 15%. En edades de entre 15 y 16 años, son el 46% las chicas que dicen tener estrés, mientras que el porcentaje de chicos es del 26%.

Menos consumo de alcohol y tabaco

Un dato que llama la atención es que ha caído entre los jóvenes escolarizados el consumo de alcohol y tabaco. Mientras en 2002 el 25% señalaba que bebía alcohol al menos una vez a la semana, en 2022 este porcentaje ha bajado al 9,3%. En cuanto a la evolución del porcentaje de consumo diario de tabaco la tendencia es similar, con caídas de 10 puntos.

Ellos se ven mejor que ellas

Los chicos consideran que tienen mejor salud que las chicas y mientras casi cuatro de cada diez niños de entre 11 y 14 años así lo percibe, en las chicas la tasa cae a dos de cada diez entre los 13 y 14 años.



Objetivos del Gobierno

Con el fin de promover la salud escolar los Ministerios de Sanidad y de Educación trabajan en programas para formar a los profesores y con guías de escuelas promotoras de salud, que recogen los estándares que seguir. Sin embargo, la experta en la materia y responsable del proyecto Schools4Health, Emi Weller, ha recalcado recientemente la necesidad de que el enfoque «sea integral» y «no solo responsabilidad de los maestros». «La promoción de la salud y el bienestar no debe ser algo adicional. Cuando los jóvenes se sienten mejor, rinden más», advierte.

Algunos expertos defienden retrasar la entrada al instituto para evitar el abandono escolar

Desde Ceapa, la presidenta de la confederación de padres de la enseñanza pública, María Capellán, cree que albergar dos líneas más en los centros públicos sería posible dado que ha bajado la ratio de escolarización en primaria: "Haría que las familias no abandonen nuestros centros para ir a la concertada y acabar allí la ESO".

RUTH DEL MORAL Jueves, 17 de octubre de 2024

Algunos expertos en educación creen que retrasar la entrada de los alumnos de 11 y 12 años al instituto podría evitar el abandono escolar en las primeras etapas de secundaria, cuando precisamente se dispara la repetición de curso ante el cambio que supone dejar la enseñanza primaria. Sin embargo, toda la comunidad educativa, docentes, asociaciones de padres de centros públicos y concertados, y expertos en la materia, piden «cautela» ante la decisión que quiere adoptar la Comunidad de Madrid para que en 2025-26, los cursos de primero y segundo de la ESO permanezcan en los colegios que dispongan de infraestructuras. «Los cambios estructurales requieren consensos», señalan representantes de CCOO y CSIF mientras los expertos avisan de que antes de implantar un nuevo sistema habría que evaluar su impacto.

El investigador y experto en Educación de EsadeEcPol Lucas Gortazar recuerda a Efe que el cambio que implantó la LOGSE hace más de 20 años, cuando a los 11 años se pasó al instituto, fue progresivo, por lo que si ahora se retrocede habría que implantarlo «de forma controlada» para ver sus ventajas e inconvenientes. No obstante, recalca que los 11 y 12 años son edades «difíciles, donde todavía no hay suficiente madurez a nivel social frente al cambio de entorno que se produce y avisa: «Son cursos donde se dispara la repetición».

También el investigador del Centro de análisis de Funcas Ismael Sanz defiende que mantener a estos alumnos en los colegios podría ser «clave» para evitar el abandono escolar. «Muchos alumnos de primero y segundo abandonan al sentirse desubicados en el instituto», señala a Efe mientras el presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación, Miguel Ángel Sancho, indica que es un tema que «preocupa y hay que estudiar a fondo». Recuerda que cuando se produjo el cambio de modelo en los años 90 «se detectaron problemas de adaptación y abandono», sobre todo en los colectivos más vulnerables.

Algunas comunidades como Galicia y Castilla y León, más rurales y donde los desplazamientos eran difíciles, mantuvieron «centros públicos integrados» donde se impartía desde Infantil hasta Bachillerato mientras en Cataluña se creó la figura del «profesor de instituto de escuela», para facilitar el acompañamiento del alumno. Y es que en el instituto la atención de tutoría diaria se reduce y el vínculo de la familia con el centro también. «No solo hay una dimensión académica, también hay una dimensión emocional», incide a Efe Sancho, que entre otras soluciones aboga por reforzar la orientación durante estos cursos en los institutos o aumentar las tutorías y actividades que faciliten la transición.

Abandono escolar

En España los datos de abandono escolar temprano todavía son altos y la tasa en 2023 se situó en el 13,6%, 4,1 puntos por encima de la media de la UE. Según el Ministerio de Educación el 7,3% de los alumnos de primaria repitieron curso el año pasado, y en los centros públicos la tasa asciende al 9,1 % frente al 3,9 % de la concertada. En segundo de la ESO, el índice de repetición baja al 6,8 % pero sigue siendo el doble en los colegios públicos que en los concertados.

Por otra parte, la posibilidad de abandono escolar es cinco veces mayor en la población que tiene un nivel sociocultural y económico más bajo.

El problema logístico

Los sindicatos de docentes avisan de que «no es tan fácil cambiar la organización de un centro» y el secretario de enseñanza pública no universitaria de CCOO, Héctor Adsuar, cree que es «logísticamente imposible».

Hace 20 años hubo un período de transición para hacer una reordenación tanto de los espacios como del alumnado y de los docentes.

En aquel entonces se distinguía entre maestros de escuela y profesores y los docentes que impartían clase en la antigua Educación General Básica (EGB) tenían una categoría diferente a la del profesor de instituto.

El secretario general de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez, indica en conversación con EFE que «las reformas estructurales en la Educación hay que consensuarlas».

Además desde CCOO se advierte de que la medida propuesta por la Comunidad de Madrid puede tener «trampa» e ir dirigida a permitir la creación de nuevos grupos de primero y segundo de la ESO en centros concertados y no tanto en los colegios públicos adscritos al área del instituto.

¿Qué dicen las asociaciones de padres de la pública y de la concertada?

Pedro Caballero, dirigente de la Confederación Católica de Padres de Alumnos (Concapa), advierte de que las escuelas concertadas «no pueden asumir» la creación de más aulas sin un «presupuesto económico» que lo sustente. «A día de hoy se tiran globos sondas pero no hay nadie que diga lo que va a suponer», señala a Efe tras afirmar que «no vamos a apoyar algo que cueste dinero a las titularidades concertadas».

Desde Ceapa, la presidenta de la confederación de padres de la enseñanza pública, María Capellán, cree que albergar dos líneas más en los centros públicos sería posible dado que ha bajado la ratio de escolarización en primaria: «Haría que las familias no abandonen nuestros centros para ir a la concertada y acabar allí la ESO».

Entre fórmulas químicas y fórmulas metafísicas **OPINIÓN**

Héctor Cerezales Magallanes. 11 de octubre de 2024

No sabemos cuál es la tarea positiva de la filosofía, pero si tiene una tarea negativa, esta debe ser la de despejar el camino de errores y confusiones epistemológicas. En este artículo esbozaremos cómo algunas de estas confusiones se concretan en las teorías y prácticas de la psiquiatría contemporánea.

Por un lado, tenemos el realismo trascendental, para el cual, la conciencia y la subjetividad no son más que meros epifenómenos, apariencias, en el peor sentido de la palabra. Nuestra memoria, nuestra percepción, nuestras sociabilidades constitutivas y, en definitiva, nuestras conciencias nos engañan. Hay una realidad independiente de las observaciones que hagamos de ella, una realidad independiente de lo que hagamos con ella. Así pues, de una forma mediada, ya sea mediante la deducción y la inducción científicas, mediante la ciencia infusa religiosa o mediante esquemas cognitivo-conductuales psiquiátricos, podemos acceder a la realidad subyacente. Entonces los síntomas del malestar psicológico dejan de ser responsabilidad de quien los padece, dejan de ser estrategias de la propia mente para sobrellevar el duelo por una pérdida (de personas, cosas, ideales o valores) y convertir la pérdida en falta de otra cosa que sirva de combustible para un nuevo deseo proyectado hacia delante, y se convierten en un cuadro teórico que solo puede ser indagado e intervenido por el ojo clínico de los expertos y no por el propio ojo de la mente. Tu malestar psicológico no tiene nada que ver contigo, es algo que obedece a procesos cognitivos subyacentes a la conciencia, es tu cerebro que te está jugando una mala pasada, es, en definitiva, tu química cerebral (el desajuste de tus neurotransmisores) la responsable de tu malestar, y, solo la tecno-ciencia química puede intervenir ahí.

Por otro lado, tenemos el idealismo empírico: todo es una construcción subjetiva, una ficción, incluso la propia subjetividad es una construcción, no hay una realidad ahí fuera (ni aquí dentro), sino que todo se reduce a un juego de lenguaje, a un juego de verdades impuestas por voluntades de poder, por uno u otro equilibrio (o desequilibrio) de poder. En esta confusión queda el terreno abonado para cualquier cosa. Tu malestar psicológico es una ilusión, un error de lenguaje, cambiando de conversación, cambiaremos el mundo (interior y exterior) como por arte de magia, la fe mueve montañas y circunvoluciones cerebrales, si quieres, puedes, lo que te pasa es lo que proyectas que pase, atraes lo bueno o lo malo que te pasa según lo bueno o malo que haces que pase, etc.

Pues bien, se da la paradoja de que las dos miradas teóricas sobre el malestar psicológico adolecen de la misma confusión que define a los dos principales tipos de malestar psicológico (la depresión y la psicosis), como si un error en la mirada (de la teoría) se hubiera transferido a su objeto de estudio, o a la inversa. Y de esta manera, la depresión y la psicosis aparecen como una asunción e incorporación, hasta sus últimas consecuencias, del realismo trascendental, y del idealismo empírico, respectivamente. Que lo subjetivo es una farsa impotente frente a lo único real que es lo objetivo, lo cual no tiene nada que ver contigo y frente a lo cual nada se puede hacer, he aquí la depresión. Que tanto lo objetivo como lo subjetivo son ficciones orquestadas por una voluntad de poder, que como tal, nunca comparece, he aquí la psicosis.

Ante tal panorama esbozado por la dimensión negativa de la filosofía, de la que hablábamos al principio, ¿es posible apuntar a una dimensión positiva de la filosofía que tenga algo que decir en todo este batiburrillo? Kant, que proponía un idealismo trascendental y un realismo empírico (nuestra experiencia es real, nuestro hacer es hacer socialmente la realidad aunque la realidad tienda a deshacer lo que hacemos de ella, y hay un punto de



fuga metafísico que da perspectiva a todos nuestros haceres y al deshacer intrínseco de la realidad) se preguntaba si son posibles los juicios sintéticos *a priori*. ¿Puede la filosofía ampliar el conocimiento previo a la experiencia?

No lo sabemos, aunque atisbemos un punto ciego de luz en el horizonte. Para la Grecia antigua el demiurgo, el Alma, al hacerse mundo corpóreo como reflejo de sí misma, mezclaba la mezcla de cuerpo y alma resultante con el Alma para dar lugar a los seres humanos. No éramos cuerpo y alma, sino alma corpórea y Alma. Y entonces, ¿es posible una psicósíntesis más allá del psicoanálisis y del biologicismo psico-sintético? ¿Algo que nos coloque en un punto estable entre fórmulas químicas y fórmulas metafísicas? ¿Un punto de fuga del alma en el Alma, una válvula de escape de la presión social atmosférica que regule las subidas y bajadas de nuestras temperaturas psicológicas? ¿Es el término medio un punto ciego de luz?

Meditemos sobre el asunto.

Nuno Crato: “Los manuales son fundamentales para la buena formación”

Andreu Navarra. 16 de octubre de 2024

Nuno Crato, el ministro de Educación que llevó a Portugal a los mejores resultados educativos de su historia, acaba de publicar *Apología del libro de texto* (Narcea, 2024), un libro que se zambulle en la necesidad de estructurar y simplificar los contenidos educativos para lograr un mejor aprendizaje integral. Presidente de “Iniciativa Educação”, profesor-investigador de matemáticas y estadística en el Cemapre/ISEG de la Universidad de Lisboa, es también un comunicador incansable, además de un hombre dotado de una gran afabilidad y capacidad de comunicación.

¿Cómo es el libro de texto ideal? ¿Qué ha de contener?

Es difícil decirlo en pocas palabras. Le aseguro, sin exagerar, que dediqué casi todas las ciento cincuenta páginas de mi libro a desarrollar esta idea. En su parte formal debe estar bien escrito, ser comprensible, libre de errores y contener ejercicios, preguntas y actividades que ayuden al aprendizaje.

En su aspecto pedagógico, a riesgo de omitir otras muchas características esenciales, destacaré que es una traducción del currículo de una manera que organiza el aprendizaje de los estudiantes, y esta traducción debe ser lo mejor estructurada, progresiva y ambiciosa posible.

¿Cree que, en la actualidad, es también una “traducción del currículo”?

Debería ser. En teoría presupongo que hay un currículo organizado y que el manual lo traduce. Pero a menudo, infelizmente, el currículo es tan malo o vago que los buenos manuales se convierten en “el currículum”...

Es mejor, por supuesto, que no tener nada estructurado, pero eso es invertir las cosas.

¿Disponen de libros de texto de calidad actualmente en Portugal?

Sí. Aunque la calidad es variable. En 2006, se introdujo en la ley un proceso de evaluación y certificación de manuales, lo que resultó en una mejora sustancial de los mismos. Tiempo después, cuando cambió la orientación educativa, a partir de 2016, este proceso en la práctica fue descuidado, por ello la calidad es hoy bastante variable.

¿Considera necesaria una política pública de evaluación y certificaciones para todos los libros de texto?

Sí. Una política de evaluación y certificación puede mejorar enormemente la calidad de los manuales. Y no olvidemos que los manuales son fundamentales para la buena formación de los alumnos, tanto directamente como a través de profesores y padres.

Hay estudios que demuestran que los manuales son sumamente eficaces para profesores con menos preparación o menos experiencia, pero que acaban siendo útiles incluso para los mejores profesores y son grandes aliados para los padres, ya que con un manual escolar pueden ayudar mejor a sus hijos.

En el caso de las familias más desfavorecidas, ¿sería un elemento igualador?

Sí, sin duda, porque permite transferir de manera organizada el conocimiento a los estudiantes y facilita que las familias con menos recursos puedan seguir lo que sus hijos están estudiando y, así, ayudarlos. Eso es importante para todas las familias, pero aún más para aquellas que no disponen de una buena biblioteca y cuentan con menos recursos culturales y económicos.

¿Cómo y cuándo empezó el desprestigio del libro de texto?

Se puede decir que la crítica a los libros de texto es antigua, posiblemente tan antigua como los propios manuales. Pero hay una reacción más moderna que debería preocuparnos. Tiene sus raíces en ideas relativistas y anticientíficas que disminuyen la importancia del conocimiento. La filosofía posmoderna, en particular, resta importancia a los grandes logros de la humanidad, como las matemáticas y la ciencia, y resta importancia a las grandes creaciones, como la música y la literatura. Este desprecio se traduce, en el caso de los libros de texto, en desinterés, o incluso en ataque, a la transmisión organizada y bien estructurada del conocimiento. Si el conocimiento acumulado por la humanidad no importa, entonces no valdría la pena transmitirlo en los libros de texto.

En las décadas de 1960 y 1970, en particular, comenzó a desarrollarse la hostilidad hacia los libros de texto tanto en Estados Unidos como en Francia. Se decía que lo importante no era saber, sino crear, como si fuera posible ser creativo sin tener conocimientos básicos.



Permítanme hacer un paréntesis: en este siglo disponemos de datos y estudios sobre la formación de estudiantes en muchos países del mundo, datos que nos permiten conocer la evolución de estos países y cómo se dividen los resultados de los estudiantes de diferentes estados y territorios. Me refiero a PISA, TIMSS y otros estudios. Estos informes nos llevaron a comprobar que hay países con una educación más estructurada y enfocada a un currículum exigente y bien organizado – me refiero a Singapur, Japón y otros países. A mucha gente no le gustan estos resultados y dicen que estos datos pueden ser reales, pero sólo se refieren a conocimientos memorizables y ejercitables, es decir, como dicen, a conocimientos mecánicos, y que estos países no desarrollan la creatividad.

Esta era una acusación difícil de cuestionar, ya que estos estudios internacionales no analizaban la creatividad y la originalidad del pensamiento de los jóvenes. Todavía en la última encuesta PISA, de 2022, se introdujo una prueba de creatividad: inventar un diálogo, diseñar un cartel propagandístico, etc. Curioso: los países que aparecieron en lo más alto volvieron a ser Singapur, Japón... Se revela una gran correlación entre el rendimiento cognitivo basado en el conocimiento y la creatividad...

¿Cómo se estimula la creatividad?

Hay varios estudios, de ciencias cognitivas y de neuropsicología que muestran que la creatividad depende de muchas conexiones neuronales en el cerebro, lo que significa mucho conocimiento y práctica.

¿Qué son los “organizadores avanzados” referidos en su libro?

Este es un concepto que resulta muy útil en la enseñanza, tanto en el aula como en los libros de texto. Pero puede resultar útil para todas las formas de comunicación. Se trata de proporcionar un marco que englobe lo que se explicará a continuación, con el fin de guiar al lector u oyente. En los famosos “Principios Rosenshine”, una conocida lista de recomendaciones para el aula se habla, por ejemplo, de revisar lo sucedido en la clase anterior para enmarcar nuevos aprendizajes y anunciar lo que se va a hacer. Es una forma de utilizar organizadores avanzados.

¿Considera que la formación actual del profesorado contempla un buen dominio del contexto para el docente?

No, desgraciadamente no, en general. En la mayor parte de los países que conozco, la formación inicial de los maestros y profesores presenta lagunas. Por un lado, no dedica los esfuerzos suficientes al dominio de las materias de enseñanza – y eso es terrible, porque no se puede enseñar bien sin un amplio conocimiento de la especialidad -. Por otro lado, las clases de pedagogía, psicología y materias de ese tipo están frecuentemente atrasadas, no incorporan los conocimientos modernos y se concentran en ideología o en teorías ya ultrapasadas. Por ejemplo, en vez de explicar la importancia del conocimiento organizado, se habla de motivación y autodescubrimiento por parte del alumno; en vez de explicar la importancia de la evaluación frecuente, tanto formativa como sumativa, se insiste en que cada estudiante es un ser especial y no debe ser presionado...

En su libro se detallan ciertas confusiones de la pedagogía competencial, una de ellas sobre el ‘aprendizaje significativo’ de David Ausubel ¿Puede explicarnos quién fue?

Ausubel fue un psicólogo cognitivo que hizo importantes contribuciones a la teoría científica moderna del aprendizaje. Pero se ha abusado mucho de ello, en el sentido de que mucho de lo que se dice que él dijo es exactamente lo contrario.



Por ejemplo, desarrolló el concepto de aprendizaje significativo, en contraposición al aprendizaje por simple memorización. Muchos ideólogos educativos interpretan esta teoría como una recomendación para enseñar lo que tiene significado personal y afectivo para los estudiantes. ¡No es nada de eso! Ausubel sostenía que los conceptos deben transmitirse de forma organizada, encajando unos con otros de forma progresiva. El significado viene dado por la relación entre conceptos. ¡Es un significado cognitivo, no un significado personal!

¿Qué propició, tras el debate de los años 30 del que habla Ausubel en su libro de 1963, que en varios países se diera una enseñanza más o menos estructurada y exigente sin aplicar las modas pedagógicas de ese momento? ¿Cuál fue el motivo principal para que se rechazara el aprendizaje por proyectos, por descubrimiento, etc.? ¿Sería hoy posible?

Hoy se está dando, de nuevo, marcha atrás. En los tiempos de Ausubel ya estaba claro que proyectos sí, pero enseñanza basada en proyectos no; que desafíos sí, pero sin diluirmos en la enseñanza por descubrimiento. Siempre hay tentativas para evitar encarar los problemas de frente y decir que se necesita una revolución en la enseñanza. Yo creo que es una forma de evitar la realidad.

Cuáles son las “preguntas desmoralizadoras y derrotistas” (pág. 44). ¿Le parece que vivimos en un mundo demasiado utilitarista?

No sé si podemos generalizar. Pero sí, las preguntas muy frecuentes de algunos estudiantes sobre la utilidad de lo que estás aprendiendo son preguntas derrotistas. De momento se trata de aprender. Ya se verá para qué sirve más adelante. Con esto no digo que no se deba mostrar a los estudiantes la utilidad de lo que están aprendiendo, pero si subordinamos todo a la utilidad inmediata no progresaremos.

En términos educativos ¿qué es útil o qué no lo es?

En términos educativos, útil es todo aquello que amplía los conocimientos y la formación de los estudiantes. Pero lo más útil es aquello que les permite aprender más y tener más experiencias, y eso es lo que Michael Young llama “conocimiento poderoso”, significa un conocimiento más estructurado, que trasciende el universo limitado de los estudiantes. En España, Moreno Castillo, Xavier Massó, y otros lo han explicado muy bien.

Lo peor es que muchos educadores o teóricos de la educación abrazan una visión derrotista y desmoralizadora de que la motivación de los estudiantes es el punto de partida de todo. Si así fuera, la escuela se convertiría en un parque de atracciones, por tomar prestada una crítica muy mordaz de Gregorio Luri, y poco ampliaría el universo de los estudiantes.

¿Será posible un día una Europa con una educación basada en materias y no en competencias?

Eso espero. Así fue en Portugal hasta 2015, por eso hemos avanzado tanto, así es en Estonia, por eso ese país está tan por delante de los demás, así fue también en Polonia, lo están intentando en Francia desde hace unos años, y así sucesivamente. ¡No nos desmoralicemos!

¿Cuáles son sus proyectos actuales?

Muchos. Felizmente. Después de escribir este libro, estoy terminando otro que se publicará en portugués en enero de 2025 sobre el tema del aprendizaje en general. Se titula... – ¡con poca originalidad, lo confieso! – *Aprender*. Mientras tanto, se publicarán dos libros en los que he colaborado. Springer publicará en inglés un libro sobre los resultados de PISA después del Covid-19, libro que he editado junto a Harry Patrinos, economista del Banco Mundial, ahora en la Universidad de Arkansas. Es un libro de “Acceso Abierto” que se podrá descargar de Internet en unas pocas semanas y también saldrá un segundo libro en el que colaboré sobre el currículum.

Recientemente fui nombrado miembro del Consejo Científico para la Educación Nacional del Estado francés, lo que fue un gran honor para mí. Más trabajo, pero trabajo muy interesante.

Sigo trabajando en la fundación “Iniciativa Educação” en Portugal y viajo mucho. Afortunadamente, a menudo me piden que contribuya a los debates educativos en muchos lugares, como Polonia, Arabia Saudita, Argentina, Uruguay, Brasil y otros países.

¡Y he tenido el honor de ser escuchado por mis amigos de Barcelona!

España vive una crisis de salud mental entre sus adolescentes: el 10 % de los ingresos hospitalarios es por esta causa

Un estudio repasa dos décadas de ingresos hospitalarios en España, desde 2000 a 2021, y arroja unos datos preocupantes. Los ingresos generales disminuyen un 23 % mientras que los referidos a salud mental, se multiplican por dos.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 10/10/2024

Los datos corroboran lo que se viene denunciando desde muchos sectores desde hace años y, especialmente, tras el confinamiento de la pandemia. Las y los adolescentes tienen más problemas de salud mental y no disminuyen, sino que aumentan.

Los investigadores detrás del paper 'Hospital admissions in adolescents with mental disorders in Spain over the last two decades: a mental health crisis?' <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39097852/> (Hospitalizaciones en adolescentes con trastornos mentales en España durante las últimas dos décadas: ¿Una crisis de salud mental?) han llegado a varias conclusiones claras después de repasar las cifras de ingresos y altas hospitalarias entre jóvenes de 11 a 18 años. Y la primera de ellas es que, efectivamente, hay una crisis de salud mental entre las y los adolescentes.

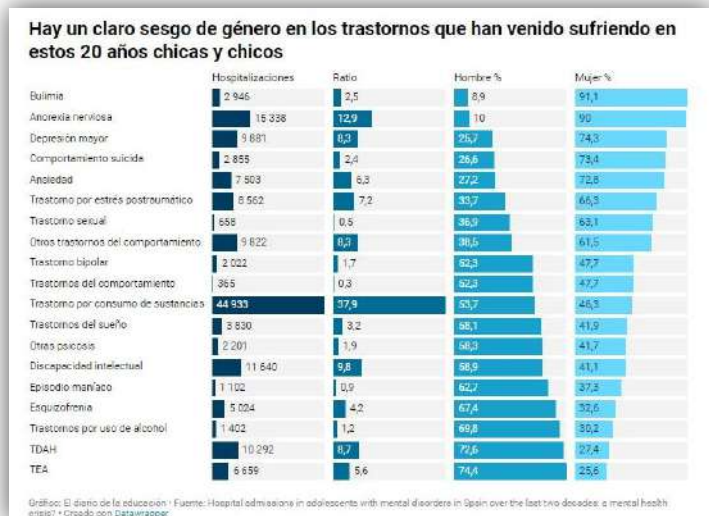
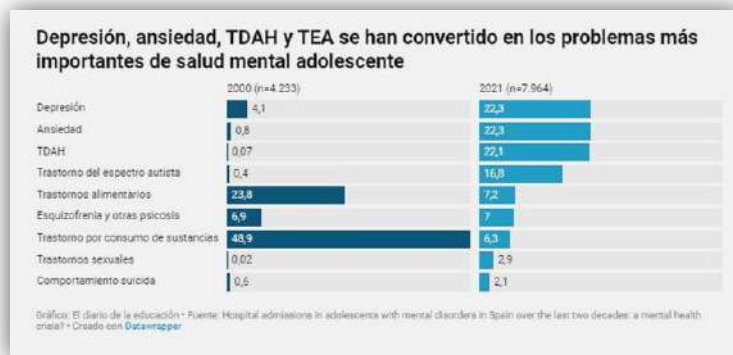
Los ingresos por trastornos mentales no han dejado de crecer, constantes, desde el inicio del milenio y aunque han aumentado más en 2021, último año de los datos del estudio, los investigadores aseguran que la crisis de salud mental que se vive en España, al igual que en otros países desarrollados, no tiene su causa en la pandemia.

En estas dos décadas, mientras que han disminuido los ingresos hospitalarios en esa franja de edad para otras dolencias que no fueran las derivadas de salud mental, estas han hecho el camino contrario.

Cambios a lo largo del tiempo

Los responsables de la investigación han comprobado cómo tras la pandemia ha cambiado algunas de las principales causas de los ingresos hospitalarios.

La causa más habitual de ingresos de los chicos tiene que ver con los consumos de sustancias, mientras que en el caso de las chicas, es la anorexia nerviosa. Pero en los últimos años, se han producido algunos cambios.



es bastante habitual, siendo ellos quienes sufren más trastornos del neurodesarrollo en los primeros 10 o 12 años de edad y siendo las niñas y las adolescentes las que más problemas internalizantes viven a partir de la menarquía



Posibles causas

En cualquier caso, Blasco-Fontecilla insiste en que España, al igual que muchos otros países occidentales, está viviendo una crisis de salud mental entre sus adolescentes. Una crisis que no solo está causada por la pandemia y el confinamiento, a pesar de que los ingresos hospitalarios, según recogen sus datos, subieran un 51 % en 2021 frente a 2020.

Desde su punto de vista, el papel de las pantallas y las redes sociales, que no siempre es positivo, así como unos padres y madres que no tienen tiempo de calidad con sus hijas e hijos, que parecen no saber cómo ejercer la parentalidad, están asustados y, en ocasiones, tan desbordados que delegan en los sistemas sanitarios parte de su trabajo de acompañamiento.

“Las redes sociales han sido muy perniciosas en general”, asegura. Desde su punto de vista, tienen un componente muy adictivo y las empresas que están detrás de ellas “lo hacen a sabiendas porque, al final, es un negocio”.

Pero, más allá de las pantallas o las redes sociales “lo que nos está enseñando realmente es que los padres parecen haber renunciado a sus funciones de parentalidad”, asegura este psicólogo. Desde su punto de vista, y más allá del estudio, se ha visto un cambio social en las últimas décadas, no solo en España, según el cual, padres y madres pasan largas jornadas laborales fuera de casa y cuando llegan al hogar tienen poco tiempo y energía que dedicar a sus hijos. Para él se han transformado ciertos valores de la sociedad mientras cambiaban conceptos relacionados con la familia. Para él, hay unas grandes carencias emocionales que arrastran chicos y chicas por un modo de vida que les ha dejado relativamente aislados.

Apuntes para la solución

Solucionar la situación actual no parece tarea fácil. Blasco-Fontecilla señala, de hecho, que aunque las administraciones invirtieran importantes cantidades de dinero ahora en ciertas soluciones, no se verían resultados hasta dentro de algún tiempo.

En este sentido, el paper que acaban de publicar, señala como una de sus intenciones el mostrar los datos para que se puedan tomar algunas medidas desde las políticas educativas para mejorar las acciones de prevención que puedan realizarse en los centros educativos.

“La salud mental tiene que entrar en los colegios”, asegura el investigador que señala que aunque se han dado algunos pasos como la creación de la figura de la coordinadora de bienestar, esta ha de desarrollarse.

Otra de las acciones que deberían tomarse en los colegios es la de introducir diferentes perfiles profesionales en las aulas, más allá del profesorado. Personal como terapeutas ocupacionales, logopedas, psicólogos... Para este experto, es necesario estrechar los lazos entre lo educativo y lo sanitario, además de mejorar la formación de las y los docentes para la detección de posibles casos de problemas de salud mental.

Y más allá de lo que pueda o no hacerse en los centros educativos, cree que el sistema sanitario falla desde hace años también en la sanidad preventiva. “Uno de los problemas que tenemos en España es que tenemos muchísima presión asistencial y muy pocos profesionales”.

Blasco-Fontecilla cree que, además de hacer inversión en profesionales, “tenemos que ser realistas y fomentar la innovación. No me da ningún pudor admitir que tenemos que ir a modelos en los que se introduzca la inteligencia artificial y los asistentes virtuales que faciliten, no que sustituyan porque no se trata de sustituir, que los profesionales seamos más eficientes”.

Ramon López de Mántaras “Al ChatGPT le puedes dar la vuelta y utilizarlo como herramienta de ayuda para la enseñanza”

El científico es pionero en investigación sobre inteligencia artificial (IA) en Europa, es el primer doctor en Informática de Cataluña y el autor de una de las primeras tesis sobre inteligencia artificial del Estado español, escrita en catalán. Ha sido galardonado con el Premio Ciutat de Barcelona de Investigación (1982) y el Premio Nacional de Investigación Julio Rey Pastor en Matemáticas y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2018), y reconocido por las Asociaciones Americana, Europea e Internacional de Inteligencia Artificial. Hoy recibe un reconocimiento a su trayectoria dentro del AI & Big Data Congress que se celebra en Barcelona.

Estel Huguet.14/10/2024

Ramon López de Mántaras i Badia (Sant Vicenç de Castellet, Bages, 1952) es profesor (emérito) de investigación del CSIC en el Instituto de Investigación en Inteligencia Artificial (IIIA), del cual fue director; miembro del Institut d'Estudis Catalans, miembro de honor de la Asociación Europea de Inteligencia Artificial y forma parte de distintos comités asesores para instituciones públicas y empresas americanas y europeas sobre temas relacionados con la IA. Es el autor de *“100 coses que cal saber sobre intel·ligència artificial”* (Ed. Cossetània)

En el libro comenta que la comprensión del lenguaje y los conocimientos de sentido común son los principales problemas que afronta la inteligencia artificial.

Sí. Desde el punto de vista científico, creo que si queremos tener una inteligencia artificial que sea realmente más inteligente que la que tenemos ahora, que todavía es muy limitada, es necesario que entienda el mundo y que tenga conocimientos sobre cómo funciona. Y una parte de estos conocimientos son los conocimientos de sentido común: predecir los resultados de tus acciones, saber explicar lo que ves y entender el lenguaje, porque el lenguaje no se entiende si no tienes referentes del mundo que te rodea y que experimentamos desde que somos pequeñitos... Un software de un ordenador no tiene interacción con el mundo, sólo a través de lo que tecleas, pero no es una interacción directa.

¿Podría decirse, entonces, que la inteligencia artificial no es demasiado inteligente, ahora mismo?

Es una inteligencia muy específica, son cosas muy superespecializadas y hace muy bien las tareas para las que alguien la ha preparado, pero por iniciativa propia no hace nada. El coche autónomo es el caso más típico. Hay programadores que programan la tarea directamente o que hacen un software que aprende a realizar determinada tarea a partir de ejemplos y observaciones, pero esto es muy complicado cuando la tarea tiene muchas variables o muchas casuísticas; y el mundo es muy imprevisible y no se pueden pensar *a priori* todas las situaciones que se podrían dar. Un software que hace esto, yo no lo considero inteligente, a menos que redefinamos el concepto de inteligencia y lo flexibilicemos mucho. La alternativa es programarlo para que aprenda cuando se encuentre con estas situaciones, y esto es muy lento. Con la IA se intenta dotar a las máquinas de alguna de las capacidades inteligentes que tenemos los humanos –como razonar, aprender, generalizar, adaptarse a una situación nueva, resolver un problema cuando éste se aleja de aquello que es lo normal, tomar decisiones ante incertidumbres...–, pero de momento no lo estamos llevando muy bien, y esto genera preguntas éticas importantes.

En este sentido, la UE aprobó recientemente una regulación sobre el uso ético de la IA. ¿Cree que ésta cumple con las expectativas y que tendrá una aplicación real y práctica?

Esta ley tiene muy buenas intenciones y apunta hacia el buen camino, pero no estará en vigor antes del 2026, porque debe pasar una serie de trámites dentro de Europa. Incluye progresos importantes para regular y proteger a la sociedad y para disminuir los posibles impactos negativos en la sociedad pero, en mi opinión, se queda corta. Por ejemplo, la ley ni siquiera menciona las armas letales autónomas... Estoy seguro de que se debe a que los *lobbies* y los estados que negocian con el mercado de las armas están totalmente en contra de que se prohíban y, para mí, esto desprestigia mucho la ley. Un ejemplo: el sistema Lavender, que decide qué objetivos debe atacar el ejército de Israel. Los mismos que desarrollaron este software admiten que tiene un 10% de errores, falsos positivos; es decir, que detecta como posible objetivo a alguien que no lo es en absoluto; cree que una persona pertenece a Hamás cuando no tiene nada que ver. El 10% de 37.000 (3.700 personas), que es la cantidad de objetivos que el sistema determinó que tenía una alta probabilidad de ser miembro de Hamás, fueron atacados siendo completamente inocentes. Este software lo ha hecho una empresa de Israel, pero podría haberse hecho en Europa y, con la entrada en vigor de esta ley (2026-2027), se podría hacer un Lavender 2 mientras éste se comercialice fuera de Europa. Esto es escandaloso. Otro tema con el que la ley se queda corta es en el reconocimiento facial. Este control masivo de la ciudadanía puede realizarse en la UE, a pesar de la ley, siempre que un juez lo autorice. Y, precisamente en Catalunya, sabemos muy bien lo que puede pasar con las decisiones de los jueces... yo lo habría prohibido en todas las circunstancias.

¿Ve factible, con el tiempo, acordar una ética global a nivel mundial sobre la IA?

Creo que es prácticamente imposible, porque lo que es ético para unos, quizás no lo sea para otros. Entre culturas distintas no existe una moral universal, y así difícilmente habrá una ética universal. Por lo que se refiere a la ley europea de inteligencia artificial parece que hay bastante aceptación entre la cultura europea. Pero, por ejemplo, en China aplicarán algo completamente diferente... Allí, quizás se acepte lo que aquí se considera no sólo no ético, sino incluso no legal en cuanto a privacidad de datos o al control de la ciudadanía.

Aquí tocaríamos de lleno el tema de la privacidad... ¿Qué ocurre con la privacidad de la gente en este mundo cada vez más digital?

Desde el momento en el que llevas un móvil en el bolsillo y haces búsquedas y compras por internet se pueden llegar a saber muchas cosas sobre ti, incluso algunas de muy íntimas. A pesar de intentar hacer lo que llamo “dieta digital”, como no autorizar y rechazar cookies... apenas tenemos privacidad, y corremos un peligro bastante preocupante. La privacidad pienso que, desgraciadamente, es una batalla perdida, y las generaciones más jóvenes son menos conscientes en este aspecto.

La IA también se aplica cada vez más a la asistencia a los humanos; los denominados altavoces inteligentes son un claro ejemplo de ello. Si hace quince años esto parecía imposible, ¿qué podemos esperar que revolucione nuestros hogares en quince años más?

Quince años son muchos. La línea de esta IA generativa, que es muy poco fiable, creo que tocará techo en breve si no se realizan cambios tecnológicos y científicos importantes. Tengo la sensación de que, dentro de 15 años o quizás antes, la IA que habrá será bastante diferente a la que hay ahora. Estos modelos de lenguaje tipo ChatGPT creo que tienen los días contados, y que la burbuja de estos sistemas está empezando a desinflarse; a las empresas que desarrollan estas técnicas les cuesta cada vez más encontrar financiación e

inversores capaces de asumir riesgos importantes como éste... El futuro de la IA creo que será muy distinto al que hay ahora; habrá nuevas técnicas con elementos que facilitarán preservar la verdad a través de híbridos de lo que se está haciendo actualmente y las cosas que se hacían antes, pero mejoradas.

¿Hasta qué punto diría que la IA es fiable?

No lo es en absoluto, y el problema es que esta carencia de fiabilidad no se puede arreglar. Algunos dicen que la IA alucina. A mí no me gusta demasiado utilizar esta palabra, porque es como antropomorfizar la IA y yo lo evito, porque no estamos hablando de personas. Estas últimas tendencias de la IA son las que “alucinan” y cometen errores flagrantes; antes se utilizaban métodos muy distintos, que eran ‘preservadores de la verdad’ (*truth preserving*), basados en conceptos de la lógica matemática. Esta lógica se construye sobre el concepto de deducir verdades a partir de antecedentes verídicos, y dado que la base de todo eran razonamientos de verdades que conducían a otras verdades, no nos encontrábamos con los problemas que tenemos ahora: una IA que se basa en analizar grandes cantidades de datos (textos, fotos, vídeos,...), cientos de millones de datos, a niveles prácticamente astronómicos. Dado que detrás no hay un método que preserve la verdad nos puede decir cualquier animalada, porque simplemente genera texto calculando la probabilidad más alta de la siguiente palabra (qué palabra es más probable que siga a la secuencia de otras palabras), y esto hace inherentemente imposible que garantice la verdad. La primera versión del ChatGPT, por ejemplo, decía que yo ya había muerto, porque lo que hace esta IA son aproximaciones, y quizás estadísticamente mucha gente nacida alrededor de los años cincuenta ya ha muerto,... Después, puedes entrenar esta IA y corregir ese error, pero generará otros errores.

Entonces ¿qué beneficios aporta la IA a la sociedad actual?

En el ámbito en el que más se ven los beneficios de la IA es, sobre todo, en aplicaciones para la salud. Los sistemas de IA ayudan mucho a los médicos a tomar mejores decisiones. En diagnósticos por imagen existen cientos de ejemplos, porque el ojo humano ve a nivel muy global y, en cambio, la IA ve los píxeles de las imágenes, tiene un nivel de resolución muy, muy fino, y puede detectar determinados patrones de, por ejemplo, dónde hay un posible tumor que todavía es imperceptible para el ojo humano. En estos casos, las visiones con resoluciones diferentes se complementan. La IA es una muy buena herramienta para los médicos, es una ampliación de la capacidad del médico, porque incrementa mucho la precisión diagnóstica. La combinación del análisis de un médico con la ayuda de la IA da resultados brutales.

En el sector laboral, uno de los temores que más se ha extendido es que la inteligencia artificial podría ser el perfecto sustituto de miles de lugares de trabajo. ¿Cree que es un escenario posible?

Ya lo es, sin embargo, en este caso, la IA es sólo una etapa más de la automatización. La historia del mundo moderno pasa por la automatización, y esto conlleva transformaciones en el mercado laboral; hay gente que deja de hacer lo que hacía para realizar otras cosas. Pero casi siempre los sitios perdidos se compensan por nuevos puestos de trabajo. Con la informática también ocurrió. Ahora, con la IA, ¿qué puede ocurrir? Honestamente, nadie puede decir todavía si se crearán suficientes nuevos lugares de trabajo para compensar todos aquellos que se irán sustituyendo. Pero estoy convencido de que hay una serie de tareas que no podrán ser sustituidas, como las que requieren cierta destreza, porque las máquinas no son diestras en absoluto, y en muchos casos será necesaria igualmente una intervención humana.

¿Podría poner un ejemplo?

Aquí deberíamos concretar si estamos hablando de tareas o de puestos de trabajo completos, porque un mismo puesto de trabajo se compone de muchas tareas... Se podrán automatizar tareas de muchas posiciones, pero estoy convencido de que habrá otras muchas donde la IA no llegará y, por tanto, deberemos trabajar en equipo. Por ejemplo, el radiólogo no sólo mira radiografías, sino que hace otras muchas cosas a lo largo del día. En este caso, para observar si en la radiografía de unos pulmones existe o no la posibilidad de un tumor, la IA puede ser una ayuda excelente, pero sólo a la hora de observar la imagen; en todo el resto del proceso, como tener en cuenta el contexto, antecedentes, historial, valoraciones, literatura científica etc. será necesaria la intervención de un médico. Por tanto, la IA debe verse como una herramienta de ayuda. Para mí, el enfoque del impacto en el trabajo debe verse desde este punto de vista. Esto no significa que no haya un período transitorio problemático, porque será necesaria una adaptación y habrá que trabajar de manera distinta a como lo hacemos ahora.

En cuanto al tan popular ChatGPT, hay un gran debate en el campo de la educación, donde existen grandes partidarios y detractores....

Yo estaría en contra de usar de forma estúpida el ChatGPT o la inteligencia artificial en general. Pero al ChatGPT le puedes dar la vuelta y utilizarlo como herramienta de ayuda para la enseñanza. Y hay gente que lo está haciendo. Nosotros hemos hablado con profesores sobre IA y educación y han salido cosas muy interesantes como, por ejemplo, encargar a los estudiantes que trabajen un tema –la caída del Imperio romano, Galileo o cualquier otro– utilizando el ChatGPT. Una vez tengan los resultados del ChatGPT se les pide que hagan un análisis crítico y que hagan *fact-checking*: de todo lo que ha generado la inteligencia artificial, qué es

correcto, qué es incorrecto y por qué... Es un ejercicio muy bueno para el estudiante, además de instructivo y pedagógico, porque comprobarán, por experiencia directa, que el ChatGPT puede generar auténticas burradas. Por tanto, quizá ya no se fíen tanto. Además, habrán comprobado qué es cierto y qué es falso sobre un determinado tema y habrán tenido que buscar fuentes creíbles y fiables, y esto es una excusa para aprender.

En su caso, ¿ha utilizado en algún momento el ChatGPT para escribir parte de su libro?

Para nada. De hecho, cuando empecé a escribirlo aún no existía. Cossetània me propuso hacer el libro en el 2021... En este sentido, creo que si todos nos acostumbramos a tener una primera versión con el ChatGPT y que ya corregiremos, acabaremos siendo incapaces de empezar un escrito desde cero. La creatividad se verá muy afectada. Es que no nos damos cuenta del impacto que puede tener, incluso a nivel cognitivo... Y la cultura del esfuerzo también se verá afectada... Para mí, se trata de una herramienta que, puesto en una balanza lo positivo y lo negativo, en estos momentos pesa más lo negativo; el balance global no me gusta, pero eso no quiere decir que no tenga cosas positivas.

Otro sector que también impacta en la IA es el medioambiental. ¿Su desarrollo es sostenible a largo plazo?

Con la tecnología que tenemos ahora, basada en silicio, seguro que no. El GPT-4, por ejemplo, requiere de una cantidad brutal de consumo eléctrico: mil millones de kilovatios, que son un teravatio, y esto no es para nada sostenible. También las emisiones de los semiconductores, las GPUs, que entrenan al GPT-4, consumen una gran cantidad de energía. Con este aumento de las emisiones se prevé que la demanda de electricidad del sector de la tecnología mundial crezca más de un 60% entre 2020 y 2030. Para mí, este reto del consumo energético quizás acabe siendo uno de los factores limitadores más importantes del desarrollo de esta inteligencia artificial.

Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

¿Cómo se puede usar el móvil en los colegios? Principios para tres escenarios en los centros escolares

Los dispositivos pueden recopilar una cantidad ingente de datos personales para fines distintos a los educativos, un reto para los centros escolares.

Ilier Navarro. Oct 2024

Los móviles y las tabletas suelen formar parte del día a día de los centros escolares e instituciones educativas, incluso reemplazando a los clásicos libros en papel. El tratamiento de una gran cantidad de datos personales que se puede producir con el uso de estos dispositivos que, en algunos casos, pertenecen al alumnado y sus familias, entraña importantes riesgos de incumplimientos de la normativa de privacidad. De ahí que la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) haya publicado una serie de principios de uso de estos dispositivos que detallamos a continuación.

La AEPD ha dejado claro que desaconseja el uso de teléfonos inteligentes y otros dispositivos móviles en los centros educativos si se cuenta con otro medio o recurso pedagógico y recuerda que los tratamientos de datos en el ámbito educativo deben superar el juicio de idoneidad, necesidad y proporcionalidad. Por otra parte, los tratamientos que se desvíen de la finalidad educativa que justifica su uso son ilícitos. Por lo tanto, pueden derivar en una responsabilidad administrativa pero también por daños y perjuicios, que crea un riesgo legal adicional para los centros educativos y las administraciones.

Y es que entre los datos que se almacenan en estos aparatos pueden estar los identificadores de dispositivos, cuentas de usuario, geolocalización, hábitos de uso, etc. que terceros ajenos al centro y al equipo directivo del colegio alojan en la nube y, en muchas ocasiones, se trata con propósitos distintos de la función educativa.

Los centros escolares no deben olvidar que el tratamiento de esta información debe cumplir con las obligaciones que detalla el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) y deben cumplir con una serie de principios en el uso de estos dispositivos. Estas directrices las detalla la AEPD en un documento de 17 páginas titulado "Responsabilidades y obligaciones en la utilización de dispositivos digitales móviles en la enseñanza infantil, primaria y secundaria".

Uso de dispositivos móviles en el ámbito escolar

La AEPD alerta de que los tratamientos de datos personales en los centros educativos pueden afectar gravemente a los derechos y libertades fundamentales de los alumnos, al igual que a su desarrollo integral como personas. Y considera que se pueden dar tres escenarios en el uso de dispositivos móviles en el ámbito escolar. Son los siguientes:

Escenario 1: prohibición del uso del teléfono móvil. Hay centros que prohíben directamente llevar el móvil a clases y, por lo tanto, utilizarlo tanto en el aula como en el resto de las dependencias escolares (pasillos, patios, comedores, aseos, vestuarios, etc.), así como en las actividades extraescolares, acordada por la



Autoridad educativa o por el centro. En algunos casos, se habilitan lugares para que el alumnado deposite sus dispositivos antes de entrar y les son devueltos al salir de clases, cuando termina su jornada escolar. En estos casos, el responsable del tratamiento de los datos que se realizase sería el usuario, es decir, el propio alumno. La agencia advierte que si el tratamiento fuera ilícito, como en cualquier otro caso en que se infrinja la normativa de protección de datos, se podría aplicar una sanción. ¿Pero qué ocurre si son menores de edad? Si el responsable de los hechos es mayor de 14 años, se le podrá imponer una multa económica, que debe ser proporcionada y disuasoria, de la que tendrán que hacerse cargo de manera solidaria sus padres, tutores, covedores o guardadores legales o de hecho.

Esto es relevante porque los centros educativos podrían tener que asumir el pago de la multa si se les considera guardadores de hecho, ya que los niños están a su cargo durante el año escolar, o bien por no actuar con diligencia. A ellos se pueden sumar las sanciones disciplinarias establecidas en la normativa interna del centro escolar o autonómica por no respetar la prohibición de llevar el móvil al colegio.

Escenario 2: uso del móvil en el aula solo cuando lo pida el profesor. En este caso, si la utilización del dispositivo implicase tratamiento de datos personales por el acceso y utilización de servicios o productos digitales aprobados por el centro o sus responsables, ellos serían los responsables. Pero si la petición del docente se dirigiera a la enseñanza de un uso responsable, crítico, seguro y respetuoso de los derechos de estos aparatos, los profesores deberán reflexionar previamente sobre si el uso del móvil cumple con los principios ya citados de proporcionalidad, idoneidad y necesidad. Y también valorar si la sesión se puede impartir sin utilizarlos. Esto es especialmente importante cuando se trata de dispositivos que no proporciona el centro. También habrá que tener en cuenta el criterio de proporcionalidad, es decir, pensar si el uso del móvil para estas clases conlleva más beneficios que perjuicios para los alumnos.

Escenario 3: sin ningún tipo de regulación sobre el uso del móvil. Hay centros que optan por no regular el uso del móvil. En estos casos, señala la AEPD, la responsabilidad del tratamiento de datos personales se determinará tras analizar el detalle de cada caso concreto, de acuerdo con lo especificado en los escenarios anteriores. Por ejemplo, si el alumno lo utiliza e infringe la normativa de protección de datos, afectando a los derechos y libertades de terceras personas (menores y adultas), el centro educativo no podría ser considerado responsable del tratamiento. El responsable sería el propio usuario porque su incorrecta utilización no se habría producido en un contexto de la función educativa. Además, si se generan daños y perjuicios a terceras personas, puede haber responsabilidad civil. En estos casos, habría que evaluar si se ha dado un caso de negligencia por parte del centro o de los docentes, como guardadores de hecho.

Estas orientaciones complementan a la Guía de Centros Educativos publicada por la AEPD, que cuenta con numerosos recursos disponibles para estas entidades en su página web.

<https://www.aepd.es/guias/responsabilidades-uso-dispositivos-moviles-centros-docentes.pdf>