



ÍNDICE

[Uno de cada tres profesores catalanes se muestra dispuesto a dejar la profesión, según el sindicato Ustec](#)
EL PAÍS

[Baleares permite más faltas de ortografía en catalán que en castellano en su nuevo modelo de PAU](#)
EL DEBATE

[Casi la mitad de los empleados públicos consumen psicofármacos a diario](#) **ABC**

[Maestros y familias marchan en Santiago contra el «inmovilismo» de la Educación](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Los coordinadores de bienestar de los centros educativos: sobrecargados de trabajo y con poca o nula remuneración a los dos años de implantarse](#) **EL PAÍS**

[“La educación es clave para evitar que nadie se sienta discriminado”](#) **DEIA**

[El malestar que no cesa en la educación pública valenciana](#) **EL PAÍS**

[Si mi hijo practica deporte, ¿se le darán mejor las matemáticas?](#) **ABC**

[¿Qué hacemos con la educación concertada? Un modelo peor financiado, pero que segrega con dinero público](#) **ELDIARIO.es**

[El mito de que los niños necesitan límites](#) **EL DEBATE**

[¿Empiezan los niños muy pronto el instituto? Los expertos abogan por unificar la etapa obligatoria: "Fue un error quitar la EGB"](#) **20minutos**

[Evitar una universidad clasista](#) **EL PAÍS**

[Informática y Salud, los estudios con mayor garantía de empleo a los 4 años de graduarse](#) **LA VANGUARDIA**

[La PAU divide a las comunidades con modelos de examen diferentes](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Los profesores madrileños se movilizan contra el Gobierno de Ayuso: “Han lanzado una cruzada contra nosotros”](#) **ELDIARIO.es**

[Chequeo a la PAU 2025: Cambios en Historia, continuidad en Castellano y polémica en Inglés y Matemáticas](#)
LEVANTE

[La ola imparable de la universidad privada arrolla a la pública](#) **EL PAÍS**

[Pedrosa afirma que la equiparación salarial de la concertada con la pública contribuye a la gratuidad](#) **DEIA**

[Pasa de curso con seis suspendidas porque el padre recurre ante Educación que no se evaluó bien](#) **LEVANTE**

[Más de la mitad de las familias no han recibido ningún tipo de información sobre el uso de E-Dixgal](#)
EL CORREO GALLEGO

[El Supremo avala el sistema gratuito de préstamo de libros de texto en los colegios frente al recurso de los editores](#) **EL MUNDO**

[La frustración con ChatGPT de los profesores: “Siguen usándolo aunque les avise”](#) **EL PAÍS**

[UGT denuncia diferencias en el salario de profesores: País Vasco, los más altos; y Asturias y Cataluña, los más bajos](#) **EUROPA PRESS**

[El lehendakari pide a los expertos que evalúan el sistema educativo vasco que sean exigentes](#) **DEiA**

[Los ministros de Educación del G20 trasladan su solidaridad con lo afectados por la DANA en España](#)
EUROPA PRESS

[Madrid adapta los colegios para alumnos de ESO, amplía becas en Infantil y refuerza la FP](#) **20minutos**

[Educación crea una red de centros para incorporar la robótica y la inteligencia artificial en el aula](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Universitarios avisan de que no pueden seguir las clases ante la DANA: “Quieren retomar clases cuanto antes”](#) **EUROPA PRESS**

[Expertos y docentes piden redefinir la figura escolar que podría evitar el bullying: «Está estancada»](#)
EL DEBATE

[Aprovechar la inteligencia artificial y la gamificación, clave para mejorar el rendimiento de los alumnos](#)
EL PAÍS

[¿Estamos prestando demasiada atención o demasiado poca atención a nuestros hijos?](#)

THE CONVERSATION

[Cómo contrarrestar la influencia de las redes en la imagen corporal de niños y niñas](#) THE CONVERSATION

[1º y 2º de la ESO de vuelta en los colegios: ¿Qué puede salir mal?](#) MAGISTERIO

[Los exámenes de la nueva selectividad conocidos reflejan aún grandes diferencias](#) MAGISTERIO

[Medida barata y eficaz contra el abandono educativo](#) MAGISTERIO

[Firmado el acuerdo de tablas salariales de docentes en pago delegado y prórroga del convenio colectivo](#) MAGISTERIO

[Preguntas retóricas](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Aprender a pesar de las interrupciones](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Abandono de la Formación Profesional: la clave en el primer año](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Los incentivos al desarrollo profesional docente: un agujero difícil de tapar](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[¿Quién teme a las pantallas? Consideraciones sobre la edad del primer móvil](#)

EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[¿La FP como negocio?](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

EL PAÍS CATALUÑA

Uno de cada tres profesores catalanes se muestra dispuesto a dejar la profesión, según el sindicato Ustec

Una encuesta de la entidad revela que los motivos económicos y el ambiente del trabajo está perjudicando la salud mental del colectivo

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 25OCT 2024

Uno de cada tres profesores catalanes se muestra dispuesto a dejar la profesión, según refleja la encuesta realizada por el sindicato Ustec (el mayoritario del sector) el pasado mes de mayo y que respondieron unos 14.000 profesores (de un total de 90.000). El sindicato lo atribuye a una "tormenta perfecta": "Intervienen varios motivos, como el deseo de mejorar económicamente, pero también por el sentimiento de degradación de la profesión, debido a que ven que con los años la situación no mejora y tienen más carga de trabajo y más ambiente conflictivo", resume Xavier Díez, coordinador del estudio.

Ante la pregunta de si el docente se plantea abandonar la profesión, el 36% respondió afirmativamente. El perfil más habitual de estos es un hombre de unos 30 años, que imparte clases en la ESO o en escuelas de adultos, con un nivel formativo alto (disponen de un doctorado) y que tiene una situación económica precaria (vive en piso compartido y tiene ingresos bajos). "A raíz de la pandemia creció el malestar emocional entre los docentes, es lo que se conoce como la Gran Renuncia Docente. Pero lo preocupante es que ello se suma a la falta de profesores para cubrir las vacantes", ha resumido la portavoz de Ustec, Iolanda Segura.

Según los encuestados, los factores que hacen menos atractiva la profesión son los conflictos con las personas (sea con otros profesores, alumnos o familias), mientras los aspectos positivos que más se destacan son el ambiente de trabajo y la flexibilidad horaria.

De hecho, la encuesta -formada por 81 preguntas- revela una sensación generalizada de complacencia con el trabajo: el 60% considera que la relación con los compañeros es satisfactoria, pero también destaca el hecho de que el 40% piensa que la democracia interna de los centros ha menguado en los últimos años. En este sentido, Xavier Díez ha apuntado que los docentes hablan de "proceso de proletarización", por el conocido como *decreto de plantillas que permite a las direcciones seleccionar parte de su plantilla*, lo que crea para los sindicatos situaciones de discriminación y favoritismos. Para Ustec, este uno de los motivos que también genera malestar e insatisfacción en la profesión.

Gran parte de los docentes (41%) considera que tiene una buena salud física, pero no una buena salud mental. Esta percepción la tienen el 45% de los encuestados, pero el mayor malestar se ha detectado entre personas entre 21 y 40 años y en los docentes de institutos escuela y escuelas de educación especial, mientras que en el lado contrario están las escuelas oficiales de idiomas y las rurales, que son los más satisfechos. La encuesta también relaciona esta desazón con una mala situación económica personal: el 60% de profesores con problemas financieros confiesa tener una salud mental precaria.

Sobre la carga de trabajo, prácticamente el 90% ve un incremento de tareas en los últimos años y uno de cada tres asegura que realiza hasta 12 horas semanales de trabajo en casa, muchas veces incluso en fin de semana



(lo hace dos de cada tres docentes). Según Ustec, aunque la jornada de los docentes es de 37,5 horas semanales, se acaban haciendo de media unas 44 horas.

“La situación de la docencia en Cataluña es delicada, pero no es crítica y es reversible”, ha sintetizado Díez. Ante esta situación, el sindicato Ustec “medidas inmediatas” de carácter económico, organizativo y laboral. En concreto, piden un aumento de los salarios y fijar en 2.500 euros netos la retribución de un docente que inicia la carrera (ahora es de 1.500), para hacer más atractiva la profesión.

En cuanto a la jornada laboral, piden reducirla a 35 horas y que sea continuada en todos los centros educativos (actualmente es generalizada en secundaria, pero proponen extenderla a primaria). Asimismo, piden que convertir en funcionarios directamente todos los interinos en abuso de temporalidad, derogar el decreto de plantillas y más protección del profesorado en caso de agresiones. También reclaman reducir ratios y más personal especializado para atender a los alumnos con algún trastorno o discapacidad y reducir la carga de trabajo en cuanto a tareas más de gestión.

EL DEBATE

Baleares permite más faltas de ortografía en catalán que en castellano en su nuevo modelo de PAU

Una de las principales novedades publicadas por la Consellería de Educación, liderada por el 'popular' Antoni Vera, es que las faltas de ortografía serán penalizadas de forma diferente dependiendo de si están escritas en español o en catalán

María Curiel. 25/10/2024

El Gobierno de las Islas Baleares ha anunciado ya las líneas que definirán los exámenes de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) de este curso, que tendrán lugar en la región los días 3, 4 y 5 de junio de 2025. La convocatoria extraordinaria se celebrará los días 1, 2 y 3 de julio.

Una de las principales novedades publicadas por la Consellería de Educación, liderada por el 'popular' Antoni Vera, es que las faltas de ortografía serán penalizadas de forma diferente dependiendo de si están escritas en español o en catalán.

Según reza la nota de prensa difundida por el Ejecutivo de Prohens, «en Lengua Catalana y Literatura II y Lengua Castellana y Literatura II se puedan deducir un máximo de 2 puntos a razón de 0.125 puntos por falta de ortografía en Lengua Catalana y 0.25 puntos por falta en Lengua Castellana». Esto supone una diferencia de casi una décima entre lo que supone cometer un error en castellano y en catalán.

Por otra parte, el Gobierno balear ha anunciado que las pruebas tendrán un diseño competencial que permitirá comprobar el grado de consecución de las competencias específicas de las materias.

La Comisión Organizadora de la PAU en las Illes Balears ha aprobado que, en aquellas materias que tradicionalmente no tenían un diseño competencial, en base al acuerdo alcanzado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), entre un 20 y un 25 % de la puntuación corresponda a preguntas con carácter competencial, con el objetivo de que este porcentaje se vaya incrementando progresivamente.

La consejería regida por Vera ha celebrado que «con estos acuerdos, las Illes Balears avanzan en la armonización de la prueba con el resto de comunidades autónomas para asegurar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes de toda España y conseguir un modelo común que respete los principios de igualdad, mérito y capacidad en un distrito universitario único», a pesar de las diferencias en la penalización de las faltas de ortografía.

Por otro lado, el Gobierno de Prohens ha afirmado que «se ha acordado también que la penalización por falta de ortografía en Lengua Catalana y Literatura II pasará a ser de 0.25 puntos en la edición de 2026, equiparándose a la de Lengua Castellana y Literatura II».



Casi la mitad de los empleados públicos consumen psicofármacos a diario

CSIF reclama más recursos para atender la salud mental en los centros, pues solo el 38% de los trabajadores recibe ayuda y en la mayoría de casos se la debe pagar de su bolsillo

ELENA CALVO. Madrid. 25/10/2024

Un trabajador de la Administración General del Estado al que, tras un conflicto laboral entre otras dos personas, cambian de puesto; una profesora interina que, tras hacerla fija, tenía que cambiar de ciudad y alejarse así de su familia o una trabajadora de la sanidad pública que, en plena pandemia de Covid-19, vio cómo su hermano con discapacidad, con el que vivía, falleció por el virus, con la consiguiente culpabilidad que ha arrastrado desde entonces, pese a que nunca ha podido confirmar que ella llevara la enfermedad al domicilio. Son tres casos de empleados públicos con un punto en común: han pedido ayuda por problemas de salud mental. Las bajas psicológicas entre estos trabajadores, asegura la Central Independiente y de Funcionarios (CSIF), han aumentado en los últimos tiempos. Pero el sindicato da además un dato también alarmante: casi la mitad de estos empleados públicos, el 46 por ciento, consumen casi a diario ansiolíticos, antidepresivos o somníferos, entre otros.

Los datos se extraen de la encuesta '¿Cómo te sientes?', elaborada por CSIF a través de entrevistas a más de 6.300 trabajadores de diferentes ámbitos de las administraciones públicas, como en educación, sanidad, justicia o la Administración General del Estado. Así, la gran mayoría de los empleados públicos, concretamente el 76 por ciento, reconocen que su salud mental se resiente por las condiciones de su trabajo. Es esta circunstancia la que lleva en la mayoría de las ocasiones al consumo de psicofármacos: el 71% admite tomar ansiolíticos e hipnosedantes; el 12 por ciento antidepresivos y el 17% otro tipo de fármacos.

El perfil que más se repite, según este estudio, es el de una mujer de entre 35 y 67 años que trabaja en la sanidad pública, en la administración o en centros educativos y consumo ansiolíticos para afrontar la sobrecarga de trabajo, la falta de reconocimiento, la dificultad para conciliar, la discriminación por motivos de salud, el conflicto entre compañeros, el acoso y la falta de desconexión digital.

El estudio también alerta sobre la ausencia de ayuda psicológica en estos casos. Aunque el 60 por ciento de los empleados públicos reconocen que necesitan esta ayuda, solo el 38 por ciento la recibe, y en la mayoría de casos tiene que costearla por sus propios medios. «La sociedad tiene la idea de que los trabajadores de la administración pública están más libres de problemas de salud mental relacionados con la conflictividad en el trabajo, pero desde mi punto de vista extrañamente no es así, sino que casi ocurre un poco lo contrario. Muchas veces nos encontramos con que los empleados públicos consultan incluso con más frecuencia por problemas de salud mental derivados del ámbito laboral que el resto», asegura Carlos Llanes, psiquiatra tanto en la sanidad pública como a través de Muface, que ha tratado los tres casos mencionados anteriormente.

Más profesionales

Por ello, CSIF reclama al Gobierno medidas urgentes para paliar esta situación. Encarnación Abascal Pérez, secretaria nacional de prevención de riesgos laborales de CSIF, ha asegurado que es necesario un plan integral de prevención de la salud mental y de las conductas suicidas, así como más presupuesto para incrementar el número de profesionales de salud mental en los centros y los recursos humanos en los servicios de prevención de las administraciones.

Abascal también ha reclamado la actualización del cuadro de enfermedades profesionales para que se reconozcan los trastornos mentales como enfermedad profesional, así como programas gratuitos de apoyo psicológico a empleados públicos en los centros de trabajo.

elCorreoGallego.es

Maestros y familias marchan en Santiago contra el «inmovilismo» de la Educación

Las anpas gallegas denuncian los «recortes» que perjudican al alumnado y piden al conselleiro que «tenga en cuenta su opinión»

Mateo Garrido Triñanes. Santiago 26 OCT 2024

Más de mil personas marcharon esta mañana por las calles del centro de la capital gallega en una manifestación convocada por la *Plataforma Galega en Defensa do Ensino Pública* para denunciar «el inmovilismo» de la Administración autonómica en diferentes cuestiones relacionadas con el ámbito educativo como «las condiciones del profesorado o la atención al alumnado con diversidad».

«Venimos a Santiago para, con rotundidad, traer a la capital muchos de los conflictos que se han ido promoviendo en los centros educativos durante las últimas semanas en lo que ha sido el inicio de curso más convulso de los últimos años», denunciaba Suso Bermello, secretario nacional de CIG-Ensino, en declaraciones a los medios previas al inicio de la protesta. El portavoz sindical lamentó que esta situación se haya producido «en un momento donde la propaganda del PP y de la Xunta es más intensa que nunca, dando a entender que se está haciendo un cambio trascendental en el sistema, cuando las posiciones son de un total inmovilismo en cuestiones como las condiciones del profesorado o la atención al alumnado con necesidades especiales».

Sobre esto último, Bermello incidió en que el Ejecutivo autonómico no está abordando el problema de raíz, sino que «intenta taparse con parches», como programas «con fondos finalistas de la Unión Europea que precarizan al profesorado y en los que la Consellería no pone ni un euro».



Durante la marcha, que tardó alrededor de una hora en cubrir el trayecto entre la Alameda y la Praza das Praterías, se pudieron escuchar gritos como «la maestra luchando, también esta educando», «hay que apostar por las aulas del rural» o «la atención a la diversidad debería ser una prioridad».

Junto al profesorado, familias llegadas de diferentes zonas del territorio gallego —con fuerte presencia de las anpas compostelanas y su comarca, como las del CEIP Fontiñas y el CEP Ventín, pero también de otras áreas, como Vigo, Ferrolterra y la Mariña lucense—marcharon también para denunciar que están «hartas» de que se les «tome el pelo». Así lo expresó Isabel Calvete, presidenta de la Confederación de ANPAS Galegas: «Estamos viendo cómo se nos está recortando y cómo esto afecta sobre todo al alumnado más sensible. El señor conselleiro tiene que tener en cuenta la opinión de las familias. La educación pública no es una cuestión de dinero, estamos hablando del futuro de nuestro país».

Con un cielo completamente nublado, que no comenzó a descargar hasta el término de la marcha, los manifestantes llegaron a Praterías ante la atónita mirada de los visitantes que hacían cola para entrar a la Catedral. Allí, un grupo de estudiantes leyó un manifiesto por «una educación pública gallega con futuro, sin recortes ni propaganda». En él, los organizadores criticaron la política educativa del PP, en la que, señalaron, los derechos del alumnado «se ven condicionados por su procedencia» ya que los «recortes» se producen mayoritariamente en «pueblos y zonas rurales».

EL PAIS

Los coordinadores de bienestar de los centros educativos: sobrecargados de trabajo y con poca o nula remuneración a los dos años de implantarse

Organizaciones y sindicatos advierten de que no todos tienen la formación ni acompañamiento suficiente y cargan horas extras

FRANCESCA RAFFO. Madrid - 26 OCT 2024

Begoña Terlera es profesora de Economía en un centro educativo de Pontevedra (Galicia) y desde hace más de 20 años se dedica a la convivencia y el bienestar de los alumnos. Sin embargo, la primera vez que le solicitaron ser coordinadora de bienestar, hace dos años, dudó en aceptar. “No era que no lo quería porque no creyese en lo que se hacía, sino porque es demasiado trabajo”, cuenta. Aceptó porque estaba capacitada para hacerlo y no quería perder la oportunidad. “Creo en lo que hago, no me arrepiento, pero claro que a mí me come muchas horas extra”, agrega. La figura del coordinador de bienestar se instauró en 2021 con la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI), que preveía que empezara a funcionar en los centros educativos en el curso 2022-2023. Dos años después, docentes, organizaciones y sindicatos aseguran que quienes desarrollan esta labor —encargada de prevenir la violencia en institutos— están sobrecargados, no reciben la remuneración correspondiente y existen grandes obstáculos en la implementación de cada comunidad autónoma.

El centro donde trabaja Begoña, con unos 600 alumnos de entre 12 y 18 años, es uno con relativo éxito en el bienestar y convivencia, según considera ella. Desde hace varios años existía un equipo, integrado por cuatro profesores de diferentes materias, que se encargaba de estas tareas. Así, cuando la designaron coordinadora de bienestar, solo debieron cambiarle de nombre al puesto que ella ya desempeñaba. Sin embargo, su trabajo no es fácil: “El verdadero problema son las horas. Es imposible”. Begoña explica que dentro de su horario lectivo como docente de economía, tiene liberada solo dos horas semanales y dos guardias de recreo para las tareas de coordinadora de bienestar. La realidad es diferente: dedica todos los recreos y todas sus horas extra a esto. “Es un esfuerzo importante, llega un momento en el que dices ‘no puedo más’”.

Las funciones del coordinador de bienestar, estipuladas en el artículo 35 de la LOPVI, se resumen en cuestiones de formación, coordinación, detección, intervención y prevención de la violencia para asegurar el máximo bienestar de los alumnos. Debe velar porque se pongan en marcha los mecanismos más eficaces para generar entornos seguros y el buen trato. “Si lo quieres hacer bien, lleva mucho tiempo”, reclama Begoña. Y tiempo es, justamente, lo que no tiene garantizado. “Cuando hablas con un alumno se debe tener tiempo para conversar, preguntar, hacer seguimiento”, dice.

Cada comunidad autónoma debe reglamentar la LOPVI de acuerdo con las necesidades de su territorio. Pero este ha sido uno de los grandes problemas, advierte Paula San Pedro, responsable de incidencia política de Educo, organización que ha mantenido un seguimiento de la implementación de los coordinadores de bienestar. “Cuando se aterriza [la figura del coordinador] es que se genera una enorme brecha”, dice. Muchas comunidades autónomas lo hacen mediante circulares al inicio de año, no por regulación autonómica: “Hemos pasado de algo obligatorio a una cuestión comunicativa, toda la fuerza de la ley se pierde”, explica. En Canarias, por ejemplo, se emite una resolución cada inicio de curso. En Aragón, se hace una instrucción cada inicio de año. Por su parte, Cataluña ha puesto en marcha la figura a partir de este año.

Esto trae diversos problemas como la falta de inversión para esta figura que, finalmente, influye en otros aspectos. Por ejemplo, algunos de los docentes que hacen de coordinador son elegidos, únicamente, porque disponen de más horas libres, no porque tengan el perfil indicado, advierte. Además, cada autonomía debe dar formaciones a los coordinadores de bienestar, pero los especialistas explican que en la mayoría no son suficientes o son solo teóricas y luego no hay acompañamiento. Por lo que, “aparte de que no tienen las características necesarias, están solos”, agrega San Pedro, y la mayoría no están remunerados.

Isabel Galvín, secretaria general de enseñanza de Comisiones Obreras de Madrid, comenta que muchos coordinadores de bienestar quieren dimitir por la sobrecarga laboral. “En algunos centros nadie quiere asumir esta figura”, dice. Explica que este trabajo tiene enormes tareas y responsabilidades —de las que depende el bienestar emocional y social de los alumnos— que recaen en una figura que también tiene que cumplir con todas sus otras tareas de docencia, sin horas libres y sin remuneración. “En Madrid la implementación es a costa de más trabajo para los mismos profesionales”, declara.

La implementación de esta figura se realizó de manera desigual en cada comunidad y, en muchas, sin información precisa, por lo que, los mismos docentes se han organizado por chats de Telegram o WhatsApp para formarse en la materia y tener apoyo. Junto con Begoña trabaja Andrés Cabana, profesor de matemáticas que está en el equipo de convivencia desde hace más de una década. Cuenta que, por la experiencia que tienen, los llaman desde otros centros para dar formaciones a otros docentes en diferentes provincias. “El año pasado fui a dar cinco o seis formaciones”, cuenta. “Hay algunos donde hay muchos interesados y otros no. En uno eran 60 profes en total y 40 querían recibir la formación”, dice.

Paula San Pedro explica que actualmente las escuelas pasan por un contexto social donde cada vez hay mayor nivel de violencia y desprotección. Pese a ello, “a los equipos docentes no se les está dando la formación, el tiempo y la remuneración que les corresponde para hacer la labor”, dice. Y añade: “Las administraciones no están haciendo todo lo que se debería para poner en práctica el espíritu de la ley”.

Las tres comunidades consultadas explican que brindan formación a los coordinadores. La remuneración también varía dependiendo de la autonomía. En Canarias el monto oscila entre 30 y 40 euros al mes, como a un profesor tutor, según indicaron. En Cataluña se comenzará a remunerar este año y supondrá una inversión anual de 3,9 millones de euros, aunque no indican cuál será el monto específicamente para los 3.400 coordinadores que hay. En Aragón aseguran que al inicio del curso no se había recibido la financiación que anunció verbalmente el Ministerio.

El informe *Estudio del discurso de odio en la escuela*, publicado por Cotec, advierte de que la figura del coordinador no se identifica claramente en la comunidad educativa. “Es curioso porque yo desde el curso pasado tengo el cargo de coordinadora de bienestar. Pero a mí no me han dado ningún curso”, explica una de las personas entrevistadas para el informe. Otro comenta: “Todavía no sabemos cuál es la función del coordinador de bienestar y protección, porque no se ha desarrollado la normativa”.

Óscar Belmonte, especialista de Educación en Derechos de UNICEF, comenta que hay un aspecto normativo que no se ha hecho bien en gran parte de las comunidades. Agrega que, a pesar de que prácticamente en todas las comunidades se haya nombrado a un coordinador por centro, la labor que están haciendo es insignificante por la falta de apoyo. “Los coordinadores deben crear un espacio seguro y protector en la escuela y asegurar una respuesta institucional del centro y si no se hace puede tener graves consecuencias en la salud mental de los jóvenes”, explica.



“La educación es clave para evitar que nadie se sienta discriminado”

Julia Shershneva, directora de Ikuspegi, nos ayuda a analizar los datos de la encuesta ‘Neurtu 2023’ y cómo los vascos nos enfrentamos a la creciente diversidad social y religiosa

Javier Alonso / NTM. 27-10-24

¿Cómo valora los datos del barómetro sobre la diversidad en la CAV? ¿Qué conclusiones saca?

En general, vemos que la población vasca está abierta a la diversidad religiosa, pero al mismo tiempo en algunos ámbitos aparecen signos de menor apertura.

¿Hay diferencias significativas en la actitud de la sociedad vasca hacia las religiones prevalentes y minoritarias?

Es verdad que la iglesia católica presenta algo más de apertura, pero las religiones minoritarias, no están muy alejadas. Respecto a los centros de culto, vemos que la sociedad vasca considera que debería existir el derecho a instalar un centro de oración, por ejemplo, en sanatorios, centros penitenciarios y hospitales. Es la postura general.

¿Existe racismo en el ámbito religioso? ¿Qué dice el estudio al respecto?



El 45,2% reconoce haber presenciado burlas, bromas, comentarios negativos y rumores sobre otras religiones. La discriminación verbal, esos microrracismos que a veces no nos parecen que son para tanto, es lo que está en la base de la falta de apertura social y supone un obstáculo de cara a tener un diálogo sincero en condiciones de igualdad. Ese es otro reto que detectamos: por un lado las relaciones que se dan en la sociedad vasca y, por otro lado, los estereotipos y prejuicios.

¿Cómo afecta la desinformación a la percepción sobre determinados colectivos en nuestra sociedad?

A veces circulan bulos o informaciones sobre determinados grupos que no son ciertas, creando prejuicios que rompen la convivencia y la cohesión social. Hay que trabajar para combatir esos rumores infundados.

Según el estudio, los gitanos y los musulmanes son dos de los colectivos que sufren mayor discriminación. ¿A qué es debido?

Es cierto que el grado de confianza y de apertura hacia estos colectivos no es muy elevado a día de hoy, pero los vascos somos conscientes de esta realidad. Cada vez somos más abiertos y tenemos más confianza con personas gitanas y de origen musulmán.

¿Qué podemos hacer para seguir avanzando como sociedad en este sentido?

Todo pasa por normalizar el contacto y las relaciones cotidianas con ciertos grupos o confesiones religiosas y no estigmatizarlos. Debemos buscar los elementos comunes y no centrarnos tanto en las diferencias. Queda todavía un largo camino por recorrer.

El estudio refleja también que un 76,9% de los encuestados prefiere vivir en una sociedad abierta y diversa frente al 83,9% de 2022. ¿A qué atribuye esta caída?

La explicación es bastante fácil porque realmente aquí el dato que rompe un poco la tendencia es el de 2022, el más alto de toda la serie. El trabajo de campo coincidió justo con la guerra de Ucrania y con la crisis humanitaria que hubo después. Observamos un aumento de solidaridad en general; la sociedad vasca se mostró más abierta hacia cualquier tipo de diversidad.

¿Qué papel juega la educación a en la construcción de una sociedad en la que ninguna persona se sienta discriminada?

El ámbito educativo es clave en este sentido. Hay que fomentar la participación de los padres y las madres, generando espacios de encuentro entre alumnos y familiares. En realidad, los niños y niñas no suelen tener problemas por ninguna de esas cuestiones porque todavía no son conscientes y no les dan ninguna importancia. Sin embargo, hay estudiantes que a medida que se hacen mayores van interiorizando el discurso de la familia o de la sociedad y aparecen esas desigualdades y estereotipos.

¿Cómo influye la preparación de los docentes en la creación de un entorno escolar más inclusivo y positivo?

Los profesores son quienes gestionan directamente la convivencia diaria en los colegios. Su formación es esencial. Hay que dotarles de herramientas para que puedan abordar la realidad actual porque nuestra sociedad es cada vez más diversa, y esos profesionales tienen que tener capacidad para afrontar esa diversidad de manera positiva y derivarla hacia relaciones sinceras.

EL PAIS

El malestar que no cesa en la educación pública valenciana

Sindicatos y docentes anuncian nuevas movilizaciones ante el incumplimiento del acuerdo de plantillas en la educación no universitaria, la votación para elegir la lengua y la falta de sustitutos

FERRAN BONO. Valencia - 27 OCT 2024

El sector educativo no universitario en la Comunidad Valenciana está en pie de guerra. El sindicato mayoritario de la enseñanza, el STEPV, junto con CC OO y UGT y asociaciones de directores y padres y madres han organizado diversas movilizaciones para la próxima semana. Y no se descarta convocar una nueva huelga general tras la del pasado 23 de mayo por la llamada Ley de Libertad Educativa, que aprobaron el PP y Vox antes de que la formación ultra abandonara la Generalitat. La educación aglutina en estos niveles a cerca de 68.000 docentes y 802.000 estudiantes. Cunde el malestar entre los profesionales y los padres.

Tres son los principales frentes abiertos ante la consejería de Educación, dirigida por el popular Juan Antonio Rovira, y uno de ellos deriva directamente de la aplicación de la controvertida ley: la elección de la lengua base de los alumnos para el próximo curso a través de una votación a la que están llamados las familias entre el 26 de noviembre y el 4 de diciembre. Los otros dos son la falta de contratación del profesorado que cubra las bajas (en torno a 80 centros padecen esta carencia, según cifras de los sindicatos) y, sobre todo, el incumplimiento del acuerdo de plantillas acordado con el anterior gobierno de izquierdas, que estaba en funciones, firmado el pasado año con todos los sindicatos, en virtud del cual la Generalitat iba a contratar a 3.200 docentes para el curso 2023-24 y unos 1.900 para el 2024-25.

El próximo martes, los citados sindicatos han convocado una concentración frente a la Consejería de Hacienda para protestar por la falta de personal y reclamar agilidad para las sustituciones de personal docente, del apoyo educativo y del área administrativa. El día siguiente, hay otra concentración ante la consejería por la “aplicación inmediata de los acuerdos de plantillas y la adjudicación de todas las sustituciones”. Por último, la Plataforma en Defensa de l’Ensenyament Públic, integrada por sindicatos y numerosas asociaciones de izquierdas, llama a manifestarse en Castelló, Valencia y Alicante el sábado 16 de noviembre en defensa de la escuela pública, para rechazar a la consulta y pedir mejores infraestructuras y más profesorado.

Los tres sindicatos y la oposición, formada por el PSPV-PSOE y Compromís, sostienen que, bajo estos problemas, subyace la voluntad del PP de reducir la enseñanza del valenciano y los recursos económicos destinados a la educación pública a través de medidas que frenan o retrasan la contratación de personal conforme el curso avanza, mientras aumentan los fondos a la concertada, cuya partida destinada a otros gastos, por ejemplo, lleva congelada desde hace 10 años, según indicó el propio Rovira este verano.

Fuentes oficiales de Educación negaron el viernes a este periódico la tesis que la izquierda atribuye a la habitual política educativa del PP de detraer fondos de la pública: “Este curso ha comenzado con 82.180 docentes [se incluye a los de la concertada], lo que supone un incremento de 533 docentes en la pública respecto al curso pasado. Se han bajado las ratios en 69 municipios, con especial atención a las zonas despobladas, donde la ratio se ha bajado de 6 a 4 alumnos para poder mantener centros abiertos. Y en cuanto al arreglo escolar no solo se han recuperado las 69 unidades que eliminó el Botànic en su último año, sino que se han creado 35 más”.

Un día después de la huelga de mayo, la consejería anunció que denunciaba el acuerdo de plantillas y, por tanto, la contratación de la segunda tanda de docentes. El STEPV y CC OO llevaron el incumplimiento al Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana, que les dio la razón. Dictaminó y luego confirmó la suspensión cautelar de la denuncia de la Generalitat. Educación ha pedido al tribunal aclaración sobre cómo ejecutar sus resoluciones.

Este revés para la consejería se conoció poco antes de los ceses a petición propia de la directora general de Personal Docente, Sonia Sancho, y del subdirector de este área, José Pascual. El consejero desvinculó las renuncias al auto judicial, señaló que estaban previstas con anterioridad y recordó que ambos responsables tuvieron el año pasado un inicio de curso “con muchos problemas”, a causa de las incidencias en el proceso de adjudicaciones, que atribuyó a la “herencia” del Botànic. Los sindicatos de clase y la oposición coinciden en considerar que los dos ceses representan el “desastre” de la política educativa del PP.

Educación planteó esta pasada semana a los sindicatos de la Mesa Sectorial un nuevo acuerdo de plantillas. Marc Candela, del STE, señaló el jueves que la Consejería había “amenazado” con que, si piden la aplicación de los autos, “los 3.200 puestos de trabajo que se aplicaron en el curso 2023-24 no tienen por qué mantenerse en la nueva orden de plantillas que está preparando para el curso que viene”. “No vamos a aceptar amenazas”, aseguró, tras anunciar que el sindicato ya ha pedido esa ejecución para “aplicar la parte que faltaba de los acuerdos, que eran esos 1.900 docentes”. El sindicato no se cierra y entiende que esta cifra podría ajustarse a la baja, hasta cerca de un millar, pero insiste en que se ha de cumplir el acuerdo.

Negociación

Este viernes, la consejería insistía en su argumento original para denunciar los acuerdos de plantillas: “El acuerdo del Botànic fue firmado estando en funciones y la Abogacía de la Generalitat consideró que era nulo. Este Consell ya ha aplicado ese acuerdo en un 80% y ha mostrado su voluntad de establecer una negociación con los sindicatos para un acuerdo de plantillas estable y duradero”.

En este sentido, el exsecretario autonómico de Educación de la Generalitat, Miguel Soler, recuerda que cuando el gobierno de izquierdas llegó el poder en 2015, el mismo día en que Ximo Puig tomó posesión del cargo de presidente, se publicó en el DOGV el acuerdo de plantilla del profesorado que firmó con los sindicatos la entonces consejera de Educación del PP, María José Catalá, hoy alcaldesa de Valencia. “Siempre las regulaciones de plantilla comprometen al gobierno siguiente”, afirma.

Por su parte, la Confederación de AMPA Gonzalo Anaya y la Associació de Direccions d’Infantil i Primària de l’Escola Pública del País València (ADEP-PV) han solicitado la retirada de la consulta a las familias sobre la lengua base por “no garantizar plaza en la opción escogida” debido a que cuando se cubra la demanda en una unidad se trasladará al alumnado a otra aunque no se imparta en la lengua escogida, y porque “alteraría el proceso de aprendizaje y adaptación del alumnado” al poder modificarse la lengua vehicular de un curso a otro. Ambos coinciden también en criticar la “carga organizativa y burocrática inalcanzable”, para un personal administrativo insuficiente “para gestionar este tipo de procedimientos”, arguyen los directores.

La consejería reitera su posición: “Este Gobierno está haciendo lo que prometió en su programa electoral: dar libertad de elección a las familias, y eso se está cumpliendo. Las garantías son totales y las plazas en castellano o valenciano saldrán de lo que elijan las familias”.

Si mi hijo practica deporte, ¿se le darán mejor las matemáticas?

Este experto explica en qué se benefician los niños que practican actividad física de manera regular

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 27/10/2024

Las funciones ejecutivas (razonamiento, planificación, fijación de metas, toma de decisiones...) juegan un papel fundamental en el aprendizaje, especialmente en el matemático pero, ¿qué impacto real tiene el deporte y la actividad física en el conocimiento? ¿Existe una asociación entre la práctica de la actividad física que hacen los niños con su desempeño matemático? Javier Tubío Ordóñez, investigador del grupo de investigación de 'Neuroedu' de UNIR, responde a estas cuestiones en base a una revisión sistemática de la literatura científica respecto a la vinculación de la práctica deportiva con el desempeño de las matemáticas y su respuesta es rotunda.

«Sí -afirma este experto-. Ya desde hace algunos años que esto se viene estudiando y la evidencia general apunta en la dirección de que el ejercicio físico tiene un impacto positivo en el desarrollo cognitivo, pero es que, además, y esto para mí es incluso más relevante, la inactividad o una actitud sedentaria en la vida puede tener efectos negativos que van más allá de la salud física, afectando también al rendimiento cognitivo y académico». En parte, prosigue, «esto se puede explicar porque la actividad física fomenta que se desarrollen ciertos fenómenos que son neuroprotectores y favorecen la plasticidad neuronal como, por ejemplo, la concentración en sangre de ciertos factores de crecimiento, la mejora del flujo sanguíneo cerebral o un aumento de la arborización dendrítica».

Se ha demostrado, asegura Tubío Ordóñez, «que niños que practican actividad física de manera regular presentan un mayor volumen de materia gris en áreas del cerebro muy implicadas en el aprendizaje como son, por ejemplo, el hipocampo y la corteza frontal y también presentan una mayor integridad de la materia blanca a nivel general, que aquellos niños que son sedentarios. Por otra parte, el sobrepeso, una consecuencia directa del sedentarismo, se relaciona con disminución del volumen cortical de estas mismas regiones».

¿Existe, entonces, una asociación entre la práctica de la actividad física que hacen los niños con su desempeño matemático?

Podemos decir que muchas de las estructuras cerebrales que acabo de nombrar son el soporte físico de funciones cognitivas superiores y complejas como, por ejemplo, las que muchos denominan funciones ejecutivas y que nombraba en su pregunta anterior.

Para entendernos un poco mejor, el concepto de funciones ejecutivas puede de cierta forma superponerse a lo que todos entendemos por inteligencia, es decir, todas esas habilidades que vamos desarrollando a medida que vamos madurando y que nos permiten controlar, organizar y regular nuestra conducta para cada vez adaptarnos mejor al entorno, encontrar cada vez más rápido la solución de un problema o alcanzar una meta de manera más eficiente.

Son muchas las formas en las que las funciones ejecutivas pueden influir en el desempeño matemático, por ejemplo, es importante ser capaz de regular la conducta para inhibir pensamientos o emociones irrelevantes cuando se tenga que retener información que es importante para una operación matemática y que así no se produzcan interferencias. También, es necesario ser capaz de organizar los pasos de un problema y estructurarlos para poder alcanzar la solución correcta o se necesita de una flexibilidad cognitiva para cambiar entre distintas estrategias de resolución de problemas. Todas éstas son habilidades que se van poco a poco perfeccionando durante el desarrollo y son propias de lo que muchos engloban dentro de las funciones ejecutivas. Cuando los soportes fisiológicos de estas habilidades no están lo suficientemente desarrollados, el niño encontrará dificultades para tener el desempeño matemático que es esperado para su edad. Por tanto, la influencia del ejercicio físico sobre las matemáticas sería a través de las funciones ejecutivas que actuarían como una variable mediadora.

Si existe mejora, ¿cómo se mide esta?

Precisamente este es uno de los problemas que hemos detectado en nuestro estudio. Hemos realizado una revisión bibliográfica de las investigaciones que en la última década han analizado la influencia del ejercicio físico en el desempeño matemático y hemos observado que no existe un consenso en los métodos e instrumentos usados para la medición del desempeño matemático. Esto obviamente afecta a la fiabilidad de los resultados. En algunas investigaciones vemos que se basan en las calificaciones que los estudiantes han obtenido en la asignatura de matemáticas en la escuela para medir el desempeño y otros estudios utilizan pruebas de rendimiento matemático estandarizadas, pero no siempre las mismas. Esto último consideramos que es más apropiado, pero algunas de estas pruebas miden unos componentes del desempeño matemático y otras pruebas miden otros diferentes. Como digo, esto hace que las conclusiones que se puedan extraer respecto a las relaciones no sean todo lo sólidas que se desearía y haya que ser un poco cautos porque aún se

necesita más investigación sobre este tema. Nosotros consideramos que es importante utilizar pruebas objetivas y estandarizadas que valoren los diferentes componentes que conforman las habilidades matemáticas como son la numeración, la cuantificación, el cálculo, la aritmética o la resolución de problemas y, por supuesto, adaptadas a la edad de los niños.

La realización de la práctica deportiva, ¿tiene que ser antes de sentarse a realizar operaciones matemáticas o estamos hablando un beneficio a largo plazo...?

De todas las investigaciones que hemos revisado, solamente hemos detectado un único estudio en el que se encuentren mejoras en el rendimiento matemático tras una sola sesión de ejercicio físico. Es el estudio realizado por el equipo de Erin K. Howie en 2015, en el que expusieron en un solo día a grupos de niños a sesiones de 10 y 20 minutos de ejercicio moderado durante las pausas lectivas y éstos obtuvieron mejores resultados en pruebas de fluidez matemáticas que aquellos niños que durante estas mismas pausas habían sido asignados a la condición de sedentarismo. En el resto de las investigaciones en las que hemos encontrado alguna relación entre el ejercicio físico y la mejora cognitiva observamos que esta siempre es en el largo plazo, o bien en programas de fomento de la actividad física de larga duración o al comparar grupos de niños que practicaban deporte de manera recurrente durante toda su vida con grupos de niños con vidas más sedentarias.

¿Cuál sería la mejor práctica deportiva para fomentar estas habilidades cognitivas de las que habla? ¿Nos referimos a deportes en equipo únicamente o pueden ser también los realizados en solitario?

Aunque la evidencia sugiere que la práctica de cualquier ejercicio físico ya va a suponer mejoras en diferentes planos, muchos de los estudios que hemos analizado sostienen que en los programas en los que se había aplicado actividad física diseñada como cognitivamente exigente o «enriquecida» proporcionaban mejores beneficios cognitivos, especialmente en habilidades consideradas como funciones ejecutivas.

Practicar deportes en los que sea necesario seguir unas reglas, requerirán un nivel de alerta atencional mayor. Deportes con un contrincante o de equipo supondrán que se entrenan habilidades como la anticipación, la inhibición, la flexibilidad cognitiva o la capacidad para hacer inferencias sobre el comportamiento del otro, todas ellas habilidades fundamentales que pueden generalizarse a otros planos de la vida.

Se habla mucho de deportes aeróbicos frente a los anaeróbicos o estáticos. ¿Qué de cierto hay en esto y qué relación tienen con una mayor oxigenación cerebral? ¿Cuántas horas tiene que hacer el menor deporte a la semana para que esto sea una realidad?

Respecto a la intensidad del ejercicio físico hemos encontrado algo bastante interesante y es que existe una relación curvilínea significativa entre la intensidad del ejercicio y los beneficios cognitivos. Esta relación también se ha encontrado en estudios con animales, tanto en la tasa de generación de conexiones neuronales como en la capacidad de memoria espacial, en respuesta a diferentes intensidades de actividad física. ¿Qué quiere decir una relación curvilínea? Bien, por ejemplo, que, al medir los niveles de neurogénesis y la capacidad de memoria espacial, estos fueron menores tanto en animales sedentarios como en aquellos que realizaban intensidades altas de actividad física y fueron mucho mejores para el grupo que realizaba niveles intermedios de actividad física. Esto es lo que muchos autores han denominado como «hormesis», que quiere decir que a partir de cierta cantidad de actividad física los efectos dejan de sumar e incluso pueden ser negativos ya que implicarían un alto nivel de estrés oxidativo (cortisol elevado, etc.). Los efectos sobre el funcionamiento cognitivo también se verían reducidos. Este límite sería diferente para cada persona, lo que significaría que un mismo programa de intervención no tiene por qué tener los mismos efectos en todos los niños, ya que este punto máximo depende de las condiciones físicas y de otra serie de factores individuales. Para obtener un beneficio óptimo de la actividad física, su intensidad debería personalizarse para cada niño.

Estos beneficios, si los hay, ¿pueden favorecer también a los niños con algún trastorno del neurodesarrollo?

No hemos encontrado ninguna investigación que excluyan a niños con trastornos del neurodesarrollo entre los que se pueden beneficiar, pero es cierto que no hay demasiadas investigaciones con este grupo poblacional. Pero como decía anteriormente, la actividad física es importante que esté adaptada a las condiciones físicas y capacidades de cada niño.

Usted se refiere solo a las Matemáticas pero, ¿cree que las mejoras en determinadas capacidades (si las hay) se podrían hacer extensivas a la lectura, por ejemplo?

Por supuesto, las habilidades cognitivas de las que estamos hablando no solo son necesarias para el buen rendimiento en matemáticas sino también para otro tipo de habilidades adquiridas como son la lecto-escritura, sobre todo a niveles en los que la exigencias de estos aprendizajes es mayor.

¿Qué hacemos con la educación concertada? Un modelo peor financiado, pero que segrega con dinero público

La supuesta intención de Educación de actualizar la subvención a centros privados revuelve a los defensores de lo público; España lleva 40 años sin resolver el rol de este modelo, que opera a menor coste que el estatal a base de no estar presente donde es más caro el servicio y seleccionar su alumnado

Daniel Sánchez Caballero. 27/10/2024

En algún momento hay que abrir el melón. El Gobierno ha generado una buena polémica estos días con la idea de estudiar el coste de la plaza escolar en la educación para, si fuera luego necesario, “actualizar” lo que le paga a este modelo educativo atascado en una eterna polémica por su menor financiación respecto de la pública, que deriva en que acaba incumpliendo su obligación de ofrecer un servicio gratuito y equitativo.

Porque casi 40 años después de que Felipe González instaurara la escuela concertada, España no ha acabado de resolver el encaje y funcionamiento de los centros privados subvencionados como parte del servicio público. “Resolver” en el sentido de eliminarla una vez desaparecida la necesidad de plazas que en los años 80 del siglo pasado la hizo existir, defienden muchos; o resolver en el sentido de financiarla en igualdad de condiciones que la pública para –teóricamente– acabar con la segregación. Lo primero no parece que vaya a suceder en el corto plazo. Lo segundo ahonda en algo que ya viene sucediendo de manera soterrada: el módulo que se le paga a la concertada sube algo casi cada año.

Varios elementos distorsionan la prestación de este servicio, que se supone (por ley) debería ofrecerse en las mismas condiciones que el público. No pasa, y básicamente toda la problemática gira en torno a la financiación y los efectos que tiene sobre el sistema. La escuela concertada recibe menos dinero, proporcionalmente, que la pública. Son datos objetivos a partir de la estadística oficial de contabilidad.

Pero la escuela concertada también segrega con dinero público. Esto no son datos oficiales porque el INE no mide la segregación, pero diversos estudios científicos coinciden en señalarlo. Como no tienen fondos suficientes se ven obligados a cobrar cuotas mensuales a las familias, impidiendo de facto el acceso a las más humildes, que no se pueden permitir los pagos. Save the Children dice que el español es el sistema que más segrega de Europa: los ricos con los ricos, los pobres con los pobres.

La patronal de la escuela concertada se mueve entre negar que cobren cuotas ilegales y admitir que hay pagos mensuales (voluntarios, defienden) que se explican a partir de la infrafinanciación. “Todos los centros concertados cumplen estrictamente con dicha normativa [sobre igualdad de acceso] a través de las plataformas digitales creadas por las Administraciones educativas competentes, y rechazamos cualquier práctica que implique segregación o discriminación de los estudiantes”, aseguran desde Escuelas Católicas, la patronal de la Iglesia que agrupa a la mayoría de las escuelas concertadas del país. “Además, consideramos que las conclusiones que se resaltan en ciertos informes sobre el cobro generalizado de cuotas ilegales en



la educación concertada son sesgadas y no reflejan la realidad de nuestro modelo educativo”, añaden.

“El resto, lo tienen que pagar las familias”

Carlos Camí, presidente de la Confederación de Centros Autónomos de Enseñanza de Cataluña, admite que “como el concierto solo cubre una parte del coste real, que históricamente ha estado entre el 60-65%, el resto lo tienen que pagar las familias”, y admite que esa cuota “no deja de ser una barrera para las familias que no pueden afrontarla”. Si no existiera, si se financia adecuadamente, no habrá segregación, asegura.

No todos comparten esta visión. Adrián Zancajo es investigador del departamento de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona y uno de los autores del estudio *La educación concertada en España. Reformas clave de equidad desde una perspectiva internacional*, de la Fundació Bofill.: “La financiación por sí misma no garantiza el fin de la segregación”. “Es parte de la segregación, pero hay un hecho contrafactual que

es el ejemplo de países como Bélgica o los Países Bajos, donde la escuela concertada tiene una buena financiación, pero también hay una gran segregación”, añade. Su colega Xavier Bonal, catedrático de Sociología también en la UAB, se muestra igual de categórico: “En absoluto. La segregación no concluye con la financiación, se acaba con políticas”, sostiene. Como está intentando Catalunya desde hace unos años.

Los dos investigadores también destacan que el asunto de la concertada realmente no atañe a todo el país ni es igual en las diferentes comunidades. “Hablamos de un problema que se concentra en la Comunidad de Madrid, País Vasco, Catalunya y un poco de Andalucía. Cada una tiene su lógica: En Catalunya existen los dos extremos: bastantes centros infrafinanciados y cercanos al servicio público y un sector notable de muy sobrefinanciados. En el País Vasco hay en general una muy buena financiación y las cuotas responden a oferta de actividades no obligatorias. En Madrid el modelo está más orientado al negocio”, explica Bonal.

“Actualizar los módulos”

El Gobierno ha levantado un polvorín estos días al deslizar que quiere estudiar el coste real del servicio (no hay datos oficiales sobre cuánto cuesta una plaza escolar) y, llegado el caso, actualizar el módulo –una especie de unidad a la que se le asigna una cantidad de dinero– que paga a los centros privados por cada aula concertada. Si “actualiza” los módulos, dada la situación objetiva respecto a la financiación, el único camino posible es hacia arriba. Pero el Ministerio de Educación no admite abiertamente que pretenda subir la cuantía del módulo y se limita a explicar que va a actualizar los salarios del profesorado de estos centros un 2% (esos sueldos los abona el Estado), igual que hará con los funcionarios de la pública.

Pese a la agitación que ha levantado este supuesto movimiento del Gobierno y más allá del análisis político que se quiera hacer, Educación no estaría haciendo nada que no hubiera *anunciado*. La primera parte (estudiar el coste real de las plazas) la exige la Lomloe, una ley aprobada por una versión anterior de este mismo Gobierno con el voto positivo de Podemos, Más País o ERC, entre otros partidos. Ahora Sumar también se echa las manos a la cabeza porque el Gobierno parezca pretender subir los módulos, pese a que es una medida que el partido de Yolanda Díaz validó en el acuerdo de Gobierno que firmó con el PSOE.

“Combatiremos la segregación escolar mediante la actualización de los módulos y de otros costes de funcionamiento de los centros concertados sostenidos con fondos públicos para asegurar que su oferta es accesible a todas las familias sin peajes ocultos o sesgos de cualquier tipo en la admisión, impidiendo la segregación educativa por razón de sexo en los centros sostenidos con fondos públicos”, dice el texto.

La foto fija

La patronal de la concertada suele afirmar que el módulo que recibe por aula concertada está “obsoleto”. Entre 1990 y 2024 la cuantía mínima de Infantil/Primaria ha pasado de 3,5 millones de pesetas (21.000 euros) por aula a 43.069 euros. En Secundaria, la evolución ha ido de los 4,7 millones de pesetas (28.300 euros) de hace 34 años a los 70.530 que figura en las cuentas de 2024. Es una subida aproximada del 100% en estos 34 años, mientras el IPC lo ha hecho en un 150%, según el INE. También es cierto que esas cantidades son las mínimas que establece el Gobierno central: muchas comunidades complementan las partidas.

En términos individuales (un dato que muchos expertos consideran engañoso en la educación) un estudiante de una escuela concertada le cuesta al estado 3.655 euros al año (otra cosa es lo que pague su familia en cuotas). Un alumno matriculado en un centro público asciende a 6.742. Son cifras oficiales, objetivas, extraídas de la simple cuenta de dividir la inversión pública en cada red entre el número de alumnos; pero también son datos fríos, sin los matices necesarios para entender el fenómeno. Por ejemplo, la concertada no suele tener presencia en zonas rurales, donde la prestación del servicio es más cara al ser las escuelas más pequeñas, y además sus profesores imparten más horas lectivas, por lo que hacen falta menos profesionales para lo mismo que en la pública.

Pero no hay datos oficiales de cuánto cuesta prestar el servicio. Cuál es el coste de enseñar a un alumno por año. El Síndic de Greuges (el Defensor del Pueblo catalán) abordó el asunto en el que es el estudio más completo sobre la cuestión que se ha realizado en España. La Comisión de estudio del coste de la plaza escolar sitúa en ese informe el coste teórico en 4.973,63 euros por alumno en educación Infantil de segundo ciclo y Primaria (5.117,3 euros por alumno en el sector público y 4.659,6 euros por alumno en el sector concertado) y 6.100,1 euros por alumno en secundaria (6.579,99 euros por alumno en el sector público y 5.211,08 euros por alumno en el sector concertado). En ambos casos, explica Bonal, “había un déficit teórico en los dos sectores; en el concertado era mayor”.

Más estadística: aunque de manera lineal el módulo ha subido menos que la inflación, como se paga por unidad concertada y la educación privada subvencionada solo sube, el gasto total en esta partida también lo ha hecho. El Estado ha duplicado en 20 años los recursos dedicados a estos centros, para llegar en 2022 hasta los 7.495 millones de euros. La inversión en la pública también sube (aunque fue víctima de los recortes de la crisis de la década anterior) y alcanza los 37.500 millones de euros en ese mismo curso. Sube en términos absolutos, pero no tanto en relativos: era un 4,71% respecto al PIB en 2022, frente al 4,51% de diez años antes. El gasto público en educación supone un 9,9% del total que hace el Estado y era el 9,1% en 2012, siempre según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del Ministerio.

*“Es un buen momento”*

Las informaciones aparecidas han puesto sobre la mesa el sempiterno debate sobre la concertada, un modelo en sí mismo no tan particular de España, aunque sí lo es su funcionamiento. Y lo hace en un momento especialmente relevante, tercia Bonal, porque la caída de la natalidad está reconfigurando la red de colegios y obligará a cerrar centros: habrá que elegir cuáles. Este fenómeno, del que nadie está a salvo, ya está sucediendo, pero afecta de manera diferente a las públicas y a las privadas subvencionadas: entre las primeras hay cierres; entre las segundas hay menos unidades, que significan aún menos financiación y, en último término, también algún cierre o el paso del centro a la red pública.

Hay quienes sostienen que la privada subvencionada es una anomalía. “La educación de titularidad y gestión pública es la única que garantiza el derecho universal a la educación en condiciones de igualdad y democracia, la que más y mejor asegura la igualdad y la convivencia democrática de personas con distintas procedencias socioculturales; y por ello, la que mejor contribuye a la equidad y la cohesión social (...). Lo que se necesita es valentía y voluntad política para dejar de ser una anomalía en Europa donde la educación es fundamentalmente pública y avanzar de una vez por todas hacia el siglo XXI”, escribe Enrique Díez, profesor de la Universidad de León, una tribuna que muchos firmarían. Esta corriente defiende que no importa que la concertada le ahorre dinero al Estado –suponiendo que sea real, porque no ofrece el servicio allá donde es más caro– y que debe desaparecer.

La patronal concertada argumenta que sus centros garantizan la diversidad de la oferta formativa respecto al uniforme modelo público. “La educación concertada es un pilar esencial dentro del sistema educativo, y su correcta financiación y funcionamiento son imprescindibles para garantizar el acceso a una enseñanza equitativa y plural para todas las familias”, defiende Escuelas Católicas. “La concertada tiene una diversidad que la pública no ofrece. Hay centros religiosos, laicos...”, añade Camí. Es la consabida “libertad de elección” que, aseguran, consagra la Constitución en su artículo 27. Lo que no especifica la Carta Magna es que esa libertad deba pagarse con fondos públicos: habla de “ayudar” a los centros que cumplan unos determinados requisitos.

Entre medias de ambas posturas se ubican perfiles como Bonal o Zancajo, que sitúan el debate en otro sitio: la regulación. “El modelo puede tener cabida porque la mayoría de los países lo tienen. Creo que la diferencia es cómo se regula ese sector, y eso marca el tamaño de la concertada”, sostiene el segundo. Coincide Bonal: “El debate es qué entendemos por interés público y cómo construimos un modelo de educación pública en el que puedan entrar proveedores privados, pero para prestar un servicio público”.

Porque, argumentan los investigadores, la anomalía es la escasa rendición de cuentas en lo referente a la matriculación de alumnado. “El problema es cómo regulamos. Y el peligro de mejorar la financiación sin abrir el otro debate es que se mejorará la financiación y se olvidará el otro porque no le interesa a nadie. Pero lo que no puede ser es que siga sin regularse lo que quiere decir tener un concierto público, como sucede en sanidad, donde si no cumplen se les quita el concierto”, reflexiona Zancajo. “Si tiene que haber un modelo de concertada, tiene que ir vinculado a unas obligaciones. También de transparencia financiera, pero un elemento básico es el porcentaje de alumnado vulnerable que matricula”.

“Plantear que te voy a cubrir el déficit [en alusión al Gobierno] y luego esperar que te comportes no me parece de recibo”, sostiene Bonal, que también diferencia entre escuelas concertadas. “Es un error tratar a la concertada como si fuera unitaria y toda vaya a reaccionar de igual manera ante esa disposición. Hay una escuela concertada cercana al sistema público, otra más próxima al negocio. Es necesaria una política de bisturí más que de brocha gorda”, opina.

Un informe de Esade en el que participó el catedrático sostiene que entre los colegios que cobran cuota, hay casos en los que es por mera supervivencia (un 25%, según el estudio), otros para pagar servicios que los conciertos no contemplan (30%) y un tercer grupo que sí responde a la idea más socialmente asentada respecto a estos pagos, los que cobran por diferenciarse del resto, cribar y/o aumentar sus beneficios económicos (15%). Esta investigación huía de la idea de una infrafinanciación extendida a todo el sector, ligaba la situación económica de los centros a su tamaño (más grande, mejor financiado) y sostenía que no en todos los casos está justificado el cobro de cuotas (desde la perspectiva patronal de su necesidad).

“Es evidente”, analiza el informe, “que los centros con peor financiación cobran cuotas y lo hacen en mayor magnitud con una finalidad de supervivencia económica. También puede desprenderse que aquellos centros con mejor financiación, y que cobran cuotas elevadas, lo hacen por motivos relacionados o bien con la ampliación de servicios, o directamente, con el beneficio económico”.

El modelo catalán

Catalunya es, probablemente, la comunidad autónoma que más se preocupa por la situación e intenta corregir los desvíos que se producen. Hace unos años se firmó un pacto contra la segregación por el que la Generalitat se comprometía a mejorar la financiación de las escuelas concertadas si estas a cambio acogían a más alumnado vulnerable. El Govern paga unos 900 euros extra por estudiante con necesidades educativas

especiales (NESE, en su acrónimo en catalán) matriculado a estos centros para equilibrar el reparto de alumnado. Está funcionando, valoran los expertos, aunque el grado de éxito depende de a quién se le pregunte.

“Hemos cumplido con la distribución del alumnado por igual”, asegura Camí, de una patronal catalana. “La escuela pública tiene un 14,2% de familias con necesidades educativas o vulnerables y la concertada el 14,1%.” Es cierto también que en Catalunya se consiguió una partida importante en los gastos de funcionamiento en los presupuestos de 2022, pero falta todavía bastante para llegar a esta total gratuidad”, sostiene.

Zancajo matiza que ese análisis tiene letra pequeña que Camí omite. Explica el investigador que la catalogación de un alumno como con necesidades educativas especiales acoge dos grupos diferentes: los que tienen problemas psicológicos y/o físicos (NESE A) y los socioeconómicamente vulnerables (NESE B). Y que como entran todos en el mismo saco hay una apariencia de igualdad, pero realmente la concertada está matriculando una proporción significativamente menor de familias humildes, que son las que tienen un problema de segregación. Lo mismo sucede con los inmigrantes, matriculados mayoritariamente en la pública.

Pero el acuerdo también incluía una reserva de plazas en cada colegio para el alumnado NESE B equivalente a su presencia en el barrio de referencia de cada colegio, y se obliga a mantener esa reserva de plazas hasta septiembre. Esto ha provocado que en algunos colegios concertados elitistas la presencia de estos estudiantes NESE B alcanza el 40%, por ejemplo en el Carmel.

EL DEBATE OPINIÓN

El mito de que los niños necesitan límites

El educador tiene que hacer propuestas de síes, no propuestas de noes. Hay que dejar que los noes sean consecuencia de los síes.

José Víctor Orón. 27/10/2024

Imagina que una mujer le pregunta a su marido, «Pepe, ¿por qué te casaste conmigo?», y le contesta «es que Susana y Margarita me dijeron que no». Me imagino que el desastre es inminente.

La lección que se saca de esto es que los noes no justifican los síes. Desde el sí, se llega al no, pero nunca al contrario. Los síes, si son de valor se justifican a sí mismos. Dicho de otra forma, Desde lo menor, no se alcanza lo mayor. Y desde lo mayor, lo menor brilla con todo su esplendor.

Poner un límite es decir «no» a algo. De ordinario se justifica diciendo que el no da seguridad al niño que los niños necesitan los noes, que los niños necesitan tal instrucción. Partiendo de esta justificación, se dedican a identificar los noes, ignorando que los noes nunca se justifican a sí mismo. Es bastante probable que quien requiere de los noes sea el educador en aras de su paz psicológica, aunque esa necesidad desde luego no es de los niños.

El educador tiene que hacer propuestas de síes, no propuestas de noes. Hay que dejar que los noes sean consecuencia de los síes. Volvamos al ejemplo de Pepe, si es que aún sigue en pie. La propuesta es casarse con alguien, no, no casarse con alguien. ¿Por qué casarse con su mujer? Toda respuesta que no sea «porque sí, por ti», puede ser problemática. «Me quiero casar contigo, porque me quiero casar contigo; estar contigo se autojustifica, no es por algo por lo que me quiero casar contigo, sino que es por alguien. Ciertamente, al casarme contigo muchos algos acontecen, pero la razón para estar contigo solo eres tú. Me caso con alguien no con algo. De ahí que los algos no justifican que me case». Los síes necesitan estar auto-justificados para que tengan valor.

Desde ese sí, Me quiero casar contigo, surgen de forma natural los noes. Ya que estar casado con alguien implica decir no a otros posibles casamientos.

Con este razonamiento no se está negando la existencia de límites, lo que se cuestiona aquí es que la propuesta educativa esté basada en proponerlos. Por el contrario, lo que corresponde es proponer síes solo síes y síes de valor. Los noes no se proponen, sino que surgen como consecuencia de los síes; No los pone nunca el educador, sino que surgen de la actividad que tiene valor en sí misma y es a la que hemos propuesto.

También carece de sentido una propuesta que planteara introducir tanto síes como noes. Insisto, solo tiene sentido que se propongan síes. Ni siquiera es necesario que el educador, señale los noes, sino que estos dependen y se deducen de la actividad. Los noes se evidencian y eso lo pueden hacer dialogando educador y educando. De tal forma que la existencia de un no podrá ser molesta, pero nunca será caprichosa.

Si el educando percibe que los noes los introduce el educador, simplemente porque sí, descubrirá que el educador busca principalmente manejarle, dirigirle, en vez de preocuparse por sí mismo o su propio crecimiento.

De todo lo expuesto anteriormente, se puede deducir, que el niño no obtiene seguridad por la existencia de límites, sino de la existencia de una relación que está a salvo de cualquier cuestionamiento. El niño no necesita claridad intelectual para abordar una tarea, pues incluso maneja mucho mejor que el adulto, la incertidumbre y



la indeterminación. La tranquilidad al niño no se la da la ausencia de estas en relación a las cosas, sino la estabilidad de las relaciones personales.

Si los adultos gestionamos mal la incertidumbre y la indeterminación no es por ella en sí misma, sino por la obsesión de tener que controlar todo. En ese caso, la incertidumbre y la indeterminación se levantan como enemigas del control. Pero como decía uno «no hay temor en el amor». Cuanto más espacio le damos al miedo, más se acrecienta. Cuanto más descansa un adulto en la seguridad de poner límites, más miedo desarrollará y, por tanto, más límites necesitará establecer.

El profesor, en su aula, puede proponer una actividad de valor, motivarla y conseguir que la actividad sea querida por todos y generar una intención común sobre ella. La pregunta inicial que dirigiría a los alumnos sería, por ejemplo: ¿Cómo podemos lograr tal actividad? Es, en las contestaciones que surjan, dónde se podrán de manifiestos los noes como recursos para lograr el sí de la actividad.

Si bien no es realista que el profesor actúe así con cada actividad, es fundamental que busque en sus propuestas dar protagonismo al sí. De este modo, poco a poco, se irá transformando el estilo educativo para poner al sí en el centro de sus planteamientos. Y si en algún momento, por ganar tiempo adelantase los noes tras los síes tampoco pasa nada. Se vivirá bien, porque ya se ha generado un estilo.

Hay una diferencia abismal entre el profesor cuyo planteamiento de fondo es el de conseguir que los alumnos hagan la actividad prevista, y el que se plantea la clase como un lugar de encuentro y crecimiento entre personas a partir de lo que él o ella ha previsto.

José Víctor Orón dirige Acompañando el Crecimiento y es responsable de la Unidad de Educación Médica de la Universidad Francisco de Vitoria

20minutos

¿Empiezan los niños muy pronto el instituto? Los expertos abogan por unificar la etapa obligatoria: "Fue un error quitar la EGB"

Los orientadores creen que "los chavales de 12-13 años estaban mejor ubicados con niños de Primaria".

Lolita Belenguer. 27.10.2024

El paso del colegio al instituto es un momento crucial en la vida de los pequeños, que cambian de centro, de horarios, de profesores, de algunos compañeros... Para muchos supone la primera vez que cogen un medio de transporte o caminan solos por la calle, que llevan las llaves de casa o que tiene que comer en solitario. Actualmente se realiza entre los 11 y 12 años, con el paso de Primaria a la ESO, cuando los adolescentes son, por naturaleza, más búhos que alondras, y, además, se encuentran en plena evolución madurativa. ¿Es esta edad demasiado temprana? Los expertos abogan por unificar toda la etapa de educación obligatoria, desde los seis y hasta los 16 años, y consideran que el paso a la ESO fue "un gran error" porque "se realizó con pocos recursos".

El debate vuelve a estar de actualidad por el reciente anuncio de la Comunidad de Madrid, que "está trabajando para incorporar desde el próximo año escolar 2025-2026 las enseñanzas de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los colegios públicos de Infantil y Primaria de toda la región". Esta idea supondría ampliar el número de Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (los llamados 'Ceipso', ya existentes en muchas zonas rurales para evitar el desarraigo o la despoblación) y acercarse al anterior sistema de la EGB, cuando el alumnado completaba la etapa de la educación básica entre los seis y 14 años, y comenzaba el instituto dos años más tarde de lo que se hace en actualidad.

Para Ana Cobos, presidenta de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), habría que "unificar toda la etapa educativa obligatoria", es decir, cursar toda la Primaria y la Secundaria en un mismo centro, al tiempo que asegura que el fracaso escolar "se evita disminuyendo las ratios y dedicando más recursos".

Cobos explica a 20minutos que los niños de entornos más vulnerables que hayan repetido varias veces y cumplan los 16 años, a la hora de cambiar del colegio al instituto, si ello supone el traslado a otra localidad, "el niño se queda en su casa y no va". Esto supondría "asumir un fracaso escolar de los más débiles". Por ello, defiende que "todos tienen que tener la oportunidad de llegar a 3º y 4º de la ESO".

Su compañero en la COPOE y presidente de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Juan Antonio Planas, considera que "fue un error eliminar la EGB para hacer una ESO con pocos recursos, que es lo que ha sucedido. Los chavales de 12-13 años estaban mejor ubicados con niños de Primaria que con ya más mayores, porque no tienen esa madurez". En su opinión, "lo único que hicieron fue trasladar a los alumnos del 7º y 8º de EGB a los institutos, a 1º y 2º de la ESO" y ello resultó en juntar a "niños de 12 años con otros mucho más mayores de Formación Profesional y Bachillerato, eso fue fatal para esa hornada de alumnos". Además,

señala, con la ESO, los escolares comienzan a cambiar de profesor con cada material, profesores que son "mucho más exigentes" porque están acostumbrados al alumnado de Bachillerato y que "no se adecuaban a los niños más pequeños".

Para Planas, el cambio de la EGB a la ESO se realizó "desde la óptica de las grandes ciudades" y no se tuvo en cuenta que "España es mucho más variopinta. Por todo el país hay pueblos muy pequeños y, ¿qué es lo que se consiguió? Que si había centros rurales precarios, con pocos alumnos, al quitarles dos grupos de 7º y 8º, algunos tuvieron que cerrar". En este punto, agrega que los niños de zonas rurales tienen que levantarse muy pronto para desplazarse en autobús por carreteras con hielo o nieve para llegar a las ocho de la mañana al instituto.

Infantil, "al ritmo de Primaria"

En este sentido, el profesor de Sociología de la Educación de la Universitat de València, Daniel Gabaldón, que ha estudiado que los adolescentes rinden más por las tardes, considera que "el sistema que mejor se adapta a la evolución de los críos es el sistema que tienen por ejemplo en Noruega, Finlandia o Estonia, donde la etapa obligatoria son unos nueve cursos y va desde los siete hasta los 16 años. Creo que fue una mala idea no solamente cortarles el ritmo a los chavales a los 12 años y mandarlos a Secundaria, con gente que ya es bastante más mayor, sino también fue un mal paso incorporar Infantil a los centros de Primaria, con profesorado que viene muchas veces con una mentalidad de Primaria y no de Infantil", una etapa que el experto considera que ha de basarse más en los cuidados que en el aprendizaje.

"La organización [de los Centros de Educación Infantil y Primaria] no es la adecuada. Se les corta la fiesta demasiado pronto, no tiene suficientes espacios de naturaleza y de juego al aire libre para desarrollarse, y hay unas rutinas y unos ritmos de campana que someten a los de Primaria que se acaban imponiendo también a los de Infantil. Ellos no necesitan más que dos o tres horas de estimulación por la mañana, tiempo para comer tranquilamente y para hacerse una siesta, y luego tener juego al aire libre por las tardes, pero se les está sometiendo a clases por la tarde porque tienen que repetir el horario que hacen los maestros de Primaria", continúa Gabaldón.

Los especialistas consultados por 20 minutos señalan que los primeros cursos de la ESO son los que mayores tasas de absentismo y repetición se dan, y que además son los más complicados de gestionar para el profesorado: "Dan mucho problema porque están en la adolescencia, una etapa muy compleja en la vida". Las repeticiones y los fracasos "no se evitan sacando a los niños de los institutos, sino poniendo más recursos para que los niños de 1º y 2º puedan ser atendidos. Habría que pensar en otras medidas más pedagógicas como, por ejemplo, bajar la ratio y poner más recursos. En mi instituto, el IES Ben Gabirol de Málaga, en 1º de la ESO tengo 30 alumnos. ¡30! ¿Sabes lo que son 30 niños de 12 años? Hace 70 años podían estar 30 y 40 niños en un aula porque eran sistemas educativos uniformes donde el niño que podía tirar para adelante, seguía, y el niño que no, se iba y nadie preguntaba por él. Pero ahora queremos sacar el máximo partido de cada niño. Queremos optimizar las potencialidades de cada persona", describe Cobos.

Ventajas de empezar más tarde el instituto

El director del área de Educación de Funcas, Ismael Sanz, apunta que los alumnos cambian "muy pronto" del colegio al instituto y anota un estudio de la Universidad de Yale (EEUU) ha demostrado que este paso, en el que pierdes amigos, "tiene el efecto de reducir en torno al 10% el rendimiento académico. Está bien conocer a nuevos compañeros porque es lo que te va a ocurrir en la vida y tienes que aprenderlo, pero con 12 años es pronto". Sanz destaca que empezar más tarde el instituto tendría ventajas como prolongar el periodo en el que los escolares disponen del servicio de comedor, que sí se encuentra en los colegios, y que se evitarían desplazamientos en transporte público, lo cual implica madrugar más en una etapa en la que, como aseguran los expertos, los adolescentes se acuestan muy tarde y se despiertan muy pronto.

Sanz se refiere a la organización de los centros concertados, en los que la mayoría cuenta con las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Al ahorrarse el cambio de centro, muchas familias se decantan por la concertada por esta razón. El experto de Funcas expone que cuando el alumnado de Primaria ve en el centro al de la ESO "interioriza que lo normal es que termines los estudios de Secundaria. Esto es positivo porque ahora mismo tenemos todavía un 15% de los jóvenes españoles que no finalizan 4º de la ESO". Como Gabaldón, Sanz también se refiere a que los colegios empiezan más tarde que los institutos y está estudiado que con 13 o 14 años no es bueno empezar las clases tan pronto, 8.00 u 8.30 horas. Por su ritmo biológico, generalmente los chicos y chicas de 13-14 años no tienen un buen rendimiento académico a primera hora".

EL PAÍS

EDITORIAL

Evitar una universidad clasista

La proliferación de centros privados amenaza con provocar una segregación de alumnos en función del poder adquisitivo

EL PAÍS. 27 OCT 2024



Si los proyectos que están en tramitación llegan a buen puerto, dentro de poco habrá en España más universidades privadas que públicas. Existen 50 universidades públicas desde 1998, mientras que desde entonces se han abierto 33 universidades privadas. Ya suman un total de 46, a las que se añaden otras 10 en proyecto. Aunque la universidad pública sigue teniendo el 78,2% de los estudiantes de grado, la privada la supera ya en alumnos de máster, con el 63% de las plazas ofertadas y el 50,2% de los alumnos. Esta expansión está favoreciendo ofertas de baja calidad. Existen excelentes y antiguas universidades privadas. Pero ahora se está llegando incluso a aprobar proyectos con un informe técnico negativo del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Esta evaluación es preceptiva, pero no vinculante. La decisión final corresponde las comunidades autónomas. Desde 2018 se han aprobado 11 universidades con informes técnicos negativos.

La universidad no cumple solo una función docente. Es una institución de producción de conocimiento, de liderazgo intelectual de la sociedad. Muchos de estos centros no tienen actividad de investigación alguna. Que se permita una oferta universitaria de baja calidad es algo incomprensible para los estándares europeos. Perjudica, en primer lugar, a los alumnos, pero no solo. Si la educación superior en España se percibe como una máquina expendedora de títulos, caerá la credibilidad de todo el sistema. Un decreto aprobado en 2021 fijó los requisitos que ha reunir una universidad, pero ya hay expertos que lo consideran obsoleto. No se puede llamar universidad a lo que es en la práctica una mera academia especializada.

La mayoría de las universidades privadas están vinculadas a la Iglesia católica, pero también los fondos de inversión buscan negocio aprovechando la falta de plazas públicas en las carreras más demandadas, por las que cobran 10 veces más que la pública. Igualmente, la matrícula de un máster privado resulta mucho más cara, pero ese dinero permite ofrecer prácticas remuneradas, una vía para meter la cabeza en el mundo laboral independientemente de la calidad de la formación. A la larga, esta dinámica permitirá la segregación de los alumnos, no por los méritos, sino en función del poder adquisitivo de sus familias. Eso dará ventaja a los que puedan pagar frente a los que estudien en la pública y consolidará un sesgo clasista en el acceso a las profesiones más demandadas.

Debería ser una prioridad del Gobierno y de las comunidades autónomas que la oferta universitaria pública disponga de los recursos necesarios para atender la demanda de acuerdo con las necesidades de la economía productiva y aclarar qué es una universidad y qué no. Solo un sistema público robusto y unos estándares claros pueden garantizar un acceso equitativo a las oportunidades de la enseñanza superior y ejercer la imprescindible función de elevador social.

LA VANGUARDIA

Informática y Salud, los estudios con mayor garantía de empleo a los 4 años de graduarse

Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Periodismo y Educación, algunas de las disciplinas del polo opuesto

LA VANGUARDIA. BARCELONA. 28/10/2024

Estudiar Informática en grado universitario se apunta, en estos momentos, como la mejor inversión educativa para encontrar después un trabajo. Así lo recoge el informe "La empleabilidad de los jóvenes en España 2024: ¿Cómo es la inserción de los graduados universitarios?", elaborado por la Fundación CYD. Revela que los graduados en esta disciplina presentan, a los cuatro años de finalizar sus estudios, una tasa de afiliación a la Seguridad Social que roza el 87%.

En el polo opuesto, en las tasas más bajas de filiación, se sitúan los egresados de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Periodismo y Educación, con tasas que van del 63,8% al 70,4%. Entre los informáticos, esos graduados que más posibilidades tienen de encontrar trabajo, y los que están en las tasas de filiación más bajas se sitúan los estudiantes de Salud y Servicios Sociales. Casi 80 de cada 100 de esos graduados trabajan, según datos de este estudio, cuatro años después de acabar la formación.

Este estudio analiza la situación laboral de los titulados de grado del curso 2017-2018, reflejando las diferencias por ámbito, subámbito y campo de conocimiento, así como la evolución en la demanda de plazas universitarias. Y al hacer esas diferencias se comprueba que en el subámbito de Medicina –en el bloque de Salud– la tasa de afiliación media a la Seguridad Social se dispara hasta el 92,1%, seguido de Enfermería (89,2%). Derecho no llega, por el contrario, al 60%.

El estudio de la Fundación CYD constata, por otro lado, que más del 62 por ciento de los graduados logra firmar un contrato indefinido a los cuatro años de finalizar sus estudios. Hay diferencias, sin embargo, en función del

sexo. Los hombres (69,8%) superan a las mujeres (57,6%) en este tipo de contratación laboral. Y cuando se habla de contrato temporal, la palma se la llevan los graduados de Medicina (98%) y los de Enfermería (76,4%).

La brecha entre mujeres y hombres sigue siendo, asimismo, significativa cuando se habla de sueldo. La base de cotización media anual de los egresados de ambos sexos es de 29.559,5 euros. Pero un 34% de esos graduados no llega a ese sueldo anual; no pasan de los 24.000 euros.

En ese grupo con el sueldo más bajo hay más mujeres (37%) que hombres (31%). Y en la parte más alta de esa base de cotización (un 25% de los graduados cobra más de 36.000 euros anuales), la brecha por sexo se repite. Hay más hombres que mujeres –la diferencia es de hasta siete puntos– entre los que cobran los sueldos más altos.

Si ese análisis de la base de cotización se hace por ámbitos, Informática vuelve a estar en la cabeza de la tabla (34.193 euros) junto con Servicios Sociales y Salud, mil euros anuales por debajo. A continuación, en esa tabla, se sitúan Ingeniería, Industria y Construcción, con una media de 31.096,2 euros. En el extremo opuesto, Turismo y Hostelería registran los salarios más bajos, con una base media inferior a los 24.000 euros anuales.

La oferta: Más demanda que plazas

El estudio de la Fundación CYD revela un dato preocupante: “la oferta de plazas en las universidades no crece al mismo ritmo que la demanda de estudios más solicitados”, reza ese trabajo. “Arquitectura y Construcción es el subámbito con mayor variación porcentual y mientras los alumnos preinscritos en la primera opción han crecido un 109,19%, las plazas ofertadas han descendido en un 4,83%”. Se repite con Matemáticas y Estadística, “cuya variación porcentual en la demanda también ha aumentado un 90,65%, aunque el incremento de plazas se queda muy lejos (30,1%) de esa cifra. Y también en Salud y Servicios Sociales, “la demanda para estudiar Enfermería sube de forma destacada en un 87,44%, pero las plazas ofertadas han aumentado sólo un 10,93%”.

Noticias de Navarra

La PAU divide a las comunidades con modelos de examen diferentes

Hay disparidad de criterios a la hora de dar más o menos opcionalidad y de puntuar cada bloque

NTM. 28-10-24

La mayoría de las comunidades autónomas han publicado los modelos de examen para la próxima prueba de acceso a la universidad, prevista para la primera semana de junio en la mayoría de los territorios, aunque en Cataluña tendrá lugar una semana después. Pese a la existencia de un único modelo por asignatura, aún persisten importantes diferencias, especialmente a la hora de establecer la opcionalidad y en la asignación de puntos para cada bloque.

A raíz de la propuesta de criterios mínimos consensuada por los rectores de los 17 distritos universitarios, cada comunidad ha adoptado su propia interpretación sobre la estructura y evaluación de los exámenes.

Esto se manifiesta de forma especialmente visible en el examen de Historia de España, donde la diversidad en el diseño es significativa. Mientras Euskadi, Galicia y Aragón proponen pruebas más competenciales, en Madrid, Castilla y León, Murcia y Cantabria se sigue un modelo más memorístico. Algunos ejercicios, como los de Galicia, buscan que el alumnado identifique errores en textos históricos, pudiendo enfrentarse incluso a contenidos generados por inteligencia artificial. Un ejemplo claro en este sentido es un examen en el que piden al alumno detectar errores en un texto sobre la monarquía de los Reyes Católicos.

La Universidad de Zaragoza, por su parte, ha decidido introducir varias preguntas sobre el Estado español y su relación con Europa.

Las penalizaciones por faltas de ortografía también varían, según el territorio. En Lengua Castellana y Literatura, las comunidades gobernadas por el PP han acordado descontar 0,25 puntos por error a partir de la segunda falta, y en otras asignaturas la sanción comienza con la tercera falta, con un descuento de 0,10 puntos. Castilla-La Mancha aplicará una penalización similar a partir de la tercera falta, mientras que en Euskadi descontará 0,10 puntos por cada error ortográfico que se cometa.

Puntuaciones diferentes

La puntuación de los bloques también varía según comunidades, ya que mientras en algunas el mismo bloque de preguntas puede contar 4 puntos, en otras se puntuaba con 3 o incluso puede llegar a 5 puntos.

En Murcia, por ejemplo el modelo de examen de Historia de España consta solo de dos partes, una primera que califica con 4 puntos y otra segunda que califica con 6 y que además da a elegir entre dos temas, uno del siglo XIX y otro del siglo XX.

Cantabria presenta tres apartados pero con una optatividad del 50 % entre preguntas de cada bloque, al tiempo que el modelo de examen de Valencia también da a elegir siempre entre dos opciones en cada pregunta.



El examen en Andalucía tiene tres bloques pero cada uno de ellos menos extenso en preguntas que los que propone, por ejemplo, el modelo madrileño.



Los profesores madrileños se movilizan contra el Gobierno de Ayuso: “Han lanzado una cruzada contra nosotros”

Los sindicatos educativos convocan una huelga el martes para exigir una bajada de las horas lectivas, disminución de las ratios y una equiparación salarial con otras comunidades

Laura Galaup. 28/10/2024

Los profesores de la Comunidad de Madrid salen este martes a las calles y se unirán a una huelga para pedir al Gobierno regional una bajada de las horas lectivas, disminución de las ratios y una equiparación salarial con otras comunidades. Desde colectivos que reúnen a docentes de toda la región, como la Asamblea Menos Lectivas, lamentan que Madrid sea “la única comunidad que todavía no ha iniciado la reversión de los recortes de 2011”.

Los sindicatos de la Mesa Sectorial de Educación (CCOO, UGT, ANPE y CSIF) han convocado estas concentraciones para solicitar una mejora de sus condiciones laborales. La marcha recorrerá la capital, desde Neptuno hasta Sol, y contará con la participación de los profesionales de la Asamblea Menos Lectivas. Una de sus portavoces explica a esta redacción que los docentes madrileños se sienten abrumados por la sobrecarga de trabajo diario.

“Se nos exige una atención individualizada, que estamos totalmente de acuerdo, pero sin tener los medios necesarios para ello”, explica Fernando, profesor de Primaria e Infantil en un colegio del sur de la región.

Piden un “plan de choque contra la burocracia”

Los profesores madrileños, según relatan los docentes y líderes sindicales entrevistados, se sienten desbordados por labores burocráticas que tienen asignadas. De hecho, este es uno de los puntos que recoge la movilización del próximo martes, las organizaciones docentes reivindican “un plan de choque contra la burocracia”.

El responsable de Educación de CSIF Madrid, Miguel Ángel González, asegura que se pasan el día redactando “papeles para un lado” y “papeles para otro”, pero finalmente todos esos documentos —y la inversión de tiempo necesaria para elaborarlos— se “quedan en un cajón”. Considera, en esa misma línea, que se “quitaría el sombrero” si esos informes sí tuviesen algún propósito claro, pero insiste en que “la burocracia no vale para nada”.

En el ámbito laboral, los promotores de la huelga reclaman a la Consejería de Educación que los docentes “recuperen” el horario lectivo de 18 horas semanales en Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial y 23 horas en Educación Infantil y Primaria. Actualmente, tienen dos horas más semanales tras el cambio que se produjo por la aprobación por parte del PP del Real Decreto 14/2012 que imponía unos recortes y aumentaba las horas de la jornada docentes. Más de una década después, y teniendo en cuenta que en otras comunidades han rebajado la carga horaria, la comunidad educativa pide al Gobierno de Isabel Díaz Ayuso que vaya en la misma dirección.

“Hay que entender que la educación es una inversión, no un gasto, pero esta comunidad lo que entiende es que la educación es un negocio”, asegura González. Su compañero de Mesa Sindical, Esteban Serrano, secretario de Organización de ANPE-Madrid, añade que hay un “enorme malestar” entre los docentes de la Educación pública regional porque ven “cómo en otras comunidades se logran acuerdos que mejoran las condiciones laborales retributivas, mientras Madrid se queda atrás”.

Reunión el jueves con el consejero

Con la convocatoria de huelga ya realizada, el consejero de Educación, Emilio Viciano, ha llamado a los sindicatos a una reunión para presentarles una propuesta, aunque no ha avanzado el contenido de ese documento de trabajo. Las organizaciones sindicales y Viciano se reunirán el jueves a mediodía en un encuentro que los representantes de los trabajadores llevan reclamando desde el pasado 12 de septiembre y sobre el que algunos de sus asistentes, como Teresa Jurdado, de UGT, no tienen “muchas expectativas”.

En Comisiones Obreras, Isabel Galván, su responsable de la federación educativa en Madrid, asegura que esperan “un seguimiento masivo” de la manifestación y la huelga. Además, sostiene que “no le parece que la convocatoria” del consejero vaya “en serio” por llegar dos meses después de que haya arrancado el curso y por no tener un orden del día.

Desde el gabinete de prensa de Educación aseguran que la Consejería “ha reafirmado siempre su voluntad de seguir trabajando de manera conjunta” y reconocen que la reducción del horario lectivo les “parece una propuesta razonable, pero debe hacerse de manera progresiva”.

Algunos colectivos, como la Asamblea Menos Lectivas, consideran que la política educativa de Ayuso es un listado de medidas anunciadas únicamente para conseguir titulares, con las que busca la “distracción” y la “confrontación”. Su última propuesta no ha sido bien acogida entre las organizaciones de docentes, la presidenta aboga por incluir en todos los nuevos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria que se construyan en la región tendrán jornada partida de manera obligatoria e impartirán 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

A pesar del anuncio, la inclusión de clases del primer ciclo de la ESO en colegios la ley educativa, específicamente contra lo estipulado en el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, que establece las condiciones que deben cumplir los centros educativos de Secundaria, tal y como publicó elDiario.es.

“Intentaremos analizarlo todo jurídicamente, incluso amenazamos con recurrir las leyes jurídicamente si atentan contra una norma superior”, apunta González, que lamenta, a su vez, que la consejería ponga en la picota sus “condiciones laborales”. “Madrid ha lanzado una cruzada contra los profesores de la educación pública”, reseña. Por su parte, desde la Asamblea Menos Lectivas lamentan que estas propuestas busquen “enfrentar a profesorado y familias”, así como que promuevan la idea de que “la escuela es un aparcamiento para la infancia”.



Chequeo a la PAU 2025: Cambios en Historia, continuidad en Castellano y polémica en Inglés y Matemáticas

El temario de Historia de la Filosofía y de Historia de España crece mucho, mientras que Castellano gana un bloque pero en esencia mantiene los mismos ejercicios

El enunciado de estadística y probabilidad y la bajada de nivel en el examen de Inglés despiertan las críticas en el profesorado

Gonzalo Sánchez. València 28 OCT 2024

Había nervios por la PAU 2025. En los pupitres y en los claustros. Después de retrasarlo varios años, este era el curso de entrada del "aprendizaje competencial", una nueva forma de enseñar en las aulas y de preguntar en los exámenes, lo que traía intranquilos a estudiantes y muchos profesores.

La semana pasada se celebraron las reuniones de coordinación, donde los responsables universitarios se reúnen con docentes de cada materia para explicarles el examen que les pertoca y resolver sus dudas. Hay quien ha respirado aliviado, y otros que han puesto el grito en el cielo según la asignatura.

Esta nueva PAU tiene algunas novedades muy importantes. La primera es que desaparecen las facilidades de la pandemia y la optatividad; en el examen de Castellano, Inglés, o Historia los estudiantes tenían la posibilidad de elegir entre dos textos a analizar; ahora sólo se podrá escoger uno. En general, ya no habrá tanta opcionalidad como antes.

La otra gran novedad es que las faltas descontarán un máximo de dos puntos. Tanto faltas como tildes descontarán 0,25 puntos hasta un máximo de dos, frente a los tres que se podían quitar hasta ahora. La primera falta de ortografía no descontará y se verá como una "falta de cortesía".

La realidad es que el examen de la PAU se parece mucho al del año 2019, antes de que empezaran a ponerse facilidades. La propuesta del Ministerio era introducir las preguntas competenciales (aplicadas a la vida real) poco a poco, hasta que el examen de 2028 fuera completamente competencial. La realidad es que los cambios en ese sentido son pocos y algunos exámenes, como Inglés, eliminan preguntas con enfoque competencial.

Polémicas

Aunque muchos exámenes no cambian en cuanto a temario, algunas decisiones han despertado las críticas del profesorado. Una de ellas es la longitud del enunciado en la pregunta de estadística y probabilidad de Matemáticas. "Es una hoja entera de enunciado. Entendemos que quieren hacer el examen más competencial, pero esto nos parece enrevesarlo todo y hacer que los estudiantes se puedan equivocar más. No es necesario, y menos en días de tantos nervios y tensión como la selectividad. No lo entendemos", explica Irene Burgalés, docente de Matemáticas en Bachillerato y portavoz del Observatorio Crítico de la Realidad Educativa (OCRE). El examen de Matemáticas, por lo demás, es idéntico al de pasados años.

Donde más desacuerdo ha habido es en el examen de Inglés, del que los docentes se quejan por ser "muy fácil". Esta asignatura es siempre la que más nota media cosecha en las PAU, rozando el 7 muchos años, y los



docentes llevan años pidiendo una subida de nivel ya que consideran que está muy bajo para lo exigible a esas edades.

Como en todas las asignaturas lingüísticas no habrá posibilidad de elegir texto. Sí que cambia el peso de las preguntas. Habrá 7 puntos de comprensión lectora y sólo 3 de expresión escrita, frente a los 6 y 4 puntos del año pasado. "Pocos ejercicios hay más competenciales que saber escribir bien un texto argumentado, nos sorprende mucho que le hayan quitado peso a esa parte donde se ve muy bien el nivel del estudiante", reclama un docente.

Historia de España y de la Filosofía

Otras asignaturas que recogen cambios de calado son Historia de España e Historia de la Filosofía. Los estudiantes tienen que elegir una de las dos en la fase obligatoria de la prueba y en ambas el temario a abordar crece, y mucho.

En Historia de España se daba la opción al estudiante de elegir entre el siglo XIX y el siglo XX en función de cuál le gustara más o le pareciera más fácil ya que siempre entraban dos textos, uno de cada siglo. En este caso tan solo caerá un texto, lo que hace que los estudiantes (a pesar de que el docente da ambos siglos en el aula) tengan que estudiar el doble que otros años para preparar la prueba.

En Historia de la Filosofía también hay un gran crecimiento en el temario que obligará a los profesores a darlo con una mayor superficialidad. En años anteriores se trabajaban unos ocho autores y sus textos, de los cuales el estudiante elegía 4 para prepararse la selectividad ya que había opcionalidad de ejercicios.

Este año, sin embargo, habrá un comentario de texto que puede ser de cualquier filósofo o incluso de una fuente secundaria. Hasta ahora los textos se ceñían a las publicaciones de los autores pactados. Además, en el apartado de definir conceptos se referirá a todo el currículo, cuando antes estaban relacionados con el autor, lo que abre del todo el abanico de posibilidades.

Castellano

Lengua Castellana y Literatura es uno de los exámenes que cambia poco. Lo hace la estructura de la prueba, que pasa de tres a dos bloques de preguntas, pero el temario y lo que se pide contestar es lo mismo.

El bloque 1 medirá la capacidad de leer y escribir del estudiante, con preguntas que giran alrededor de un texto que suele ser un artículo de prensa: vale 4 puntos. El bloque 2 es una de las pocas excepciones de la PAU donde se mantiene la opcionalidad, de 10 ejercicios el estudiante tiene que elegir 6, a razón de punto por ejercicio. Aquí entran ejercicios de morfología, sintaxis y literatura.

En literatura es el último año con los autores actuales: Lorca, Bueno Vallejo y Carmen Martín Gaité. Según explica una docente presente en la reunión, el Ministerio pasará una batería de autores y serán los propios docentes valencianos los que voten los que consideran que deberían salir en la Ebaeu del año 2026.

"Nos vamos al aula sin tener claro los criterios de evaluación"

Los docentes han vuelto, en su mayoría, confusos al aula tras las reuniones de coordinación, ya que este aprendizaje competencial no tiene unos criterios de corrección claros. "Preguntábamos cómo se iban a corregir los ejercicios para adaptar la forma de dar clase, y no supieron contestarnos de forma clara", lamenta Burgalés. "Volvemos al aula sin tener claros los criterios de evaluación", remarca.

Una reivindicación histórica de los docentes, y que esperaban ver cumplida este año, era que se les escuche. "Muchas de las polémicas y fallos que hay con los exámenes se solucionarían si nos tuvieran en cuenta a los profesores de secundaria para la elaboración. No entiendo que no nos escuchen para abordar estas cosas", reivindica.

Por parte de los estudiantes, muchos se muestran satisfechos porque el examen no haya tenido un gran cambio, pero sí que critican que se haya eliminado la opcionalidad. Marcos Cunchillos, presidente de la Xarxa Aitana (que agrupa a todas las organizaciones estudiantiles) reivindica que "queríamos cambiar la forma de dar clase por una más motivadora, y la mejor forma de conseguirlo era cambiar los exámenes".

EL PAIS

La ola imparable de la universidad privada arrolla a la pública

Pronto se producirá el 'sorpaso' en número de centros: hay 50 dependientes de la Administración y 46 de la empresa y la Iglesia, pero los gobiernos autonómicos estudian o tramitan una decena más

ELISA SILIÓ. Madrid - 28 OCT 2024

Si el ritmo de creación no se frena, en unos meses habrá en España más universidades privadas que públicas. La ola de privatización parece imparable. Hay 50 campus públicos y la Administración no abre ninguno desde que en 1998 se aprobó la Politécnica de Cartagena. Mientras, la privada suma ya 46 —31 aprobados en estos últimos 26 años— y estudia o tramita al menos otros diez. Ya hay más alumnos inscritos en másteres privados

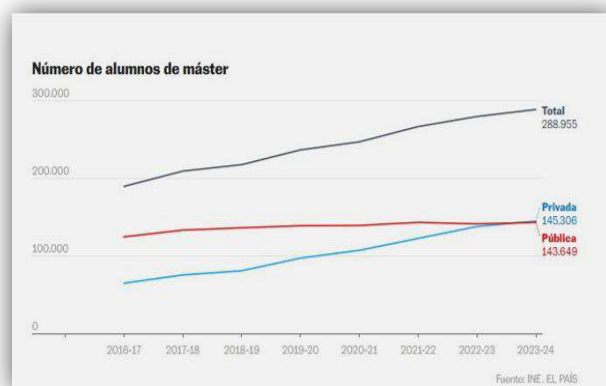
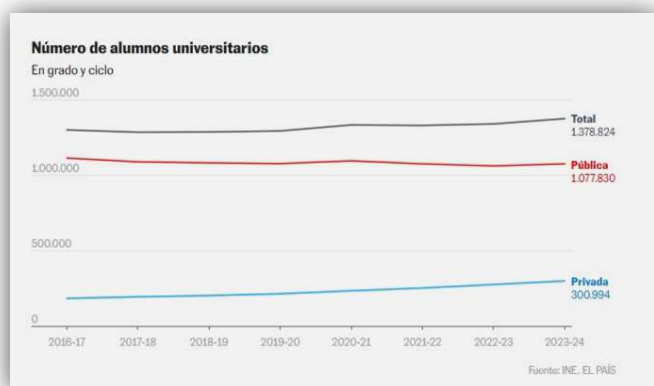
que en públicos, y en Madrid, por ejemplo, ya se cuentan más los estudiantes privados de primero de Medicina (que pagan hasta 23.000 euros por curso) que los que acuden a la pública (1.240 euros por año). El Gobierno confiesa que de esta avalancha le preocupan, sobre todo, dos aspectos: la baja calidad de muchos proyectos, y que la universidad se convierta en un simple mercado en el que los estudiantes ricos siempre dispongan de una puerta de entrada. El secretario de Estado de Ciencia, Innovación y Universidades, Juan Cruz Cigudosa, lo expresa así: “En nuestra historia reciente, la universidad ha sido el mejor ascensor social que existe, porque prepara a la gente para el futuro. Si disminuimos nuestra actividad controladora [de la calidad], haremos un flaco servicio a la sociedad”.

La titularidad de estas entidades privadas es diversa: hay una quincena larga relacionadas con la Iglesia, tres pertenecen a obispos, otras tres dependen del entorno del Opus Dei, la Asociación Católica de Propagandistas va camino de incorporar la quinta, los jesuitas disponen de cuatro y los Legionarios de Cristo, una. Los centros religiosos se gestionan por medio de fundaciones que no reparten dividendos, sino que están obligados a revertir los beneficios en su universidad. La banca tiene dos y hay dos más semipúblicas (UOC de la Generalitat y Vic). La veintena restante está en manos de empresarios particulares, como el dueño del Deportivo Alavés, o en las de grandes conglomerados empresariales (Planeta planea abrir la tercera o el grupo de comunicación Vocento es accionista de una).

Pero el debate se encuentra en la incorporación de fondos de inversión a este sector. Permira compró en 2018 por 770 millones de euros la Universidad Europea, que dispone de centros en Madrid, Valencia, Tenerife y Málaga. Tendrá pronto uno en Cáceres y ha manifestado su interés en Gijón. Este año, tras llevar a cabo el primer ERE de profesores en una universidad española, se ha quedado como socio minoritario de la Europea tras vender la mayor parte, por 2.200 millones, a otro fondo: EQT (Idealista y Parques Reunidos). Otro caso: en 2019, el 70% de la Alfonso X el Sabio, con centros en Madrid y Málaga, acabó en manos de CVC por 1.100 millones. El fondo tantea la venta de su participación por unos 2.000 millones, según Bloomberg.

Rafael Albarrán, el socio responsable de educación de la consultora Ernest Young España que asesora a estos fondos, no hablaría de nuevo furor: “Desde hace unos años se invierte en colegios, universidades, formación profesional, incluso, esto es más reciente, en formación continua”. También en residencias universitarias. “Los fondos no quieren sólo tener rentabilidad, sino aportar un beneficio a la sociedad. Se buscan activos y compañías que realmente generen un impacto social y/o medioambiental positivo, y que, con una inversión de capital privado, influyan en la sociedad”. Y ahí, según Albarrán, encaja la universidad. El atractivo de la universidad para los inversores, según este consultor, se basa también en que, como los grados duran cuatro años, se puede prever la caja. Y se vive un momento de transformación digital y tecnológica que obliga al trabajador a someterse a una formación continua “que es atendida de manera combinada por la universidad pública y privada, con una calidad excepcional en ambos casos”.

Los alumnos de la universidad privada crecen en grado —han aumentado del 13,3% en 2015 al 21,8% de los inscritos en una carrera el pasado curso—, pero aún están lejos de la pública por el pequeño tamaño de sus campus en plena expansión en muchos casos. Es cierto que en Madrid cursan ya más alumnos privados para ser médicos que en la pública, pero eso no ocurre en el resto de España. En la capital pasa lo mismo con primero de Veterinaria (hasta 89.800 euros el título privado) u Odontología (101.500 euros). Con respecto a los másteres, ya se ha producido el *sorpasso*: la privada copa el 63% de las plazas ofertadas y el 50,2% de los apuntados, gracias en parte a que se ha quedado con el negocio de los posgrados a distancia habilitantes para poder ejercer de profesor de secundaria o psicólogo clínico.



“No nos preocupa que haya muchas privadas [es un derecho constitucional], sino la calidad que presentan. Hay muchos proyectos que están en marcha que hemos enjuiciado muy desfavorablemente”, denuncia el secretario de Estado de Ciencia, Innovación y Universidades. Los técnicos del ministerio elaboran un informe basado, entre otros factores, en el perfil de los profesores, la financiación o las instalaciones. El dictamen luego se discute y se vota en la Conferencia General de Política Universitaria (CGPU), de la que forman parte los gobiernos autonómicos. Este informe es preceptivo pero no vinculante, de forma que los ejecutivos autonómicos pueden obviarlo. Desde la llegada de Pedro Sánchez al Gobierno en 2018 se han emitido 21



informes desfavorables, cinco positivos y otros dos condicionados a cambios. Y tramita en la actualidad otras seis propuestas. Pese a los informes negativos, en este período se han aprobado en parlamentos regionales 11 campus. Esta semana Sumar y PSOE llevaron a la comisión de Ciencia del Congreso una proposición no de ley para que el informe se convirtiese en vinculante, pero PP, Vox y Junts votaron en contra.

Próximamente, pese al informe negativo, se aprobará en la Asamblea de Madrid la Universidad Abierta de Europa, la decimocuarta universidad privada de esta región que guarda otras tres en la recámara, y en Extremadura la Universidad Internacional para el Desarrollo (Uninde), su primer centro privado. Esta región tiene en anteproyecto de ley otras tres. Baleares, otra comunidad sin centros universitarios privados, también contará pronto con otro: la Universidad de Mallorca. Asturias asegura que solo dará su autorización a su primera privada, la Europea, si cuenta con el informe preceptivo favorable. Quien se resiste es el Gobierno de Castilla-La Mancha. Encima de la mesa tiene 10 propuestas que no estudiará antes de que se apruebe su ley de universidades. “No queremos convertirnos en una máquina de expedir títulos ni en el satélite de las universidades privadas de Madrid”, asegura José Antonio Castro, director general de Universidades de Castilla-La Mancha. “Muchas privadas dedican cero euros a investigación. Hay que determinar que un porcentaje de su presupuesto propio lo dediquen a hacer ciencia. No vale que sus investigadores hayan captado 300.000 euros del ministerio, cinco millones de Europa... No”.

Juan Cayón, rector de la decimotercera universidad privada aprobada en Madrid, UDIT (Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología) y antes rector de la Antonio Nebrija, está de acuerdo en que se pidan requisitos de calidad, pero pide competir “en igualdad de condiciones con la pública” en las convocatorias de proyectos de investigación nacionales e internacionales. UDIT, que nació con el informe contrario del CGPU, va por buen camino, según Cayón. Cuentan con más de 3.000 alumnos —antes eran una escuela de diseño prestigiosa—, están acreditando a profesores doctores y van camino de tener un programa de doctorado. “A la larga yo creo que las universidades se van a reordenar. Que va a haber fusiones y desapariciones, sin duda. Pero probablemente también entre las públicas”, añade Cayón.

En 2021, el entonces ministro Manuel Castells impulsó el decreto de creación y reconocimiento de universidades, que obliga a que el 50% de los alumnos de una universidad privada o pública sean de grado, que la mitad de los docentes hayan leído la tesis o que se oferten 10 carreras y seis másteres como mínimo. Pero ahora el ministerio quiere endurecerlo. “Nuestro principal objetivo es que la educación superior tenga los mejores niveles de calidad docente y de actividad investigadora y vamos a emplear todos los medios legales a nuestro alcance para que sea así. Es un proceso que no está acabado, sino en plena ebullición”, advierte el secretario de Estado.

“La posición de las comunidades debería estar alineada con nosotros en el sentido de no favorecer la proliferación de proyectos universitarios de baja calidad. Es decir, dirigir los recursos para la universidad pública, que es la única forma de asegurar el proyecto que tenemos de país”, prosigue Cigudosa. “Me preocupa que esto en Europa no está pasando y que se nos puede percibir como un país en el que se expenden títulos sin calidad y eso es lo que vamos a intentar quitar de raíz”, añade.

Varios países de Latinoamérica sucumbieron a una privatización de la universidad sin calidad y ahora intentan revertirla. Allí se llaman universidades garaje o patito. “Es imposible que aguanten todas las privadas. En Chile tienen unos problemas increíbles porque han desaparecido universidades del mercado”, razona César Rendueles, científico titular en el Instituto de Filosofía del CSIC. El autor del ensayo *Contra la igualdad de oportunidades* sostiene que las primeras perjudicadas por este aumento de centros privados van a ser, precisamente, las privadas de larga tradición, que tienen una “docencia digna”, y ahora se van a ver rodeadas de “autoescuelas con pretensiones sin capacidad de dar un módulo de FP, a años luz de una pública”.

Rendueles diferencia varias dinámicas. Por un lado, opina que “una vez que ya se han conquistado las enseñanzas medias y primarias, hay una extensión a la universidad de un modelo privado que se apoya desde el sector público”. Y por otro lado, observa una “apuesta por la destrucción de la educación superior, tal y como la conocemos, porque se ve como un lugar de adoctrinamiento, donde se pierde el tiempo”. Y remarca el “endeudamiento enorme de las familias, que hacen un gran sacrificio económico”. En el curso 2019/2020, los hogares invirtieron 6.622 millones en educación privada universitaria, según los datos del INE.

En sus legislaciones, varias comunidades autónomas supuestamente van a tratar de fijar una calidad mínima. Ocurrirá en Madrid o en Andalucía, donde se han autorizado cuatro universidades privadas en 10 meses. En esta última comunidad, también una nueva ley exigirá a los centros privados que un 3% de sus ingresos anuales se dediquen a becas y otro 5% a investigación.

Cataluña, que alberga muchas de las mejores universidades de España, no autoriza una privada desde 2003. Ni siquiera tiene algún proyecto encima de la mesa. Mientras, un grupo de empresarios gallegos confía en convertir un centro adscrito, Cesuga, en la segunda universidad privada de la comunidad.

José Saturnino Martínez, director general de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE), creyó que con su pequeño tamaño las cuatro privadas del archipiélago (una quinta no está aún activa) no iban a tener capacidad para cumplir los requisitos del decreto de Castells, pero le han

sorprendido. "Tenemos universidades de 3.000 o 4.000 alumnos que son capaces de tener uno o dos programas de doctorado fuertes. Ven que se rascan el bolsillo, que han salido al mercado europeo, están trayendo gente...", se alegra. "Lo que se están gastando de más en un doctorado es lo que les garantiza que tengan la licencia. Se dan cuenta que recuperan el dinero con los másteres".

"Hace 25 años, cuando aún se creaba alguna universidad pública, había un debate mediático, político, sobre si había demasiadas universidades, pero ahora que solo se abren privadas, nadie lo discute. Ahí se ve dónde pueden estar los intereses", reflexiona Martínez, profesor de sociología en la Universidad de La Laguna (pública).

Plazas a demanda

"Un estudiante que no puede acceder a una universidad pública y su familia tiene los recursos necesarios, puede ingresar en una privada. Entonces ¿por qué las públicas no ofrecemos más plazas?", plantea Eva Alcón, presidenta de la conferencia de rectores (CRUE). "La respuesta es muy sencilla: porque no tenemos recursos públicos necesarios. Implicaría desdoblar grupos, contratar a más profesorado, se necesitan instalaciones...".

Los expertos señalan que las facultades crecen por doquier —también públicas—, debido a la enorme demanda, sin tener en cuenta que pueden abocar al paro a miles de veterinarios, fisioterapeutas o psicólogos que se gradúan cada año. De nada sirve por ahora que los colegios profesionales alerten públicamente de la precariedad. "Desde hace mucho tiempo venimos pidiendo ese mapa de titulaciones para poder planificar la oferta académica", prosigue Alcón. "Muchas universidades hemos hecho una revisión exhaustiva de los planes de estudios. Además de poner nuevas titulaciones con demanda social, como Robótica o Bioquímica, hemos reorganizado el resto".

Antonio Abril, presidente de la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Públicas, el órgano que sirve de puente entre el mundo académico público y el empresarial y cultural, es tremendamente crítico. "Las universidades públicas tienen que cambiar el sistema de gobernanza para dar entrada a la sociedad, para atender más y mejor sus deseos. Porque tenemos un 9% de paro en egresados, un 36% de sobrecualificación y mucha migración de talento", prosigue el ex director general de Inditex. "Y en ese contexto entra el capital privado, que encuentra un nicho, porque hay algunos aspectos en los que superan a las públicas: la formación en competencias profesionales, la cercanía a la empresa, su mayor capacidad para contratar profesionales y que trabajan más el tema de la empleabilidad".



Pedrosa afirma que la equiparación salarial de la concertada con la pública contribuye a la gratuidad

La consejera de Educación destaca, ante las críticas de la oposición, que la modificación presupuestaria conlleva medidas para evitar cobro de cuotas "obligatorias"

NTM / EP. 28-10-24

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha asegurado que la modificación presupuestaria aprobada por el Gobierno Vasco para equiparar los salarios de la educación privada concertada y la pública incluye una serie de exigencias hacia la red concertada para "garantizar la gratuidad" en dichos centros, entre las que se prevén medidas para evitar el cobro de cuotas u aportaciones "obligatorias" a las familias.

Pedrosa, que ha presentado esta modificación legal ante la Comisión de Educación del Parlamento Vasco, ha explicado que con esta modificación presupuestaria --con la que este año se destinan a la red concertada 67 millones de euros-- se establecen nuevas exigencias y compromisos en materia de "corresponsabilidad" y "transparencia" por parte de los centros concertados.

En este sentido, ha destacado que en estos centros, y en materia de incorporación de personal, "el acceso de los distintos colectivos debe ser transparente en base a los principios de mérito, capacidad e igualdad, y garantizando la publicidad de las ofertas".

Avances hacia la gratuidad

A su vez, en el caso de la obligada gratuidad del servicio público, los cambios --ha afirmado-- "contribuirán a mantener el control del gasto de personal que realizan y pueden realizar los centros". La consejera ha indicado que, en la modificación legal planteada por el Gobierno, y con el fin de "garantizar la gratuidad" de la enseñanza, se establecen "algunos avances".

De esa forma, todos los centros a los que representan las patronales del sector tendrán la obligación de hacer públicas las cuentas anuales "de forma transparente" y "en la forma que la administración establezca". La consejera ha precisado que "con el fin de no discriminar por motivos socioeconómicos, los centros sostenidos con fondos públicos no podrán percibir fondos o cantidades procedentes de las familias por enseñanzas impartidas a título gratuito".



Asimismo, dichos centros "no podrán establecer obligaciones de cuotas o aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios de carácter docente que afecten a los servicios, prestaciones o materiales marco de financiación pública".

"Queremos dejar claro que sí que hay una aportación económica para la equiparación, pero estos acuerdos han supuesto también el establecimiento y el subrayado de una serie de obligaciones para los centros concertados; y de paso, de esta manera, incorporaremos esos compromisos y obligaciones a la normativa que establezca las garantías de concertación y gratuidad", ha subrayado.

No cobrarán más que los de la pública

Asimismo, ha defendido que esta reforma "tiene una sólida base jurídica" y cuenta con el respaldo de "un amplio consenso político patronal social y sindical". La consejera ha asegurado, además, que "en ningún caso el profesorado de la red concertada percibirá retribuciones básicas superiores a la del profesorado de la red pública del mismo nivel".

Pedrosa ha añadido que una vez esta reforma reciba el visto bueno del Parlamento, se procederá al abono de las cantidades correspondientes "a la mayor brevedad posible y siempre antes del final de año".

La consejera ha explicado que según los cálculos realizados, existen 4.043,10 euros de diferencia entre los salarios que percibe el profesor de infantil y primaria de la red pública y concertada, y de 4.449,42 euros de diferencia entre los salarios que percibe el profesor de secundaria.

Pedrosa ha destacado que la equiparación salarial "permite seguir dando pasos hacia la gratuidad de la enseñanza en los centros que prestan el servicio público vasco de educación, a fin de evitar que los centros concertados tengan que reflejar también las consecuencias de incrementos salariales superiores a la concertación en las cuotas que tendrían que asumir las familias de no ser así". "De esta forma, evitaremos los efectos que en las cuotas tendría el incremento salarial en los centros concertados", ha añadido.

Falta de concreción

Desde la oposición, el parlamentario de EH Bildu Ikoitz Arrese ha explicado que la medida se encuentra "en sintonía" con la "hoja de ruta" de la coalición en materia educativa, si bien ha lamentado las "carencias" a la hora de gestionar la información sobre este asunto y ha expresado su temor a los "desequilibrios" a los que pueda dar lugar esta reforma.

El parlamentario del PP Álvaro Gotxi ha criticado la falta de concreción sobre la cuantía económica que implicará la aplicación de esta equiparación retributiva. "No sabemos de cuánto dinero estamos hablando; y el problema es que tengo la sensación de que desde la consejería no se sabe, lo cual me asusta y me preocupa", ha manifestado.

El parlamentario de Sumar, Jon Hernández, ha denunciado que lo que se está haciendo "no es una equiparación salarial", dado que según la documentación aportada por el Departamento los salarios de los docentes en los centros públicos para 2024 "van a ser menores que los de sus homólogos en los centros privados concertados".

Voluntad de la oposición de generar confusión

Por parte de los grupos que apoyan al Gobierno, Alaitz Zabala (PNV) ha lamentado que desde algunos partidos se haya tratado de ofrecer "información confusa" en torno a este tema, y ha advertido de que "generar confusión no va a traer nada bueno" al sistema educativo.

La parlamentaria del PSE-EE Estíbaliz Canto ha expresado su respaldo a esta modificación legislativa, al entender que la equiparación no supone "menoscabo alguno" de las condiciones salariales de los docentes de la red pública.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Pasa de curso con seis suspendidas porque el padre recurre ante Educación que no se evaluó bien

El alumnado de un IES de l'Horta protesta por considerar "injusta" la promoción y Conselleria remite a la Ley Celaá

Pilar Olaya. 29 OCT 2024

El curso en un IES de l'Horta Sud, cuyo nombre no revelamos por proteger al menor, ha empezado de forma convulsa, al comprobar que un alumno había promocionado de curso pese a que acabó el pasado con seis asignaturas suspendidas y la orden de repetir Tercero de la ESO. Una decisión que el alumnado ha considerado "injusta", y así lo ha denunciado a través de una pancarta colgada en el IES con el lema "Igualtat

en la evaluación, igualtat en el futur". También con una sentada en el propio centro secundada por parte del alumnado. Tanto las familias como el consejo escolar y la dirección del centro apoyan estas iniciativas del alumnado, aunque son conscientes que se debe acatar la decisión de la Inspección de Educación.

Y es que la orden de promocionar de curso contradiciendo a la dirección del centro fue emitida directamente desde Educación, quien envió una resolución el 31 de julio al centro comunicando que había decidido atender un recurso de alzada presentado por el padre del alumno ante la inspección al no estar de acuerdo con las calificaciones de su hijo. Inspección Educativa procedió, tal como establece la Orden 32/2011, a la elaboración de un informe en el que se detectaron múltiples disfunciones en el procedimiento de evaluación que afectaban al derecho a una evaluación objetiva y competencial atendiendo al Decreto 107/2022.

El Decreto 107/2022 en su artículo 37 recoge que "se tiene que garantizar el derecho del alumnado a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad, para lo que se tienen que establecer los procedimientos oportunos que, en todo caso, tienen que atender a las características de la evaluación dispuestas en la legislación vigente a nivel estatal y autonómico y, en particular, al carácter continuo, formativo e integrador de la evaluación en esta etapa".

Aplica la Ley Celaá

No obstante, desde Educación, tras consulta de este diario, recuerdan que un alumno puede pasar de curso con asignaturas suspendidas, ya que el artículo 28 de la Lomloe (Ley Celaá), Evaluación y Promoción, se señala que "la permanencia en el mismo curso se considerará una medida de carácter excepcional". Conselleria recuerda que es una ley estatal, no autonómica.

El centro tampoco puede hacer nada ante la orden de Inspección, ya que la resolución de la Dirección Territorial ante el recurso de alzada pone fin a la vía administrativa. Únicamente cabe recurso extraordinario de revisión en los casos establecidos en el art. 125.1 de la Ley 39/2015.

elCorreoGallego.es

Más de la mitad de las familias no han recibido ningún tipo de información sobre el uso de E-Dixgal

Los padres encuestados por la Confederación de Anpas Galegas considera que el programa no mejora las competencias digitales de sus hijos y el 70% no está a favor de su continuidad

Mateo Garrido Triñanes. Santiago 29 OCT 2024

Tras diez años con el programa E-Dixgal de digitalización en las aulas de la comunidad, más de la mitad de las familias dicen no haber recibido ningún tipo de información acerca del uso que se hace de los recursos digitales en cada materia, qué aportan a la mejora de la enseñanza ni cuáles son las pautas para realizar un acompañamiento de la educación filial en casa.

Así se desprende del estudio demoscópico realizado por la Confederación Anpas Galegas para conocer el punto de vista de las familias sobre el uso de los recursos educativos digitales en la escuela y el papel que estos deben jugar en la enseñanza de sus hijos. Una encuesta que ha encontrado la respuesta de casi 4.000 progenitores de todas las áreas geográficas de la comunidad entre los meses de abril y mayo.

"Las familias están, sin duda, de acuerdo con la necesidad de trabajar las competencias digitales en las aulas, sin embargo la valoración que realizan del programa E-Dixgal es ampliamente negativa y muestran que su desarrollo no ha supuesto ningún tipo de motivación para el alumnado. Además, se ha introducido un sistema que es central en la educación de sus hijos, y los padres no han recibido ningún tipo de información.", ha explicado Esther Martínez, presidenta de la Federación de Anpas de Compostela, que presentó el informe junto a Isabel Calvete, su homóloga al frente de la Confederación de Anpas Galegas, esta mañana.

No supone ningún cambio del modelo pedagógico

A pesar de que el 77% de los progenitores consultados está de acuerdo con la digitalización de las aulas, la mayoría considera que el programa E-Dixgal no supone ninguna innovación ni un cambio del modelo pedagógico.

Las familias consideran que lo asuntos más importantes a trabajar en el aula con estos recursos digitales son los aspectos de privacidad y la promoción de un uso seguro de las TIC. "Esto hace que nos cuestionemos si el modelo E-Dixgal, que es básicamente un libro digital, está desarrollando estas dimensiones en las que las familias ponen el acento", apuntó Martínez en la presentación. Y es que, según las familias, sus hijos emplean mayoritariamente los recursos digitales en el aula para encontrar información y leer documentos.

Los padres lamentan, además, que la participación de sus hijos en el programa E-Dixgal supone un incremento de los costes que ellos deben asumir, por ejemplo, en fotocopias o en la compra de libros, puesto que el empleo de los recursos digitales no se realiza del mismo modo en todas las materias.



Sin mejoras en las competencias digitales

Otro de los asuntos centrales de la encuesta presentada hoy por Anpas Galegas reside en la creencia por parte de los padres de que el programa puesto en marcha por Educación no ha supuesto una mejora en las competencias digitales de sus hijos. Así lo cree el 47% de las familias, mientras que menos del 30% considera que su contribución sí ha sido positiva.

De esta forma, la mayoría de los padres (el 53%) ha mostrado su insatisfacción con el programa. Un porcentaje que escala cuando se le pregunta a las familias si les gustaría que sus hijos continuasen empleando el E-Dixgal, el 70% de los encuestados está en contra de su continuidad.

Para la presidenta de la Confederación de Anpas Galegas, Isabel Calvete, estos datos ponen de relieve la necesidad de "repensar el modelo vigente de digitalización de la enseñanza". "Las familias no están en contra de que sus hijos empleen las pantallas en el aula, más bien todo lo contrario, pero sí que consideran que la forma en que esto se está realizando no es la adecuada", aseveró Calvete.

Un debate que viene de largo.

A lo largo del curso pasado, los padres y madres se comenzaron a organizar a través de grupos de Whatsapp para tratar de vetar totalmente el uso del teléfono móvil en los centros educativos y mostrar, también, su preocupación y malestar con el desarrollo del programa E-Dixgal. A raíz de estos movimientos y la creciente inquietud de los progenitores debido al uso del teléfono móvil en los centros escolares, el Ejecutivo autonómico decidió en enero prohibir el uso de estos dispositivos durante toda la jornada escolar -también en los recreos-.

Sin embargo, la Consellería de Educación se lanzó a defender el programa E-Dixgal. "Aquí no se trata de ser el país del péndulo, es decir, de demonizar la tecnología o las competencias digitales, porque es obvio que en un sistema educativo moderno es necesario que las competencias digitales se trabajen en el ámbito educativo", defendió en diciembre el conselleiro Román Rodríguez.

Meses más tarde, en mayo, la Xunta difundía que un estudio realizado por Educación revelaba que el rendimiento académico es prácticamente idéntico entre centros que usan E-Dixgal y los que no, con una ligera ventaja para los primeros. Este, sin embargo, no contentó a progenitores, ni siquiera a todos los centros. Tras la finalización del curso en el mes de junio, 21 colegios e institutos decidieron darse de bajar del programa ante el importante número de quejas, regresando a la educación analógica. Una petición que madres y padres como los del CEIP López Ferreiro, el Colegio Apóstolo o el CEIP A Ramallosa (Teo) en Santiago y comarca realizaron, sin éxito a las direcciones de sus centros.

Con estas quejas en la mano, la Consellería de Educación puso de relieve la necesidad de mejorar los contenidos digitales, tanto en calidad como en variedad, con una nueva licitación de contenidos por un importe cercano a los 4 millones de euros para el curso que comenzó hace un mes. Isabel Calvete apuntó esta mañana que desde el departamento que dirige Román Rodríguez no hubo comunicación con las agrupaciones de madres y padres para darles a conocer cuáles eran estas mejoras que se iban a implementar.

Ahora, con la información reunida por esta encuesta, la Confederación de Anpas Galegas se pondrá en contacto con la Consellería y los distintos grupos políticos con representación en el Pazo do Hórreo para hacerles llegar los datos recabados y solicitarles una reunión para abordar el presente y futuro del modelo de digitalización de las aulas.

EL MUNDO

El Supremo avala el sistema gratuito de préstamo de libros de texto en los colegios frente al recurso de los editores

Ratifica la sentencia del TSJ de Madrid que dio luz verde al programa Accede, al considerar que se debe aplicar al caso la excepción recogida en la Ley de Propiedad Intelectual

Manuel Marraco. Madrid. 30 octubre 2024

El Tribunal Supremo ha rechazado el recurso con el que la Asociación Nacional de Editores de Libros de Texto y Material de Enseñanza (Anele) pretendía desactivar el programa de la Comunidad de Madrid que permite la cesión gratuita de libros de texto y material didáctico en centros públicos, que lleva seis cursos en marcha.

La Sala de lo Contencioso-Administrativo declara que a esos "bancos de libros" se les puede aplicar la excepción de requerir autorización de los titulares de derechos de autor que recoge la Ley de Propiedad Intelectual (LPI). Así lo consideró inicialmente el Tribunal Superior de Justicia de Madrid cuando examinó la legalidad del programa denominado Accede. Una vez rechazado el recurso de casación, esa sentencia ahora es firme.

La asociación de editores pretendía que esa excepción se aplicara únicamente a los establecimientos previstos expresamente en la norma: museos, archivos, bibliotecas, hemerotecas, fonotecas o filmotecas. En el ámbito educativo, eso supondría que solo sería aplicable a las bibliotecas de las instituciones docentes, y no a los "bancos de libros" del programa Accede.

El sistema de préstamo madrileño permite que los libros sean empleados en años sucesivos por distintos alumnos, reduciendo significativamente el gasto de inicio de curso y, desde el punto de vista de los editores, menguando sus beneficios. Otras comunidades autónomas también aplican un sistema similar y los criterios marcados por el Supremo pueden servirles de cobertura ante posibles litigios.

Para resolver el caso, el Supremo se centra en la función común de bibliotecas y "bancos de libros" ubicados en centros educativos, esto es, "en establecimientos o instituciones para cuya función docente cuentan con depósitos de libros que se ceden gratuitamente y a título de préstamo al alumnado, función docente que es la que justifica la exención".

"LA FINALIDAD"

Señala que "partiendo de este elemento común, medular y central, la diferencia está ya en la finalidad del préstamo que puede ser de libros de texto de materias curriculares, como ayuda a las familias, o el préstamo como ayuda al alumnado para acceder gratuitamente a determinada obra, ampliar conocimientos, documentarse para trabajos, etc. Ambas funciones son de préstamo gratuito de libros propiedad de la Administración educativa, y sus respectivos fines confluyen en la finalidad docente común, propia de los colegios y que, repetimos, da sentido a la exención".

El tribunal razona que aunque la Ley de Propiedad Intelectual se refiere como excepción "a un tipo de estancia -la biblioteca-", cuando se aprobó en 1996 no existía este sistema de gratuidad para el acceso a los libros de texto.

"Y, en fin, la interpretación que ahora hacemos no es extensiva o generosa [...] A lo que hay que estar es a la finalidad de la excepción del artículo 37.2 de la LPI, y conforme a ella el préstamo gratuito al alumnado de libros, de texto o no, propiedad de la Administración docente o del centro, busca facilitar a ese alumnado el acceso a los libros, objetivo coherente con la función escolar o docente de ese determinado establecimiento o institución que da sentido a la excepción", insiste el tribunal.

Añade que la ley autonómica de 2017 que lo puso en marcha procura "unos fines coherentes con la función docente" de los centros educativos. "De ellos nos fijamos en el fomento en el alumnado de actitudes de respeto, compromiso, solidaridad y corresponsabilidad, o el reconocimiento del papel activo del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y contribución en la creación de entornos de aprendizaje más eficaces". Esos finalidades continuarán activas con el rechazo del recurso de la asociación de editores.

EL PAIS

La frustración con ChatGPT de los profesores: "Siguen usándolo aunque les avise"

Tras casi dos años de vida, los generadores de texto son un reto cada vez mayor para los docentes. Aunque la mayoría admite que no hay vuelta atrás, el proceso está lleno de obstáculos

JORDI PÉREZ COLOMÉ. 30 OCT 2024

"Es agotador porque es recurrente, hay varios estudiantes a quien aviso que no lo hagan con IA y lo vuelven a hacer", dice Hernán Ojeda, de 33 años y profesor de lengua y literatura de secundaria en Buenos Aires (Argentina). Tras dos años de existencia, ChatGPT y otras herramientas de IA están ya plenamente implantados y son de uso habitual en colegios y universidades. Pero el debate sobre cómo introducir correctamente estas herramientas en las clases es más lento que la realidad, y los profesores se ven cada vez más superados por la facilidad que a la IA para resolver cualquier ejercicio.

"Los estudiantes no tienen un mínimo interés de intentar que yo no me dé cuenta, lo que se suma a una desgana general de los adolescentes con el colegio", dice Ojeda, que publicó (con su apodo para redes) en septiembre un mensaje viral en X sobre su frustración por el uso sin sentido de la IA en deberes. Su mensaje se suma al de otros profesores de todo el mundo que lamentan el uso inmediato que se da a estas IA para cualquier tarea.

"Ya no soy profesora. Solo soy una detectora de plagio humano", escribió Amy Clukey, profesora de la Universidad de Louisville. "Ahora, dedico el tiempo a verificar si un estudiante escribió su propio trabajo. Qué desperdicio de vida". Otro artículo titulado "He dejado de dar clase por culpa de ChatGPT", de la profesora Victoria Livingstone en *Time*, lamentaba que su esfuerzo para adaptarse había sido vano. En su texto, los alumnos sofisticaban sus peticiones y herramientas para evitar tener que escribir ni siquiera un párrafo. "Los estudiantes que delegan su escritura en IA pierden la oportunidad de pensar más a fondo sobre su trabajo", decía Livingstone.



Esta frustración no se limita solo a las clases de lengua o literatura. Gabriel Rodríguez enseña programación en un instituto de formación profesional en Sevilla. En su primer curso da las bases de la programación: “Busco moldear la cabeza para que piensen como deben pensar, con algoritmos”, dice. Ahí prohíbe completamente las IA. Pero algunos chavales las siguen usando. En segundo sí enseña ya código más dedicado a cómo será su mundo profesional e integra la IA en sus clases.

Todos los profesores consultados por este periódico saben que “hay que adaptarse”, pero el camino hacia esa adaptación está lleno de baches y problemas imprevistos. También están cansados de oír por redes y en la realidad que les falta vocación o que deben mejorar sus métodos. “Es desmoralizante, porque desde que empecé a estudiar profesorado, fui con la idea de mover las maneras de la docencia tradicional, siempre busco la manera de que sea dinámico, entretenido y no la dinámica de pregunta y respuesta de antes, de memorizar”, dice Ojeda. Por eso le resulta más frustrante la respuesta de algunos alumnos: “Buscan la repetición de algo ya existente. Dan el ejercicio al chat y ya entregan algo con eso”, copian y pegan a menudo sin prestar atención a ningún detalle.

Ojeda por ejemplo, debe lidiar con el móvil en el aula: “Aquí usan mucho la IA que está integrada en WhatsApp” del móvil, dice Ojeda, que añade un detalle importante: “Con el momento económico que vive el país, al ser tan caros los libros e incluso las fotocopias de libros, la mayor parte del material es digital”, añade. Por eso deben tener siempre el móvil en clase y algunos aprovechan para copiar la tarea en la IA gratis de WhatsApp y pegar la respuesta. Meta aún no ha desplegado en Europa su IA de WhatsApp: es un chat más donde responde la máquina.

Es difícil no hacer de policía

Esa pereza de los alumnos es algo que deben remediar los profesores de algún modo. Antes de ChatGPT, los alumnos desganados respondían con una brevedad excesiva. Ahora, en cambio, los resuelven sin apenas mirarlos. “No hay que hacer de policía”, dice Belén Palop, profesora de Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. “El alumno te está diciéndote que debes cambiar, que ha troleado el sistema. Se trata de seguir creciendo constantemente, que es obligatorio en los docentes”.

La llegada de la calculadora hace décadas es una comparación repetida entre profesores. Hay, sin embargo, matices: todos los profesores de matemáticas dan por hecho que primero hay que saber hacer operaciones sencillas y luego ya se normaliza la calculadora. “La calculadora está muy bien cuando la tarea es más compleja, pero deben aprender a hacer las cosas básicas”, dice Palop.

La profesora observa un paralelismo entre la calculadora y ChatGPT: “¿Todos los niños deben aprender a escribir? Sí. ¿Todos deben ser Premio Nobel? No”. Pero entre saber escribir y ganar un Nobel hay más distancia que entre saber las tablas de multiplicar y luego hacer raíces cuadradas con calculadora.

“Usarlo de forma didáctica es estupendo porque es como tener un profesor particular en casa. Pero también pasa que, y es de donde viene la frustración de los profesores, los alumnos pasan la tarea a la IA, les responde en cinco minutos y ya no piensan más”, dice Rodríguez.

La pena de perderse cosas

“Una de las cosas que me preocupa en realidad es que la IA les hace perderse el proceso de mejorar su escritura”, dice Gaby Silva, profesora de Literatura en Guayaquil (Ecuador). “Lo terrible es que una termina convirtiéndose en la policía de la IA. Me da pena tener que estar sospechando todo el tiempo. Antes solo controlabas que no copiara y pegara algo”, añade.

Como profesora, una de sus grandes alegrías era ver el progreso de gente que empezaba peor y realmente mejoraba, dice Silva: “Me alegro un montón de que mis alumnos mejoren en su escritura, pero ahora mi felicidad no está completa porque no sé si ha mejorado o lo metió en una IA”.

Hay un detalle importante que a menudo se olvida en estos casos: la voluntad de los alumnos. Rodríguez explica el caso de otro profesor que basa sus clases en el potencial de la IA. “Son los propios alumnos los que se quejan de por qué se usa IA para todo en clase, porque dicen que no están cogiendo los conocimientos de la misma forma”, dice. A veces son los propios alumnos los que dicen que ya la usarán una vez aprendan las bases de su formación.

Es evidente que hay profesores que han encontrado modos para usar con tino detalles de la IA: “Hace poco fui a una charla de un profesor que hacía a sus alumnos describir de la manera más precisa algo de manera que Dall-E [un generador de imágenes a partir de texto] devolvía la imagen que querían. Ahora de repente describir bien se volvía importante”, explica Palop.

¿Pero es esa descripción para que una IA cree la mejor para describir luego un estado de ánimo o una acción compleja? Puede ser, pero no es evidente. Mientras, los profesores deben lidiar con alumnos que se han convertido y quizá estén interiorizando un lenguaje viejo y poco natural: “La terminología que usa la IA que suele ser más pomposa, no propias de los chicos y ni siquiera de hablantes argentinos. Es un español neutro”,

dice Ojeda. "Hay construcciones vacías, que suenan muy lindas, pero son como un discurso de político que apunta a grandes conceptos y que no dice nada significativo", añade.

El trabajo de detección para saber qué estudiantes usan IA es complicado, pero no imposible. Según Rodríguez, con código es más sencillo que con lengua: "Con programación, detectarlo es fácil porque es descarado. Conoces a cada alumno y cómo programan. Sabes cuándo un código es de calidad, cuándo no y qué herramientas conocen. Si usan comandos que no hemos visto o tienen una calidad de código exageradamente buena, sabes que no lo han hecho ellos", dice Rodríguez.

europapress.es

UGT denuncia diferencias en el salario de profesores: País Vasco, los más altos; y Asturias y Cataluña, los más bajos

MADRID, 30 Oct. (EUROPA PRESS) - UGT ha exigido el mantenimiento del poder adquisitivo del profesorado y ha denunciado que "continúen las diferencias sustanciales entre comunidades autónomas. Así, ha señalado que el profesorado del País Vasco "sigue siendo el grupo docente mejor pagado, mientras que el asturiano, junto al catalán, es el colectivo peor retribuido en todas las etapas no universitarias".

Un estudio realizado por el Sector de Enseñanza de UGT confirma que las retribuciones docentes de las diferentes comunidades autónomas continúan registrando diferencias salariales considerables que siguen superando de media los 620 euros.

Las mayores desigualdades se dan en el caso del profesorado que imparte FP, que llegan a los 750 euros, teniendo en cuenta las retribuciones básicas y complementarias. En el caso del cuerpo de maestros las diferencias se sitúan por debajo de los 500 euros.

Los docentes mejor remunerados continúan siendo los del País Vasco, seguidos de los de Castilla-La Mancha y Cantabria. Por el contrario, los salarios más bajos son los de Asturias, Cataluña, Extremadura y la Comunidad Valenciana.

El estudio actualiza las retribuciones docentes para 2024 de acuerdo a lo recogido en el Acuerdo Marco para la Administración del siglo XXI, firmado en octubre de 2022, que ha permitido recuperar parte del poder adquisitivo perdido en la última década, y a falta de la última subida del 0,5% prevista para el mes de diciembre.

UGT subraya la necesidad de armonizar y regularizar los incrementos salariales y emplaza a equilibrar estas diferencias salariales entre los territorios, al considerar que el mismo desempeño profesional debería ir acompañado de las mismas o similares retribuciones, y más siendo un cuerpo con carácter estatal.

El sindicato destaca que en nueve comunidades autónomas los maestros reciben un salario por encima de los 2.500 euros brutos, y aún quedan cinco por debajo de los 2.450 euros (dos de ellas incluso por debajo de los 2.400).

En Formación Profesional son cinco las que cobran menos de 2.600 euros (Asturias no llega ni a los 2.500 euros) y para Secundaria son seis las que perciben unas retribuciones por debajo de los 2.800 euros (y nuevamente los docentes asturianos no llegan ni a los 2.700 euros).

deia

El lehendakari pide a los expertos que evalúan el sistema educativo vasco que sean exigentes

"Sabemos que no hay recetas mágicas, los problemas complejos no se resuelven con respuestas simples. Estoy preocupado. Debemos mejorar los resultados de nuestro sistema educativo, y por eso hemos activado este comité de expertos en sistemas de evaluación", revela el lehendakari Pradales

NTM / EP. 30-10-24

El lehendakari, Imanol Pradales, se ha reunido con un grupo de expertos que trabajan en la evaluación del sistema educativo vasco, a los que ha pedido que sean "exigentes" porque se deben "mejorar los resultados" educativos en Euskadi.

Junto con la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, el lehendakari se ha reunido con este grupo de expertos en el instituto Koldo Mitxelena de Vitoria- Gasteiz.

Pradales ha defendido que en Euskadi hay un buen sistema educativo, "pero tiene muchos retos por delante que condicionan la labor: el cambio demográfico, la gestión de la diversidad, el relevo de los profesionales, las competencias lingüísticas, afrontar la segregación, los cambios sociales...".



Mejora de resultados

"Sabemos que no hay recetas mágicas, los problemas complejos no se resuelven con respuestas simples. Estoy preocupado. Debemos mejorar los resultados de nuestro sistema educativo, y por eso hemos activado este comité de expertos en sistemas de evaluación", ha subrayado.

A estos expertos les ha pedido que trabajen teniendo en cuenta cinco máximas: la primera, que sean "autoexigentes con el sistema, el Gobierno, profesorado, padres y madres, alumnado".

La segunda, que se sientan "libres para criticar, pensar y proponer. Aplicad el conocimiento avanzado y evidencias científicas a vuestra labor".

También les ha instado a que sean valientes, porque "debemos y queremos arriesgar. Es nuestra obligación". Además, les ha pedido que actúen con "valores. No queremos mejorar de cualquier manera. Queremos que valores como la igualdad, la equidad, el humanismo o la libertad estén en el centro de vuestro trabajo".

Por último, se ha comprometido a incorporar la visión de los expertos a la estrategia educativo "para lograr el objetivo de mejorar los resultados".

europapress.es

Los ministros de Educación del G20 trasladan su solidaridad con lo afectados por la DANA en España

MADRID 30 Oct. (EUROPA PRESS) - El ministro de Educación brasileño, Camilo Santana, que preside la reunión ministerial de Educación del G20 celebrada en Fortaleza (Brasil), ha manifestado la solidaridad de todos los países y organizaciones representantes en este foro.

Por su parte, la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, ha enviado un mensaje de apoyo y solidaridad con las víctimas de la DANA que ha afectado a la Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha y Andalucía dejando al menos 70 fallecidos y numerosos desaparecidos.

"Queremos trasladar nuestro cariño a los afectados, pero también a los miles de servidores públicos, de trabajadores, de asociaciones y administraciones que están en estos momentos colaborando para que la tragedia no sea mayor de lo que ha sido. Y también para acompañar y dar apoyo a todas las personas que están padeciendo sus efectos", ha asegurado.

20minutos

Madrid adapta los colegios para alumnos de ESO, amplía becas en Infantil y refuerza la FP

La Comunidad de Madrid destinará 6.657,6 millones de euros durante 2025 para la Consejería de Educación.

Luis Miguel Gutiérrez Machio. 31.10.2024

Los nuevos presupuestos de la Comunidad de Madrid para 2025 dedicarán una suma importante de dinero a adoptar el nuevo modelo de EGB en los colegios públicos para impartir 1º y 2º de la ESO. Los fondos destinados a Educación servirán para adaptar y habilitar los nuevos espacios necesarios para impartir los niveles de Secundaria. Por otro lado, el Gobierno regional busca reforzar el sistema de Formación Profesional (FP), en especial la figura de los mentores académicos, para orientar a los estudiantes. Entre los planes que figuran en el proyecto, también se ha incrementado el montante para becas de Educación Infantil.

El proyecto de Ley de Presupuestos fija un total de 6.657,6 millones de euros para la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, lo que implica un 3,7% más que en el ejercicio anterior. Parte de estos fondos irá a parar a las obras necesarias para adaptar los colegios públicos de la región que impartirán 1º y 2º de la ESO durante el curso 2025-2026. Por el momento, la Consejería ha seleccionado ya 25 centros que cumplen las condiciones para introducir esta fórmula, aunque todavía se están analizando otros colegios donde también se podría implementar este modelo que recuerda a la Educación General Básica (EGB), vigente en España entre los años 70 y 90.

Los trabajos se centrarán en habilitar espacios infrautilizados o en construir nuevas aulas en los centros que cuenten con espacio. Para ello, se han presupuestado 122 millones de euros para que en septiembre los alumnos de 6º de Primaria de los centros elegidos puedan continuar en sus instalaciones sin necesidad de trasladarse a un instituto. Esta cantidad también se empleará para crear 13.000 plazas en Infantil, Primaria y

Secundaria, para avanzar en la reducción de ratios de los próximos cursos. Junto a esto, la Consejería planea contratar a 1.394 nuevos docentes.

Entre las cifras que se recogen en los presupuestos, también se refleja un incremento en las becas para Educación Infantil de 0 a 3 años. Aunque no se detalla en la partida, el incremento del 15,6% refleja la intención de ampliar el número de familias que podrán beneficiarse de esta ayuda o aumentar la dotación que reciben los adjudicatarios, con un total 67,3 millones de euros disponibles. Por otro lado, los fondos destinados a subvencionar a las universidades públicas no experimentan variaciones significativas, con un total de 1.052,3 millones de euros, frente a los 1.042,9 millones de euros asignados en 2024.

Además, la Comunidad de Madrid quiere potenciar el sistema de Formación Profesional en la región. En concreto, el plan pasa por potenciar la figura de los mentores de FP para orientar a los alumnos en sus estudios y sobre su futuro profesional. A su vez, el programa de mentores también funciona como un nexo entre el mundo educativo y empresarial, al estar en contacto con representantes del mundo laboral. Esta iniciativa se implantó a finales de 2023 y de cara al año que viene, la Consejería quiere consolidar esta figura, para lo que destinará 115,9 millones de euros.

Otra de las medidas que resalta la Comunidad de Madrid en materia educativa es el aumento de la inversión en investigación, que crece un 36,3%, con 45,1 millones para el próximo año. En concreto, los fondos están pensados para desarrollar planes específicos de I+D+i y transferencia tecnológica.

Noticias de Navarra

Educación crea una red de centros para incorporar la robótica y la inteligencia artificial en el aula

Comenzó en primavera en 25 colegios y este curso se sumarán otros tantos - El plazo de solicitud finaliza el 19 de noviembre - El reto es trabajar la competencia digital

María Olazarán. PAMPLONA | 31-10-24 | 07:35

Desarrollar la competencia digital del alumnado, incorporando actividades de inteligencia artificial y robótica, y promocionar la formación y desarrollo profesional del profesorado en el ámbito del pensamiento computacional. Estos son los principales objetivos de la Red de pensamiento computacional STREAM-AI de Navarra, que echó a andar la pasada primavera en 25 centros educativos y este curso se incorporarán, al menos, otros tantos. El plazo de presentación de solicitudes ya está abierto y finaliza el 19 de noviembre.

Esta iniciativa se enmarca en el Plan de Digitalización Educativa IkaNOVA, que avanza en las acciones impulsadas por el Gobierno foral para reducir la brecha digital de la educación navarra. El plan busca integrar el pensamiento computacional en el currículo educativo, proporcionando a los estudiantes las herramientas y habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la era digital.

El área de pensamiento computacional es una propuesta que impulsa la integración de tecnologías emergentes como el pensamiento computacional desconectado, la robótica, la programación, las realidades extendidas, la inteligencia artificial y las competencias STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), impulsando su integración en los centros educativos.

Ofrece formación especializada, tanto al profesorado como al alumnado, y facilita el acceso a tecnologías educativas mediante un sistema de préstamo. Además, fomenta la creación de redes colaborativas entre docentes para el intercambio de experiencias y buenas prácticas a través de la Red de Pensamiento Computacional STREAM-AI. Y se lleva a cabo desde un enfoque que promueve la inclusión, la diversidad, la equidad de género y la innovación educativa, mediante el uso ético y responsable de la tecnología.

Compromisos y apoyos

Los centros que conformen la Red se comprometen a crear un grupo de trabajo, formado por un máximo de cinco personas, y a designar a la persona coordinadora de dicho equipo; Asimismo, estos colegios deberán desarrollar, al menos, una experiencia de aula relacionada con lo aprendido en la formación propuesta por la Red de pensamiento computacional STREAM-AI Navarra; y la tendrán que dar a conocer en la jornada de encuentro. Además deberán participar en la formación obligatoria que se establezca anualmente y en las jornadas de encuentro e intercambio de experiencias que se celebrarán a final de curso.

Los centros tienen, por tanto, que cumplir una serie de obligaciones para no ser expulsados de la red. Ahora bien, el Departamento de Educación debe prestar una serie de apoyos como asesoramiento técnico o formación *on line* y talleres presenciales para el uso de la inteligencia artificial en los centros. También tendrán acceso preferente a las actividades formativas para el profesorado relacionadas directamente con la Inteligencia Artificial en el aula; recursos y materiales didácticos que estarán disponibles en la página web de IkaNOVA o certificado de participación en proyectos de innovación.

Al menos otros 25 centros más

La red, que inició su andadura la pasada primavera, engloba a los centros en los que se han trabajado ya aspectos como inteligencia artificial, ciberseguridad, ciberconvivencia, robótica, domótica, impresión 3D y realidades extendidas, entre otras.

Para este curso se iniciará la implementación de la Red de pensamiento computacional STREAM-AI en la Comunidad Foral, con la previsión de un mínimo de otros 25 centros educativos. No obstante, el número final de nuevos centros participantes dependerá de las solicitudes recibidas, pudiendo ser inferior si la demanda no alcanzara esa cifra, así como ser ampliado si las solicitudes superan las 25 inicialmente previstas.

Los centros interesados deberán inscribirse en la Plataforma de Formación del Profesorado del Departamento de Educación. El plazo de presentación de solicitudes finalizará el martes 19 de noviembre.

europapress.es

Universitarios avisan de que no pueden seguir las clases ante la DANA: "Quieren retomar clases cuanto antes"

MADRID, 31 Oct. (EUROPA PRESS) - La Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP) ha lamentado las consecuencias producidas por el temporal que asola esta semana al país y ha pedido a las universidades que "no jueguen con la vida de las personas". Los estudiantes recuerdan que la DANA ha dejado "terribles imágenes" en los últimos días, con desaparecidos, fallecidos y personas incomunicadas. "Sin embargo, parece que para algunas universidades la prioridad es retomar las clases cuanto antes", advierten.

Este es el caso, según aseguran, de la Universidad Politécnica de Valencia que "pretende reanudar la docencia el 4 de noviembre, como ha comunicado en sus medios". "Otras universidades como la Universidad de Valencia no indican cuándo se reanudará el período lectivo y en el caso de la Universitat Jaume I no tiene contemplado cancelirlas", avisan. El estudiantado ante esta situación se encuentra "perplejo" y declaran que "no se puede pretender seguir las clases en esta situación ni presencial ni telemáticamente". Además, CREUP remarca que "los estudiantes están más preocupados por recuperar sus hogares y familiares que por ir a clase". El presidente del Consejo de Estudiantes de la Universidad Politécnica de Valencia denuncia la falta de cuidado y prevención que ha tenido el rectorado de su universidad ante la situación, apunta la Coordinadora.

Tras el paso de la DANA por Valencia y Albacete, según la Agencia Estatal de Meteorología, las siguientes provincias que podrían ser afectadas son principalmente Barcelona y Sevilla. De las universidades que se encuentran en Barcelona, la única que ha cancelado temporalmente las clases ha sido la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), "el resto recomiendan minimizar los desplazamientos".

Ante esta situación, el Consejo de Estudiantes de la Universidad de Barcelona pide a su rectorado que se unan a las actuaciones de la UPC ya que consideran que "no solo dificulta la asistencia a clases, sino que también plantean riesgos significativos para la integridad física del estudiantado", explica CREUP. "No es la primera vez que, ante situaciones meteorológicas como estas, las universidades se preocupan más de las clases que de los estudiantes y sus trabajadores", aclara CREUP.

Así, recuerdan que en 2021 se produjo la borrasca Filomena y "hubo universidades como la Politécnica de Madrid que se negaron a cancelar sus clases y exámenes hasta que el estudiantado se reveló ante su rectorado".

En este sentido CREUP pide "que se piense en el bienestar de las personas" y señala que "la situación solo mejorará si se trabaja en colaboración con los Consejos de Estudiantes de las universidades". Además de denunciar la situación, CREUP propone una serie de medidas que considera "esenciales" para poder retomar la actividad docente con normalidad: Pausar la actividad docente hasta que la situación se estabilice, procurando que el estudiantado pueda seguir con normalidad las clases.

Para ello, apuntan que deben proporcionarse los dispositivos necesarios para seguir las clases y mejorar las infraestructuras de los gabinetes psicopedagógicos para atender al estudiantado que lo necesite: "No sustituir la docencia presencial por la docencia online, ya que hay estudiantes incomunicados y sin los medios tecnológicos necesarios". Además, defienden que "se debe adaptar el temario a las horas de docencia que puedan impartirse sin afectar a la seguridad del estudiantado".

EL DEBATE

Expertos y docentes piden redefinir la figura escolar que podría evitar el bullying: «Está estancada»

Los datos de acoso escolar y los problemas de salud mental entre los alumnos siguen creciendo cada año pese a que todos los colegios e institutos ya contemplan un docente que se encarga de garantizar el bienestar de los menores

El Debate. 31/10/2024

Expertos educativos y sindicatos de docentes piden redefinir la figura del coordinador de bienestar, obligatoria en todos los centros escolares desde hace dos años para velar por la protección de los menores, y lamentan que no avance con resultados positivos.

Los datos de acoso escolar y los problemas de salud mental entre los alumnos siguen creciendo cada año pese a que todos los colegios e institutos ya contemplan un docente que se encarga de garantizar el bienestar de los menores.

Sin embargo, esta figura que la nueva ley de educación, LOMLOE, y la ley de protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI) contemplan como obligatoria está «estancada» a falta de recursos y de perfiles más especializados.

«Está funcionando a medias, los profesionales designados nos indican que están siendo insuficientes los recursos tanto personales como materiales y que el volumen de horas y personal que necesitan requiere de mucho trabajo. Se sienten desbordados», señala a EFE el secretario general del sindicato de centros concertados FSIE, Jesús Pueyo.

La mayoría de la comunidad educativa lamenta que no se haga un mapa de riesgos en cada centro, tal como recomendó el Ministerio de Educación «para determinar la carga de trabajo» que tendría cada coordinador o coordinadora de bienestar. Y es que, aunque la figura ya está implantada en todas las comunidades autónomas, cada gobierno la ha regulado de forma desigual.

«Hay comunidades donde al coordinador se le han asignado horas para dedicarse a dicha función teniendo menos horas de clase, mientras que en otras no se ha facilitado ese horario específico», señala a EFE el presidente del sindicato independiente de docentes ANPE, Francisco Venzalá.

El presidente nacional de CSIF Educación, Mario Gutiérrez, también recuerda que en muchos casos se designa al coordinador siguiendo el criterio de la «voluntariedad» o «disponibilidad de horario».

«Si se quieren resolver los problemas educativos, debe haber más personal capacitado específicamente y reforzar los departamentos de Orientación», dice a EFE tras preguntarse cómo es posible que un profesor de instituto de 700 alumnos pueda hacer frente a esta labor dedicando solo un día a la semana y con una ratio en las aulas de hasta 30 alumnos: «No es viable».

EL PAÍS

Aprovechar la inteligencia artificial y la gamificación, clave para mejorar el rendimiento de los alumnos

El impacto de la IA y las herramientas basadas en el juego en los procesos de aprendizaje depende del buen uso que se haga de ellas por parte de profesores y estudiantes

NACHO MENESES. Madrid - 31 OCT 2024

A estas alturas, que un docente invierta sus energías en intentar evitar que los jóvenes usen las herramientas de inteligencia artificial generativa en sus tareas académicas es tan inútil como querer ponerle puertas al campo. Y es que no son pocos los profesores que se lamentan (con razón) del uso inapropiado que se hace de una tecnología que, según una encuesta realizada por la plataforma educativa Kahoot! a principios de septiembre, ocupa el segundo lugar (39 %) entre las principales tendencias educativas de este curso escolar, solo por detrás de la gamificación (43 %) y seguida por el aprendizaje socioemocional de los alumnos (35 %) y el desarrollo de habilidades blandas (33 %). Pero, entonces, ¿cómo evitar que recurran a la IA para hacer su trabajo de forma fraudulenta?

Ante todo, cabe recordar que hablamos de una tecnología que, como casi todo, presenta luces y sombras: igual de innegables son los aspectos positivos que aporta su uso como los desafíos que presenta y la necesidad de emplear dichas herramientas con propósito, es decir, con unos límites claros preestablecidos y siempre bajo la supervisión de un docente. En otras palabras: la solución pasa por cambiar la forma de dar clase y la naturaleza de las tareas y los trabajos que se encarga a los alumnos, de manera que la IA se convierta en el recurso inestimable que en verdad tiene el potencial de ser. «Si les mandas hacer un trabajo y te lo hacen con inteligencia artificial, no es un buen uso. Es necesario cambiar un poco la manera de enfocar esos trabajos o los ejercicios que les mandas, porque obviamente si van a emplear la IA no aprenderán nada», advierte Ignacio Gago, profesor de Secundaria en el colegio Santa Teresa de Jesús de Valladolid.



Gamificación e IA, herramientas inseparables

Si, de acuerdo con la mencionada encuesta, la gamificación (o, lo que es lo mismo, la incorporación a las aulas de las dinámicas propias del juego) aporta numerosos beneficios a los procesos de aprendizaje (entre ellos, aumenta el interés y la motivación de los alumnos; provoca un ambiente de trabajo saludable; fomenta la creatividad y mejora la adquisición de conocimientos), el impacto de las herramientas de inteligencia artificial, con frecuencia unidas a la anterior, es esencial para entender hacia dónde se mueve el entorno educativo.

“La IA permite eliminar muchas de las tareas tediosas que una vez fueron una parte necesaria del estudio, para en su lugar dedicar el tiempo a aprender y fortalecer el conocimiento y las habilidades adquiridas. Por ejemplo, en vez de volver a leer los apuntes de clase (que sigue siendo la técnica de estudio más habitual), la IA permite que los alumnos escaneen sus notas con la cámara de su móvil y las transformen automáticamente en unidades interactivas de estudio que incluyan *flashcards*, tests de prácticas y mucho más”, explica Sean D’Arcy, vicepresidente de Kahoot!. Pero además, continúa, “puede facilitar experiencias de aprendizaje gamificadas generando rápidamente retos competitivos para los estudiantes (...), que pueden así recordar y aplicar la información aprendida”.

Desde un punto de vista cognitivo, el apoyo de la inteligencia artificial en el aula permite una mejor adaptación a las necesidades individuales de cada alumno, personalizando contenidos y facilitando el aprendizaje de habilidades específicas como idiomas o matemáticas. Así, cada estudiante puede avanzar a su propio ritmo y se fomentan múltiples aspectos como la retención de conocimiento, la posibilidad de relacionar conceptos o de profundizar en otros aspectos que un libro de texto quizá no facilita seguir indagando, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

“La cuestión aquí es que este tipo de herramientas sean precisamente eso, un apoyo, y no un sustituto. Si usamos la IA para que simplemente “de las respuestas”, sin un proceso de reflexión e interiorización, se estará empobreciendo el desarrollo de habilidades analíticas, de memorización y de razonamiento”, sostiene Beatriz González, neuropsicóloga de Somospsicólogos. Gago, además, llama la atención sobre esos casos donde se produzca una posible brecha digital, “si hay alumnos que no tienen acceso a internet o a las nuevas tecnologías”.

La experta destaca, también, los desafíos que la IA plantea en el plano emocional, ya que una dependencia excesiva de estas herramientas automatizadas puede “reducir la capacidad de los jóvenes para enfrentarse a la frustración, provocando una menor tolerancia a la espera o el esfuerzo prolongado”, además de interferir en el desarrollo de su autonomía y de su capacidad para resolver problemas sin ayuda. Por otro lado, al reducir en determinados casos el contacto humano en el aprendizaje, pueden tener un efecto negativo en sus habilidades sociales y su capacidad de empatía y de trabajo en equipo.

Impacto de la inteligencia artificial en la labor del docente

Para D’Arcy, es importante recordar que, al final, todo depende del uso que se haga de la inteligencia artificial: “Muchos profesores con los que trabajamos nos han dicho que, con todo el tiempo que ahorran en tareas administrativas al recurrir a herramientas de IA, pueden dedicarse más a trabajar directamente con los estudiantes. Es decir: al automatizar ciertas tareas, se abren más oportunidades para las interacciones de calidad entre alumnos y profesores”. Sin olvidar, a su vez, que esas mismas herramientas ayudan a estos a generar contenidos educativos (tanto de repaso como de evaluación) de una forma rápida y sencilla.

“En mi caso, y aunque no la uso en exceso, sí la intento integrar de vez en cuando, sobre todo para ayudarme a corregir redacciones o elaborar rúbricas concretas para evaluar alguna presentación. La IA me permite detectar ciertos fallos o patrones de fallos que cometen los alumnos, con lo que recibo un *feedback* muy valioso que luego puedo darle al alumno”, cuenta Fran Gómez, profesor de ESO y FP en la Escuela Familiar Agraria El Campico, en Jacarilla (Alicante). Este docente recurre con frecuencia a herramientas tecnológicas como Breakout Edu, Quizlet, Kahoot!, donde la IA y la gamificación actúan de manera conjunta para mejorar el rendimiento académico de sus alumnos.

¿Qué límites son necesarios en el uso de la IA?

Incorporar la inteligencia artificial en el aula de una forma equilibrada pasa por establecer una serie de pautas claras que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos y determinen cuándo recurrir a estas IAs generativas. “Uno de los primeros límites es asegurar, como decíamos, que la IA complementa, pero no sustituye, la interacción humana. Y es necesario contar con una labor de supervisión docente, ya que son de sobra conocidas las “alucinaciones” o errores que estas herramientas pueden tener, en ocasiones diciendo cosas que no son ciertas”, recuerda González.

Otro límite importante es la regulación del tiempo de uso: “La IA, aunque útil, no debe ocupar la mayor parte de las actividades en clase, ya que los estudiantes también necesitan experiencias de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades interpersonales, que, si bien pueden ser también estimuladas por la IA, surgen más naturalmente en dinámicas presenciales y colaborativas”, añade la psicóloga. Y, finalmente, educar a los estudiantes sobre los sesgos y limitaciones que pueda tener la propia

inteligencia artificial. No en vano, sostiene, “las IAs son fácilmente manipulables, y tienen una tendencia a ser muy complacientes con el usuario, por lo que intentan adaptar sus respuestas lo máximo posible a lo que creen que este desea”.

Sin embargo, en opinión de la experta, estas precauciones no son en ningún caso motivo suficiente para poner en duda la máxima de que la incorporación de las IAs en el proceso educativo es una prioridad “verdadera e irrenunciable”: “El no usarlas en los colegios no significa que los menores no las vayan a usar, sino todo lo contrario: lo harán sin ninguna duda, y muy posiblemente las usarán mal, ya que no se les habrá enseñado a emplearlas correctamente”.

THE CONVERSATION

¿Estamos prestando demasiada atención o demasiado poca atención a nuestros hijos?

Pilar Flores Cubos, Pilar Fernández Martín y Rosa Cánovas López. Neuropsicología Infantil, Universidad de Almería

La vida que llevamos, tan apurada y ajetreada, a menudo nos impide dedicar el tiempo necesario a nuestros hijos. Como resultado, tendemos a actuar de dos maneras: en primer lugar, podemos descuidarlos, lo que les lleva a buscar nuestra atención de cualquier forma, incluso comportándose mal. Aprenden que ésta es la única manera de captar nuestra atención.

En segundo lugar, podemos optar por satisfacer sus caprichos innecesarios, con la esperanza de aliviar un poco nuestra culpa por la falta de tiempo. Si a esta dinámica sumamos la inmediatez del refuerzo que ofrecen las redes sociales, podemos potenciar personalidades poco resistentes a la frustración y que no saben gestionar los momentos de inactividad, tan esenciales para que nuestra mente divague y genere nuevas ideas.

Es fundamental que los niños reciban la atención de sus padres: que escuchen las historias que traen del colegio, del recreo o del comedor; que jueguen con ellos; que les ayuden a tomar decisiones y que conversen sobre sus intereses o dudas. Crear espacios seguros en familia donde se puedan expresar sentimientos e inquietudes es una forma efectiva de prevenir futuros problemas de salud mental.

Diego Gómez Baya. Investigador en Psicología Social, Evolutiva y de la Educación, Universidad de Huelva

La importancia de las buenas relaciones familiares para el desarrollo infantojuvenil ha sido bien documentada por la investigación científica. Nuestro equipo de investigación ha encontrado varios resultados de interés que destacan la importancia de dedicar una atención de calidad.

Por ejemplo: en un estudio con padres y madres de niños y niñas de entre 6 y 16 años, encontramos que el apoyo ofrecido a los hijos e hijas y la resiliencia de los progenitores para manejar las dificultades diarias eran cruciales para el bienestar psicológico en la infancia. Por otra parte, en un trabajo con adolescentes de varios países europeos, hemos observado que pasar tiempo de calidad con los padres y madres y ser tratados de manera justa por ellos resultan muy importantes para tener una mayor satisfacción vital.

Y en otro estudio reciente también con adolescentes, hemos hallado que la satisfacción con la relación con el padre y con la madre, la frecuencia con la que comentan en casa lo que les ha ocurrido durante el día y la frecuencia con la que realizan actividades en familia en el fin de semana son indicadores muy destacados para la promoción del desarrollo positivo.

En el tiempo de pandemia y en la actualidad pospandémica, el uso de internet y las tecnologías están generando dificultades en la salud mental y en las relaciones sociales, tanto en adultos como en la población infantil y juvenil. En la actualidad, estamos realizando una investigación sobre los efectos de la falta de atención por parte de los progenitores por encontrarse distraídos con alguna pantalla sobre el ajuste psicológico de sus hijos e hijas. Los resultados preliminares nos indican que esta falta de atención hace más vulnerables a los hijos e hijas de sufrir dificultades relacionales en la escuela. Estos resultados van en la misma línea de trabajos previos sobre el impacto de no dedicar una adecuada atención a los hijos e hijas sobre el desarrollo socioemocional, como subraya una reciente revisión sistemática.

Esperanza Bausela. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Pública de Navarra

Es importante encontrar un equilibrio entre sobreprotección y negligencia, pues ambas cosas pueden tener consecuencias negativas en el desarrollo. No toda la atención que se presta es igual: la calidad de la atención que brindamos, estar emocionalmente disponibles y establecer límites en el uso de la tecnología son fundamentales para su bienestar emocional.

Hay que dejarles que tomen decisiones y cometan errores, pero siempre asegurándonos de crear un ambiente de comunicación abierto para que se sientan seguros de expresar sus pensamientos, miedos y emociones.



Además, los adultos sirven de ejemplo de conductas saludables: lo que nuestros hijos, futuros padres y madres, vean en casa tendrá más impacto que lo que digamos.

Cada niño es único y tiene diferentes necesidades, por lo que tenemos que ajustar nuestro enfoque parental para brindarles el apoyo que necesitan y ayudarles a desarrollar la resiliencia y tolerar la frustración.

Joan Tahull Fort. Sociología de la Educación, Universitat de Lleida

Hoy las familias son más reducidas y el número de hijos únicos ha aumentado considerablemente, lo que afecta a cómo los padres y las madres gestionan la atención y la libertad de sus hijos. A menudo se centran en ellos como un proyecto personal y vital propio. Este enfoque, aunque bienintencionado, puede llevar a una sobreprotección que frena el desarrollo de su autonomía.

En el caso de los hijos únicos, sin hermanos con quienes aprender y socializar de forma natural, el aprendizaje horizontal entre iguales, clave para el crecimiento emocional, se ve reducido. Los padres, entonces, tienden a suplir este rol, interviniendo constantemente y evitando que sus hijos emprendan retos o cometan errores.

El aprendizaje vertical debe complementarse con oportunidades para que los niños y adolescentes interactúen con sus iguales en diversos contextos y circunstancias. Esto les permite desarrollar habilidades sociales, aprender de sus pares y enfrentar situaciones reales que fomentan su crecimiento emocional y autonomía. ¿Prestamos demasiada atención a nuestros hijos? Sí, creo que necesitan más tiempo de libertad. ¡Los niños deben jugar más!

Sylvie Pérez Lima. Psicopedagoga, profesora de los Estudios de Psicología y Educación, UOC - Universitat Oberta de Catalunya

Los menores desarrollan su capacidad para comprender el mundo que les rodea gracias a la interacción con los padres y referentes. Es necesario que un adulto actúe como un guía que interprete y explique las situaciones que experimentan. Este proceso de mediación ayuda a los niños a dar sentido a las experiencias, reducir la incertidumbre y procesar las emociones de manera saludable.

Es, pues, crucial estar presente (más allá de la presencia física), dedicando tiempo a entender las necesidades del niño, pero sin invadir todos los aspectos de su vida. ¿Cómo lograr este equilibrio? Debemos compensar nuestra mirada y forma de hacer con la manera de mirar y hacer desde otras perspectivas (el otro progenitor, abuelos, maestras, médicos...). También intentar ver “a toro pasado” qué efectos han tenido nuestras actuaciones respecto nuestros hijos.

Imaginemos estas situaciones de la vida cotidiana, muy frecuentes, que son ejemplo de una atención ineficaz: no prestamos atención en un restaurante, en un paseo, en el coche, y dejamos a nuestros hijos al cuidado de un móvil; y más adelante queremos fiscalizar y preocuparnos en exceso a qué contenidos acceden cuando ya son autónomos para coger un móvil. O, al encontrarse en casa para cenar, sólo preguntamos “¿Qué has hecho, dónde has estado...” y esperamos una respuesta. La atención eficaz ha de promover una conversación, compartir también nosotros cómo nos ha ido y dedicar tiempo a la respuesta que nos den.

Diría que, en respuesta a la pregunta, se está prestando una atención ineficaz para el desarrollo. En algunas ocasiones la atención es demasiado controladora y en otras ocasiones se nos olvida que los niños están delante.

Montserrat Magro Gutiérrez. Educación Infantil y Educación Primaria, Universidad Nebrija

Por un lado, el exceso de involucramiento puede limitar la capacidad de los niños para desarrollar independencia, autorregulación y resiliencia emocional. Por otro lado, prestarles poca atención puede generar sentimientos de desprotección e inseguridades: hoy en día, la calidad de la atención que se brinda a los hijos puede tener mayor relevancia que la cantidad.

Por ello, es crucial reflexionar sobre el tipo de atención que brindamos y centrarnos en estar emocionalmente disponibles, en escuchar activamente y en ofrecer un entorno de apoyo que fomente la autonomía y el crecimiento emocional. Se trata así de conseguir equilibrar la protección y la libertad, ayudando a los hijos a enfrentar desafíos y desarrollarse de manera saludable y resiliente.

Cómo contrarrestar la influencia de las redes en la imagen corporal de niños y niñas

África Presol Herrero. Directora del Grado en Publicidad Creativa, Universidad Camilo José Cela

Vera tiene ahora 13 años y ha estado usando TikTok desde los 8 e Instagram desde el año pasado. No recuerda exactamente cuándo empezó a no gustarle lo que veía en el espejo. Sin embargo, eso no significa que se mire poco; al contrario, pasa muchas horas al día observando su rostro y su cuerpo, siguiendo tutoriales y comparándose con las imágenes de chicas de su edad que aparecen en sus redes sociales, desde sus amigas de clase hasta las *influencers* que todo el mundo sigue.

Entre sus deseos, quiere tener caderas anchas, cintura estrecha, pestañas oscuras y rizadas, labios gruesos, cejas pobladas pero definidas y el pelo increíblemente brillante y sedoso. Gran parte del tiempo que Vera pasa fuera de casa, lo dedica a buscar tiendas con sus amigas, tratando de encontrar los productos que prometen acercarla a ese ideal que ha creado en su cabeza.

El caso (imaginado) de Vera es muy habitual, como confirmarían muchos psicólogos y familias. La publicidad y las redes sociales como TikTok e Instagram influyen en la salud mental de los niños, afectando su autopercepción y bienestar emocional.

Los estándares de belleza y éxito promovidos impactan negativamente en la autoestima infantil y generan presión para consumir y comportarse de ciertas maneras.

Los *influencers* son vistos como modelos a seguir, especialmente por las niñas, y las plataformas refuerzan intereses y comportamientos mediante algoritmos, perpetuando estereotipos de género y roles sociales.

Límites y mirada crítica

Para contrarrestar los efectos negativos de la publicidad y las redes sociales en la salud mental infantil es esencial que los padres, madres, docentes, familiares y adultos de referencia adopten un enfoque proactivo: es decir, que tomen medidas antes de que empiecen a aparecer los problemas de autoestima. Dos estrategias concretas son fomentar una mentalidad crítica hacia la publicidad y establecer límites de tiempo en redes sociales.

Para lograrlo, también se pueden fomentar actividades fuera de internet y colaborar con profesionales de la salud mental para crear un entorno de apoyo y una educación mediática adecuada.

La Academia Estadounidense de Pediatría recomienda no más de dos horas al día para niños mayores de 6 años, además de fomentar actividades como deportes, lectura y tiempo en familia, para equilibrar el tiempo de pantalla.

Autoestima y modelos alternativos

También es crucial fomentar una autoestima robusta en los niños, elogiando sus esfuerzos y logros, y presentándoles modelos a seguir que promuevan valores positivos y realistas: Simone Biles, deportista perseverante y ejemplo de superación, o Rafa Nadal, ejemplo de constancia y humildad, en el campo de los deportes, son dos posibles ejemplos.

Para ello, se pueden utilizar herramientas y actividades que promuevan la autocompasión, el reconocimiento de logros y la apreciación de la diversidad, como participar juntos en actividades que refuercen la autoestima, como talleres de arte, deportes en equipo o voluntariado.

Debemos enseñar a celebrar la diversidad de cuerpos y apariencias, desafiar los estereotipos negativos y enfocar, como padres, profesores y profesionales, no solo los resultados, sino también el esfuerzo y la dedicación que ponen en sus actividades, reconociendo el proceso y el progreso. Estos enfoques ayudan a construir su autoestima y a contrarrestar los mensajes negativos que pueden surgir de las comparaciones en las redes sociales.

Padres y educadores que siguen aprendiendo

La educación mediática es esencial para que los niños desarrollen una comprensión crítica de los medios y su influencia. Esto supone enseñarles en la escuela a ser consumidores críticos de medios y a manejar de manera saludable su interacción con la tecnología. Integrar educación mediática en Lengua, analizando noticias; en Sociales, mediante los debates, y en Arte, mediante la creación de contenido propio, fomenta la creatividad y la reflexión crítica; o en Tecnología analizando la seguridad en internet y aprendiendo mediante recursos digitales, como aplicaciones y plataformas educativas, que pueden ser de utilidad para promover el pensamiento crítico y la alfabetización mediática.

Los padres, los educadores, los pediatras y los psicólogos deben colaborar y compartir periódicamente observaciones y preocupaciones. Por ejemplo, creando reuniones frecuentes con el tutor, visitas semestrales al pediatra y acudiendo de forma voluntaria a terapia psicológica de manera preventiva. Esta última puede ser beneficiosa para desarrollar habilidades de afrontamiento, mejorar el autoconocimiento, prevenir problemas de salud mental o apoyar en transiciones de vida.

Limitar la comunicación continua en plataformas digitales es crucial, ya que amplifica la influencia de la publicidad en redes sociales sobre los adolescentes, afectando su percepción de la realidad, autoestima y comportamientos de consumo.

Padres y educadores pueden encontrar herramientas en la UNESCO y la asociación americana de pediatría, por ejemplo, en cuyas páginas web se ofrecen guías sobre el impacto de las redes sociales. Plataformas como Coursera y TedX ofrecen cursos en línea, aplicaciones como Google Classroom facilitan sesiones interactivas y grupos en Facebook y LinkedIn que comparten recursos y experiencias.

En resumen, fomentar una autoestima resiliente y una mentalidad crítica en los niños, junto con una educación mediática adecuada y el apoyo constante de su entorno es esencial para mitigar el impacto directo de la publicidad y las redes sociales en su salud mental y bienestar. Solo así podremos ayudar a las nuevas generaciones a navegar el complejo mundo digital.



MAGISTERIO

1º y 2º de la ESO de vuelta en los colegios: ¿Qué puede salir mal?

Cada día nuevos centros de Infantil y Primaria reciben una llamada desde la consejería tanteándoles para saber si podrían albergar a alumnos de 1º de ESO a partir del curso que viene (2025-26), y de 1º y 2º el siguiente (2026-27). Los sindicatos no quieren ni oír hablar del tema. A las familias les gustaría que se hablara con calma, en el seno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

SARAY MARQUÉS. Viernes, 25 de octubre de 2024

La intención de la Comunidad de Madrid es que los centros de educación infantil y primaria que «tengan la capacidad suficiente» acojan a partir del curso que viene a alumnado de 1º y 2º de la ESO, y las llamadas a los CEIP de distintas áreas territoriales para sondearles ya han empezado, pero, ¿qué sabemos de esta medida, a día de hoy?

Lo que se sabe

La idea es que «todos los colegios en los que sea posible» y todos los de nueva construcción incorporen los dos primeros cursos de Secundaria. Que sea posible depende de sus espacios disponibles –de que tengan las infraestructuras adecuadas o que puedan adaptarlas fácilmente–, y de que tengan jornada partida.

Según el consejero, Emilio Viciano, la medida «no ofrece ninguna complicación» para el profesorado, ya que en la región existen centros integrados desde hace años –los llamados CEIPSO, colegio público de Educación Infantil, Primaria y Secundaria–. El cambio consistiría, según Viciano, en que en el centro pasaría a haber un jefe de estudios de Primaria y otro de Secundaria. Las materias de Primaria las seguirían impartiendo profesores de Primaria y las de Secundaria, docentes de Secundaria.

Ambas medidas las anunció la presidenta, Isabel Díaz Ayuso, en la primera jornada del Debate sobre el Estado de la Región, como antídoto para «combatir el abandono escolar, mejorar el rendimiento de los alumnos, su descanso, sus hábitos de alimentación, luchar contra la soledad, las adicciones o la posible influencia de bandas juveniles y ayudar a la conciliación familiar».

La Comunidad insiste en que se trata de extender el modelo CEIPSO—que ha tenido muy buena acogida entre las familias— para que los alumnos no tengan que cambiarse al instituto cuando terminen 6º de Primaria. Actualmente existen una treintena de centros de esta tipología en la región que imparten hasta 4º de ESO mientras que 10 imparten solo hasta 2º, aunque lo hacen de forma transitoria, pues la idea es completar la etapa.

¿Vuelta a la EGB?

Álvaro Marchesi, profesor emérito de Psicología en la Complutense, fue director general y secretario de Estado de Educación entre 1984 y 1996, y está considerado como el arquitecto de la LOGSE (1990), que adelantó la llegada de los alumnos a los institutos de los 14 a los 12 años.

Volver a la Ley General del 70, a su juicio, no es buena idea: «No me parece una decisión acertada volver al modelo de la EGB. Más bien creo que es muy negativa para los alumnos que la sufran. Y las razones que sostengo son prácticamente las mismas que mantuvimos al tomar esta decisión en la aplicación de la LOGSE:

La ESO es una etapa integrada en la que los alumnos y su profesorado ha de tener en cuenta la continuidad y coherencia de su enseñanza y de su evaluación. Los alumnos deben adaptarse al modelo de aprendizaje de Secundaria y tienen que ser acompañados por los docentes, los tutores y el Departamento de Orientación durante estos años y con planteamientos similares y adaptados a su edad para aprender a aprender y a convivir. Dividir la ESO en dos centros dificulta enormemente estos objetivos. ¿Sería razonable separar la Primaria en dos centros diferentes?

La enseñanza en la ESO se articula en torno a la labor de los seminarios docentes que programan y coordinan su enseñanza para los cuatro cursos. La división de la ESO en dos centros dificulta enormemente esta coordinación.

Los institutos disponen de laboratorios para la enseñanza de Química, Física, Biología y Geología que no tienen los colegios de Infantil y Primaria. Así mismo, suele haber más instalaciones y materiales para la enseñanza en los institutos de Secundaria.

El problema del profesorado no es menor. ¿Qué docentes impartirán la ESO en los colegios de Infantil y Primaria? ¿Formarán parte de su claustro? ¿Serán docentes itinerantes? ¿Cómo conjugar la cultura de Primaria con la de Secundaria?

¿Cómo accederán estos alumnos a un instituto? ¿Tendrán plaza reservada o deberán ir al que tenga plazas disponibles? ¿Se tendrán que desperdigar entre varios institutos con lo que supone de pérdida de relaciones y de amistades en edad adolescente? ¿Cómo se adaptarán a sus compañeros que ya llevan dos años en la misma clase?

He leído que una de las razones para mantener a los alumnos en su colegio cursando 1º y 2º de la ESO es que evitarán el maltrato porque se incrementa en estos cursos. Es un razonamiento erróneo. El mayor porcentaje de acoso se encuentra en 5º y 6º de Primaria. Incluso el Informe sobre acoso escolar la Comunidad de Madrid lo constata (curso 2021-22): El porcentaje general de alumnos que presentan indicadores de potencial acoso escolar se sitúa en un 0,94% en Educación Primaria y va disminuyendo hasta el 0,40% en ESO y 0,09% en Bachillerato y FPB/FPGM. Un estudio más reciente (2024) de la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación Anar sobre la prevención del acoso escolar (*La opinión de los estudiantes*) también lo confirma: «Incidencia conjunta de acoso escolar y ciberbullying. Un 1,8% del alumnado sufre tanto acoso escolar presencial como ciberbullying. La mayor parte de las víctimas tienen entre 11 y 12 años (58%)». Entre 13 y 14 años, el 38,1%».

En resumen, la decisión de ofrecer 1º y 2º de la ESO en un colegio de Infantil y Primaria es un error por los previsibles problemas que van a vivir estos alumnos. Desde luego, yo aconsejaría a las familias afectadas que llevaran a su hijo al instituto para cursar 1º y 2º de la ESO»

Elena Martín, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UAM, participó en el diseño tanto de la LOGSE (1990) como de la LOMLOE (2020). Para ella también es un error y sus argumentos son similares a los de Marchesi: «La ESO es una etapa diseñada globalmente, con un profesorado que imparte los cuatro cursos y esto le permite ajustar su ayuda al progreso de la etapa; como un periodo educativo en el que el mismo Departamento de Orientación va acompañando al alumnado en las distintas medidas de atención a la diversidad previstas en la etapa. Con un currículum que debe ser concretado en el proyecto de centro por el profesorado de los departamentos didácticos que van a impartir los cuatro cursos, desde una perspectiva global». A eso se añaden otras cuestiones, como que «en centros donde solo se impartieran los dos primeros cursos, la escasez de la plantilla haría disminuir la posible oferta de optativas».

En cuanto a las formas, «el procedimiento muestra una vez más la improvisación y falta de consideración de la Consejería hacia todos los sectores educativos. Todo hace pensar que los criterios de esta decisión responden a razones totalmente ajenas a la búsqueda de lo mejor para el alumnado».

«Se debería hacer un proceso de consulta abierto a todos los centros, reposado y consensuado. Llama la atención que, con los problemas tan importantes que tiene la educación madrileña, la Consejería no centre sus esfuerzos en solucionarlos y, por el contrario, abra otros nuevos», concluye Martín.

CCOO: "Poner patas arriba el sistema"

Desde la Federación de Enseñanza de CCOO de Madrid su secretaria general, Isabel Galvín, asegura que se está llamando «uno a uno» a todos los colegios de las cinco áreas territoriales, incluidos los bilingües, por parte de la Consejería, para saber si tendrían espacio para albergar a más alumnos, y los directores se están sintiendo «presionados», pues, en caso de negativa, deben argumentarlo por escrito. «El objetivo de la Consejería es poner sí o sí en marcha esta medida el curso que viene, y en el mayor número de centros posible», asevera Galvín, que asegura que algunos colegios están encuestando a las familias y al claustro de profesorado en torno a este cambio.

Entretanto, el sindicato está recomendando a los equipos directivos que, al argumentar su negativa, expongan que esta modificación no está regulada todavía, por lo que, en caso de aceptar, les expondría a una situación de inseguridad jurídica, y estarían asumiendo un riesgo. También ha enviado una carta al Ministerio de Educación y FP para que se pronuncie ante la posible ilegalidad de la propuesta y ha solicitado una reunión urgente al consejero Emilio Viciñana y al viceconsejero José Carlos Fernández Borreguero, a quienes advierten de que están saltándose la normativa y de que el movimiento en contra acabará parando esta medida, como sucedió hace unos meses con la idea de llevar la Escuela Europea Acreditada (EEA) al Ramiro de Maeztu.

«Lo están haciendo por la vía de los hechos, sin que haya habido una evaluación previa, saltándose la normativa, mirando al pasado para resolver problemas del presente, y dudamos que solo cambiando a los alumnos de sitio logren los resultados que dicen, más bien crearán problemas que no existían», prosigue Galvín, que habla de un problema para los colegios, pero también para los institutos que perderán grupos y profesores, e insiste en que se está «poniendo patas arriba el sistema» para resolver un problema focalizado «en zonas de especial necesidad».

CSIF: "Problemas legales, organizativos y para el alumnado"

Miguel Ángel González es el responsable de CSIF Educación Madrid. González se fija en el RD de requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Modificado por el RD 658/2024, de 9 de julio, sin embargo mantuvo su artículo 13.2:

“En los centros de educación secundaria que ofrezcan las enseñanzas de educación secundaria obligatoria se deberán impartir los cuatro cursos de que consta esta etapa educativa con sujeción a la ordenación académica en vigor. Dichos centros deberán tener, como mínimo, una unidad para cada curso y disponer de las instalaciones y condiciones materiales recogidas en el artículo siguiente.”

«Si la presidenta regional quiere cambiar las leyes del juego, debería, a nuestro entender, regular por encima de ese R.D., lo cual es imposible, normativamente», analiza González, para quien, a los problemas legales de tomar esta medida se añaden los organizativos: «Los institutos se organizan por departamentos de Matemáticas, Lengua, Latín... formados por un determinado número de personas. A principio de curso hay una «rueda de elección» de grupos y, generalmente, los últimos en llegar, la gente más joven, debe completar con grupos hasta llegar a las 20 horas, y piden grupos de 1º y 2º de ESO. Si esos cursos van a estar en colegios, esto forzaría a muchos compañeros de de los institutos a desplazarse a esos colegios para completar su horario, a ser itinerantes».

Y, en cuanto a los alumnos, a su juicio, no les irá mejor: «No es cierto que el cambio de 6º de Primaria a 1º de Secundaria sea tan complicado. 1º y 2º de ESO son una especie de transición, «la Secundaria de verdad» es más en 3º, cuando sí sube el nivel, por lo que creemos que el salto será más abrupto si se produce en 3º, un curso más complicado», plantea. Al tiempo, cree que, si se pretende reducir el abandono, la medida puede tener justo el efecto contrario: «Puede haber algún repetidor que no llegue ni a 3º, y abandone los estudios a los 16 sin el título de ESO».

Para González, desde la Consejería se ha querido hacer un anuncio para «tener contentos a los padres», pero sin medir las repercusiones: «Se están metiendo en un jardín, que también tendría importantes consecuencias en los presupuestos, pues habría que contratar muchos nuevos jefes de estudios de Secundaria solo para dos cursos».

FAPA Giner de los Ríos: "Un debate interesante que no se ha tenido"

Mari Carmen Morillas es la presidenta de la FAPA Giner de los Ríos. A ella la medida no le suena mal, pues asegura que hay un porcentaje amplio de padres y madres a los que les gustaría que sus hijos e hijas permanecieran en los colegios en 1º y 2º de la ESO.

Los tiempos, el modo en que se están haciendo las cosas, es lo que no le acaba de convencer. Porque se ha hecho ya el anuncio pero no ha habido un debate sosegado previo, el que desde la FAPA han solicitado a la presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, Pilar Ponce. «Es necesario ver realmente de qué estamos hablando y cómo se va a llevar a cabo, porque hace falta recabar datos y hacer un trabajo previo de planificación, pues hará falta que se resuelva en la legislación, y unas infraestructuras, unos espacios, una adecuación de los centros, una reorganización de los recursos humanos (docentes)...», expone.

«Nosotros tenemos predisposición para hablarlo, pero ojalá se hubiera hablado antes del anuncio», asegura Morillas, que espera que el debate se lleve a cabo «de la mejor manera posible y con el interés superior del menor en el centro».

En cuanto a las llamadas a los colegios desde la Consejería que se están produciendo en estas semanas, Morillas entiende que obedecen a la necesidad de hacer un «mapeo de centros», de comprobar en cuántos podrían implantarse los dos primeros cursos de la ESO. «Esa información puede ser interesante de cara al debate que se tenga». A este debate le seguirían los cambios legislativos pertinentes. «No sé si llegaríamos a tiempo para el curso que viene. Nosotros creemos que hay que hacerlo bien en caso de que se haga. Si hubiera que esperar un curso más tampoco pasaría nada», finaliza Morillas.

Los exámenes de la nueva selectividad conocidos reflejan aún grandes diferencias

La mayoría de las comunidades autónomas han publicado los ejemplos de examen de la nueva selectividad que se celebrará la primera semana de junio –salvo en Cataluña que tendrá lugar en la segunda–, y aunque solo habrá un modelo de ejercicio por asignatura, todavía existen diferencias, sobre todo a la hora de dar mayor o menor opcionalidad y de puntuar cada bloque.

RUTH DEL MORAL. Lunes, 28 de octubre de 2024

Después de que los rectores de los 17 distritos universitarios consensuaran una propuesta de «mínimos» para que las comisiones coordinadoras de cada comunidad autónoma siguieran unos criterios, lo cierto es que las estructuras, las puntuaciones y la optatividad de los exámenes es bien distinta. La «EBAU común» que proponían las comunidades gobernadas por el PP solo ha cuajado en la fórmula que debe aplicarse para penalizar las faltas de ortografía, que en el caso de Lengua Castellana y Literatura será de 0,25 puntos, pero a partir de la segunda falta. En el resto de materias la penalización empezará a contabilizarse a partir de la tercera falta ortográfica y será de 0,10 puntos.

Una recomendación del PP que ha visto con buenos ojos el Gobierno socialista de Castilla la Mancha que anuncia que también se penalizará cada tres faltas, que restarán 0,25 puntos. Sin embargo es un criterio bien distinto al del País Vasco, que quitará 0,10 puntos por cada error ortográfico.

Un examen de Historia de España bien distinto

La asignatura de Historia de España es la que ha mostrado más diferencias entre los modelos de examen publicados al menos por once comunidades autónomas. La estructura que plantea cada territorio es bien distinta, tanto en sus criterios de puntuación como en el formato. Así, mientras las propuestas de Galicia, Aragón o País Vasco son más competenciales, los modelos de examen de Madrid, Castilla y León, Murcia o Cantabria son más memorísticos. El ChatGPT podría entrar en juego, según se desprende del ejercicio que mandan resolver en Galicia, donde piden al alumno detectar errores en un texto sobre la monarquía de los Reyes Católicos. También los estudiantes vascos podrían enfrentarse a pruebas similares sobre textos elaborados con inteligencia artificial.

La Universidad de Zaragoza, por su parte, incide en su modelo orientativo de Historia de España en la necesidad de «razonar» para responder tres preguntas obligatorias sobre España y su relación con Europa. Además, aunque la mayoría de los exámenes de Historia de España tienen tres o cuatro partes, sobre cuestiones cortas y definiciones, sobre fuentes históricas a analizar, y sobre temas a desarrollar, la formulación y puntuación es distinta.

Madrid propone un primer apartado con opciones para responder con hasta 15 líneas. En Castilla La Mancha el primer apartado es tipo test y el alumno puede elegir seis preguntas de ocho. «Organización de trabajadores para proteger sus intereses laborales y profesionales: a) Gremio, b) Ludismo, c) sindicato», es uno de los ejemplos a resolver.

Puntuaciones diferentes

También la puntuación de los bloques varía según comunidades, ya que mientras en algunas el mismo bloque de preguntas puede contar 4 puntos, en otras se puntúa con 3 o incluso puede llegar a 5 puntos. En Murcia, por ejemplo el modelo de examen de Historia de España consta solo de dos partes, una primera que califica con 4 puntos y otra segunda que califica con 6 y que además da a elegir entre dos temas, uno del siglo XIX y otro del siglo XX.

Cantabria presenta tres apartados pero con una optatividad del 50% entre preguntas de cada bloque, al tiempo que el modelo de examen de Valencia también da a elegir siempre entre dos opciones en cada pregunta. Andalucía presenta su examen en tres bloques pero cada uno de ellos menos extenso en preguntas que los que propone, por ejemplo, el modelo madrileño.

Datos básicos y comunes sobre la nueva PAU

Estos son los datos básicos sobre la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

La convocatoria ordinaria será el 3, 4 y 5 de junio y la extraordinaria los días 1, 2 y 3 de julio, salvo Cataluña que celebrará la ordinaria el 11, 12 y 13 de junio.

La duración de los ejercicios será de 90 minutos.

La calificación de una materia de la fase de admisión (formada por las asignaturas obligatorias de Lengua y Literatura II, Lengua Extranjera II, la materia específica obligatoria de la modalidad cursada e Historia de España o de la Filosofía y lengua cooficial) debe ser igual o superior a 5 puntos para tener validez y ser computada.

Las notas de la fase de admisión, siempre que sean iguales o superiores a 5 puntos tendrán validez un total de 3 años.

La penalización máxima por faltas de ortografía será de 2 puntos para los ejercicios de Lengua y Literatura II y lenguas cooficiales; de 1,5 puntos para el examen de lengua extranjera, y de 1 punto para el resto de materias.

Medida barata y eficaz contra el abandono educativo

Informar a los jóvenes de la rentabilidad de estudiar es particularmente efectivo en contextos donde los estudiantes subestimaban previamente los beneficios de la educación.

ISMAEL SANZ Martes, 29 de octubre de 2024

En la Jornada Virtual de FUNCAS sobre el Informe Anual de la OCDE *Panorama de la Educación* <https://www.youtube.com/watch?v=ueuxk-m7-K4&t=1260s> hice hincapié en que informar a los jóvenes sobre los beneficios de la educación es una de las medidas más efectivas y a más a bajo coste para reducir el abandono educativo. Campañas de publicidad explicando a los jóvenes que cuanto mayor sea el nivel de estudios alcanzado mejor será, en promedio, tu su futuro laboral, social y hasta de satisfacción con tu vida, puede corregir la falta de información que las familias sobre los beneficios de la educación. Algunos hogares subestiman los beneficios de la educación si no tienen referentes de personas que hayan podido acceder a estudios superiores. Evans y Mendez-Acosta del Banco Interamericano de Desarrollo han realizado recientemente un meta-análisis que observa un impacto significativo de informar a los jóvenes de la positiva



asociación entre los estudios lo la inserción laboral y social en la reducción del abandono educativo y en la mejora de resultados académicos.

El meta-análisis de Evans y Mendez Acosta incluye 13 estudios, y encuentra que informar a los jóvenes de la rentabilidad de estudiar es particularmente efectivo en contextos donde los estudiantes subestimaban previamente los beneficios de la educación. El efecto promedio en la participación escolar es positivo y significativo, con un tamaño del impacto de 2 puntos porcentuales, es decir, que se podría bajar la tasa de abandono en España del 13,7% al 11,7% y acercarnos a la media de la UE del 9,5% y al objetivo para 2030 del 9,0%. Evans y Mendez Acosta también muestran que las campañas de publicidad sobre la importancia de estudiar aumentan el aprendizaje de los estudiantes tanto como 5 semanas de clase.

No obstante, Evans y Mendez Acosta advierten que la información por sí sola no siempre es suficiente para cambiar el comportamiento de los estudiantes cuando se enfrentan a otras barreras, como limitaciones económicas o la falta de acceso a recursos educativos. Por esta razón, se sugiere combinar estas intervenciones con asistencia adicional para superar restricciones estructurales, especialmente en países desarrollados. En estos contextos, proporcionar apoyo durante el proceso de solicitud y asesoramiento personalizado ha demostrado ser también efectivo para influir en las decisiones de los estudiantes y aumentar su participación en estudios superiores.

Sandra McNally (London School of Economics) señala además que el coste de estas intervenciones en forma de campañas de publicidad es considerablemente más bajo que el de otras políticas educativas. Para que hacer llegar a los jóvenes de los beneficios de la educación sea efectiva, la información proporcionada debe ser relevante para el grupo objetivo y brindarse en el momento adecuado, es decir, cuando los estudiantes tienen 14 o 15 años y se están acercando a la edad crítica para decidir si continúan estudiando después de la finalización de la enseñanza obligatoria (16 años). McNally subraya que los beneficios laborales y las opciones de ayuda financiera deben ser claros para los estudiantes y sus familias. En países desarrollados, las campañas de publicidad sobre los beneficios de estudiar tienen un menor impacto en la participación educativa a menos que se combinen con asistencia práctica en el proceso de solicitud de becas o admisión, sobre todo en el caso de estudiantes de hogares desfavorecidos.

En EEUU, Roland Fryer (Harvard) llevó a cabo un experimento que consistió en enviar mensajes de texto regulares a estudiantes sobre, por ejemplo, la relación entre los años de educación y los ingresos. Este experimento resultó en un aumento del conocimiento de los estudiantes sobre el efecto de tener más estudios. El resultado de recibir esta información fue que los jóvenes aumentaron su esfuerzo declarado en los centros educativos y su deseo de continuar los estudios, pero no sabían cómo traducir sus mayores ambiciones en mejores resultados educativos. Puede que sea demasiado tarde para influir en el esfuerzo (a través de la información) el año antes de que se deban tomar decisiones sobre si continuar estudiando.

Ismael Sanz Labrador es profesor de Economía Aplicada URJC. FUNCAS y Visiting Senior Fellow. Department of Social Policy. London School of Economics (LSE)

Firmado el acuerdo de tablas salariales de docentes en pago delegado y prórroga del convenio colectivo

El 29 de octubre se ha firmado el acuerdo de tablas salariales que asegura que el personal docente en pago delegado recibirá el mismo incremento salarial que los funcionarios públicos para 2023.

REDACCIÓN Miércoles, 30 de octubre de 2024

La patronal Escuelas Católicas ha emitido un comunicado en el que celebra este acuerdo, fruto de la colaboración entre patronales y sindicatos, y valora positivamente su impacto en la equiparación salarial del profesorado. La organización confía en que «este avance contribuya a mejorar las condiciones laborales de los docentes». Además, se ha firmado un acuerdo para prorrogar el VII Convenio Colectivo, dando estabilidad y continuidad al sector.

El acuerdo ha sido suscrito por las organizaciones patronales Escuelas Católicas (EyG), CECE, FED-ACES y APSEC, junto con los sindicatos FSIE, USO, UGT Servicios Públicos. Tras concretar el incremento real de salarios en todas las comunidades autónomas, se ha establecido un aumento para el año 2023 del 3,5% respecto a las tablas salariales de 2022. Escuelas Católicas espera que pronto se puedan firmar las tablas salariales correspondientes a 2024, una vez se publiquen los módulos de concierto aplicables para este ejercicio.

Asimismo, las mismas organizaciones han suscrito un acuerdo para la prórroga del VII Convenio Colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos hasta el día 31 de diciembre de 2025, asumiendo el compromiso de firmar las tablas salariales de 2024 en el momento de la publicación de los módulos del concierto; reanudar la negociación de la simplificación de la clasificación profesional y establecer reuniones mensuales de la mesa negociadora para avanzar en la adaptación del

convenio a nuevo requisitos legales, como el desarrollo del conjunto de medidas para la igualdad y no discriminación del colectivo Lgtbi.

Preguntas retóricas

Paco Benítez. 28 de octubre de 2024

El diccionario de la RAE nos presenta su acepción para “pregunta retórica”: *pregunta que se hace no para manifestar duda o pedir respuesta, sino para expresar indirectamente una afirmación o dar más vigor y eficacia a lo que se dice.*” Pues bien, aquí lanzo unas cuantas preguntas que para cualquier docente que lleve ya unos años en el tajo entrarían perfectamente en la categorización de retóricas:

- ¿Recibiría antes la visita del inspector un profesor profesional y exigente con el que la mitad del alumnado suspende la materia que un profesor poco profesional con el que todos los alumnos aprueban? ¿no persiguen todas las reformas educativas esconder los desastrosos niveles de comprensión lectora y expresión escrita (por no mencionar otras habilidades y competencias) mediante una rebaja del nivel? Es más, la famosa norma de que “la repetición tiene que ser extraordinaria” de la ministra Celaá, ¿no tiene como objetivo tapar las miserias del sistema educativo y maquillar la vergonzante tasa de abandono escolar en lugar de proteger el bienestar del alumnado?
- ¿Pueden los alumnos entender los conceptos (perdón, saberes básicos y competencias) del curso siguiente sin haber adquirido los previos del curso anterior? Es más, estos alumnos que pasan de curso de esta manera, ¿no se sienten excluidos dentro de su aula y totalmente fuera del sistema al año siguiente al no ser capaces de seguir la clase, dañando su autoestima durante 6 horas diarias durante todo un curso escolar? Y para los iluminados que aducen a la atención a la diversidad para solucionar este problema, ¿no es disparatado proponer que un profesor pueda dar 5 niveles diferentes en una misma aula sin tener la capacidad de la autoclonación?
- ¿No es utópico desarrollar el pensamiento crítico del alumnado (como abanderó la llamada “nueva pedagogía” y su consecuencia legal, la LOMLOE) cuando las evidencias de pruebas objetivas dilucidan a estudiantes con enormes dificultades para entender un texto y para expresarse por escrito? Es más, ¿no es contradictorio querer desarrollar el pensamiento crítico reduciendo el nivel de conocimientos del alumnado?
- Si las evidencias sostienen que la comprensión lectora mejora cuando el alumno conoce el tema del que trata el texto, ¿no es contraproducente diluir y minusvalorar los conocimientos, como hace la LOMLOE, en pos de las denominadas competencias? ¿un mayor conocimiento no genera un mayor interés y una mayor motivación por la materia objeto de estudio? Es más, ¿se puede ser competente en alguna materia sin dominar y tener un conocimiento profundo de la misma?
- ¿Las notas de corte de la EBAU han padecido hiperinflación debido a que se ha rebajado el nivel al no haber modificado las facilidades dadas en junio de 2020? Es más, ¿no ha llegado ya a su límite la excusa de la pandemia para justificar los pobres resultados que en los exámenes estandarizados tenemos en España (y especialmente en Cataluña)? ¿no debería estar la introducción de las llamadas metodologías “innovadoras” sometida al examen del impacto que tiene en los resultados del alumnado?
- ¿Existe la posibilidad de que si el alumnado sabe que puede titular con 2-3 materias suspendidas (por no decir con cinco, que es lo máximo a lo que he asistido en una junta de evaluación) se esfuerce menos a lo largo del año y su aprendizaje se vea seriamente resentido? Ante esta realidad, ¿no es sonrojante escuchar a algunos docentes (yo en su día entre ellos) criticar a la privada y concertada por “hinchar” las notas de los alumnos? Ojo, lo que no quiere decir que (también) pase en dichos centros.
- ¿No es contradictorio denostar la clase magistral haciendo una caricatura y simplificación reduccionista de lo que es ésta mediante una charla sobre la maravillosa e inigualable Nova Escola 21 a un claustro de profesores en la que una compañera acabó durmiendo (y no la culpa)? Por cierto, una Nova Escola 21 que no mejora los resultados de los estudiantes, pero que sí empeora las condiciones laborales de los docentes.
- ¿No es la memorización y la memoria una facultad que potencia el pensamiento crítico, la creatividad y el análisis complejo para buscar y contrastar información, así como la resolución de problemas? ¿no es por tanto la insistencia de la llamada “nueva pedagogía” con acabar con el aprendizaje por memorización una mera moda antipedagógica?



- Si cada vez hay más estudios que evidencian las consecuencias negativas para el aprendizaje que tienen metodologías llamadas “innovadoras” como el aprendizaje individualizado (véase Ley Jospin en Francia), ¿va nuestra administración educativa a contracorriente de la realidad? ¿son nuestros alumnos unas víctimas de la moda ideológica del momento, viéndose dañada de manera irreparable su formación?
- ¿No es hipócrita criticar que el profesor ponga deberes a tus hijos aduciendo que les agobias cuando luego hacen dos o tres extraescolares a la semana? Es más, y teniendo en cuenta que el promedio de uso del móvil en los adolescentes en España es de 4 horas y 15 minutos diarios, ¿no deberían verse los deberes como algo positivo y que, a parte del valor de aprendizaje y de trabajar la responsabilidad individual que llevan consigo, ayudan al menos a que nuestros jóvenes se separen de la tecnología durante un tiempo por las tardes?
- ¿Una crianza y un sistema educativo que enaltece e hiper protege a los niños y en el que su potestad se equipara a la de sus progenitores o sus profesores, no genera jóvenes poco autónomos, con la sensación de que tienen derecho a cualquier cosa sin esfuerzo y sin capacidad para tolerar la frustración?
- El hecho de que 1 de cada 4 profesores, según el Defensor del Profesor, tenga problemas para dar clase, se le falte el respeto por parte del alumnado y reciba falsas acusaciones por parte de los padres, ¿no es una consecuencia de que los profesores perdamos autoridad reforma educativa tras reforma educativa? Si no paramos la violencia en el aula, ¿no será imposible ofrecer una formación de calidad a nuestros alumnos? Si hay casos de bullying, ¿no acaban en la mayoría de los casos sin resolverse y atajarse debidamente por direcciones de centros y por la administración educativa, cuando no con la víctima cambiando de centro docente?
- ¿Es posible que el constante crecimiento de la escuela privada y concertada se deba a que las familias preocupadas por la educación de sus hijos busquen espacios libres de violencia y con disciplina, así como escapar a la tendencia a igualar en la mediocridad propia de la escuela pública? ¿no es inútil, de cara a convencer a las familias, abogar por la eliminación de los conciertos sin ofrecer una educación de calidad en los centros públicos?
- Ante todo este panorama, y con la moral del profesorado cada vez más por los suelos ¿no es heroica la labor docente que consigue sacar adelante a sus estudiantes y la de los mismos estudiantes que progresan y alcanzan el éxito académico presente y profesional futuro?

Y acabo con una pregunta no retórica y muy seria: ¿qué futuro le depara a nuestro país si las cosas siguen así durante una generación más (aproximadamente 25 años)?

Aprender a pesar de las interrupciones

Jon Bustillo. 29 de octubre de 2024

A pesar de que la escuela es una construcción social y la enseñanza-aprendizaje un acto colectivo, aprender es una actividad mental individual. Nadie puede aprender por otra persona; siempre es cada cual quien incorpora los nuevos aprendizajes. En esta actividad intelectual el contexto tiene una incidencia directa en el resultado final. Así, cuando aumenta el número de elementos que interfieren la capacidad de concentración, el rendimiento en el estudio tiende a ser peor. Esta situación seguro que nos es familiar en contextos donde existe un exceso de estímulos que luchan por captar nuestra atención.

Los que llevamos años delante del alumnado sabemos que, para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es vital que tanto alumnado como docentes mantengan la concentración en aquello que se está tratando en el aula. Cuando esta se pierde, ya no vale la línea argumental anterior y hay que volver a tejer una nueva para intentar recuperar la posición anterior (Mercimek et al., 2020; van der Schuur et al., 2015). Mantener el foco del alumnado sin que este pierda el hilo discursivo es una suerte de arte docente que favorece el aprendizaje y abre la puerta a la comprensión de cuestiones cada vez más complejas. ¿Pero qué sucede cuando dentro del contexto del aula el alumnado dispone de dispositivos que están permanentemente robando su atención? La capacidad para aprender se ve muy resentida, y con ella, la posibilidad de comprender cuestiones cada vez más complejas, que además de conocimientos previos, requieran de una mayor dosis de concentración.

Los dispositivos móviles, a pesar de las bondades educativas que defienden algunas personas, en la mayoría de los casos suponen una interferencia continua en el aula (Altamura et al., 2022). Concentrarse en cualquier actividad que requiera una buena dosis de atención continuada cuando en el bolsillo tenemos un dispositivo que no para de vibrar (cuando no sonar), es un acto que requiere de un nivel de autocontrol demasiado grande para la mayoría de las personas (James, 2021). Además, si tras esos avisos interminables encontramos informaciones que para su comprensión no es necesaria mucha concentración, el premio es doble e instantáneo. En este sentido, aprovechando el desarrollo de un trabajo fin de grado, una alumna propuso medir

en su clase cómo eran estas interrupciones, a cuántas personas afectaba y en qué medida (Imaz & Bustillo, 2023).

Para este estudio, se aprovechó la existencia de un grupo de mensajería instantánea en el que participaba todo el alumnado de cuarto curso de la titulación del grado en Educación Primaria. En él, se incluyó un nuevo número de teléfono que el alumnado no tenía identificado, desde donde se programó el envío de mensajes irrelevantes con la actividad académica en diferentes contextos horarios, concretamente a primera hora de la mañana (antes de ir a la facultad), en horario de clase y a última hora del día. Igualmente, se realizaron envíos similares desde un número de teléfono conocido por las personas integrantes. En este caso, se analizó el tiempo que el alumnado tardaba en aparecer con el doble check que ofrecía el servicio de mensajería, permitiendo calcular cuánto tiempo había transcurrido desde el envío del mensaje hasta su lectura.

Los resultados mostraron que no había diferencias relevantes entre los tiempos de respuesta cuando el alumnado estaba fuera o dentro de clase, indicando que no se diferencia el contexto. También se observó que los tiempos de respuesta eran menores cuando los mensajes eran enviados desde un teléfono no conocido. Esto indica que, aunque los mensajes no aparecían como leídos, sí habían sido evaluados previamente en función del origen, mostrando que, aunque no quedaba registrado ya habían recibido atención. Finalmente, apenas un 33% del alumnado no registró haber leído los mensajes en horario lectivo, por el contrario, más de un 30% ya los había leído antes de pasar 3 minutos desde el envío.

Más allá de las limitaciones metodológicas que se pueden apuntar, y de las que somos conscientes, no hay duda de que nuestro alumnado está siendo “avisado” continuamente desde su dispositivo móvil. En este pequeño experimento, sólo se ha analizado una pequeña interacción en un único grupo de mensajería. La realidad es que nuestro alumnado es partícipe simultáneamente de muchos grupos de mensajería instantánea, desde donde se reciben continuamente numerosos avisos que roban su atención y que no permite mantener un hilo conductor que exija demasiada concentración. Tal y como Mercimek et al., (2020) nos muestran, el alumnado más avanzado es el único que no se vería muy perjudicado por estas interrupciones en el aula, para él, esto sería como un pequeño repaso que no requiere de toda su atención. Por el contrario, el alumnado que más necesita de la adquisición de esos conocimientos que le permitan seguir avanzando en su formación y en la comprensión del mundo, resulta ser el más perjudicado y quien tiene que hacer un mayor esfuerzo de autocontrol para el cuál, en la mayoría de los casos no está preparado.

No soy partidario de las prohibiciones, esta es un arma que puede ser utilizada para causas en las que difícilmente estaría de acuerdo. Pero sí creo que se debería intervenir para lograr que las aulas sean contextos de aprendizaje acordes al esfuerzo intelectual que se requiere en ellas. En definitiva, como diría Hari (2023) deberíamos recuperar el control sobre nuestra atención a través de la creación de espacios con niveles de distracción controlados.



Abandono de la Formación Profesional: la clave en el primer año

La FP es una etapa clave, al menos en la básica y el grado medio, para mejorar las estadísticas de abandono del sistema educativo. El primer estudio con datos reales arroja cifras preocupantes de abandono en el primer año en estos estudios.

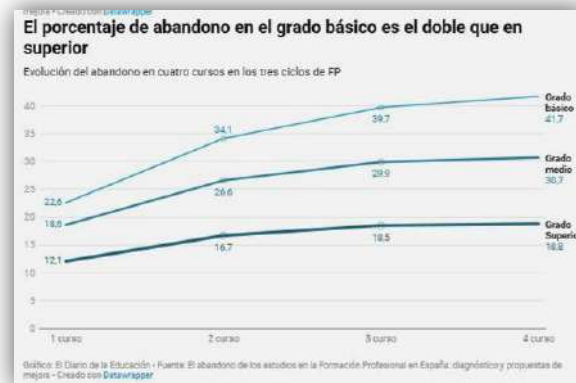
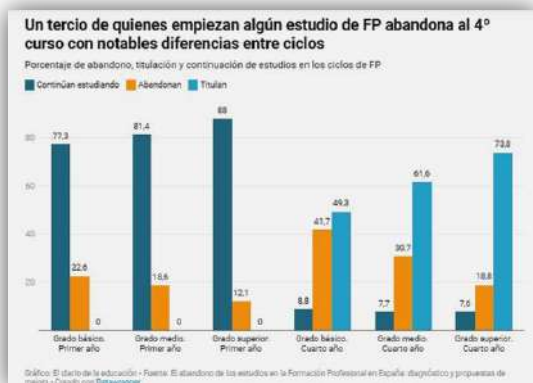
Pablo Gutiérrez de Álamo. 24 octubre 2024

La situación del abandono escolar de la Formación Profesional en España es preocupante. Después de años de estudios sobre datos estadísticos que suponían tan solo una cierta aproximación a la realidad, los cambios en la recogida de datos, ha posibilitado arrojar luz sobre esta realidad.

Los datos que ahora publica el Ministerio de Educación, FP y Deporte hacen un recorrido desde el curso 2016-17 hasta 2020-21. Un seguimiento, estudiante por estudiante, que informa de cuál fue su trayectoria en esos cuatro años.

La información muestra un preocupante nivel de abandono escolar tras el primer año que no hace más que avanzar en los siguientes. En el primer curso de la FP básica abandonan casi uno de cada cuatro, es decir, el 22,6 %. En el grado medio lo hacen 18,6 % y en el superior, el 12,1. Las cosas van empeorando con el paso de los cursos hasta que en el caso de la básica dejan los estudios 4 de cada 10; uno de cada tres en los grados medios y uno de cada 5 en los superiores.

Estos datos, que son más o menos llamativos, solo contemplan al estudiantado que estudia de manera presencial, puesto que las estadísticas no recogen a quienes están en modalidades a distancia u online, en auge desde hace ya años.



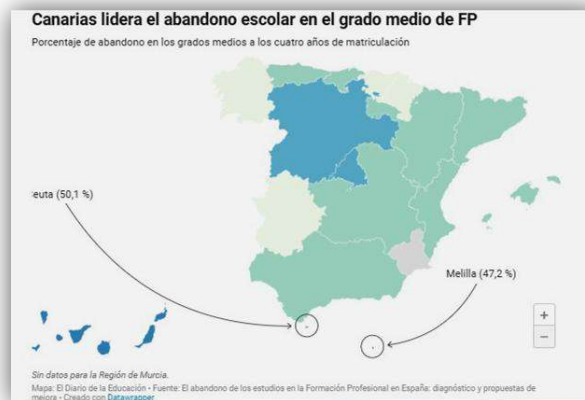
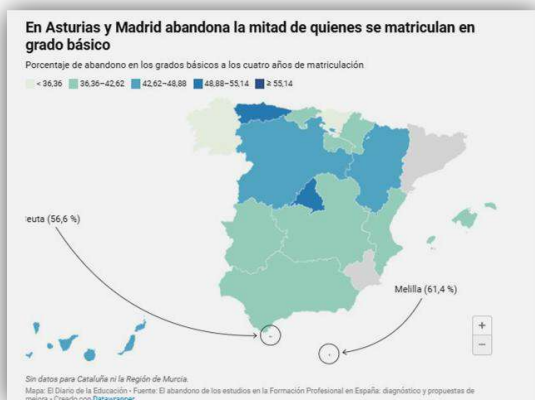
Un diagnóstico necesario

Uno de los aspectos más críticos que resalta Francisca Salvá, investigadora de la Universidad de Illes Balears (UIB) y una de las firmantes del estudio titulado *El abandono de los estudios en la Formación Profesional en España: diagnóstico y propuestas de mejora*, es la necesidad de realizar un análisis profundo del perfil sociodemográfico del alumnado que ingresa en la FP. Comprender quiénes son los estudiantes, su trasfondo socioeconómico y sus necesidades educativas es fundamental para diseñar políticas efectivas.

Aunque las estadísticas del Ministerio han mejorado, según las diversas fuentes consultadas todavía faltan algunos datos que dificultan esta comprensión. Sin esta información, es casi imposible implementar estrategias que respondan a las verdaderas necesidades de los estudiantes.

Quiénes ingresan a la FP, muy a menudo, provienen de contextos desfavorecidos y han tenido trayectorias educativas complejas. Esto sugiere que el sistema educativo no está abordando adecuadamente las necesidades de estos alumnos. La falta de datos sobre el rendimiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la formación profesional también representa un vacío crítico que debe ser abordado.

En varios casos, las investigadoras solicitaron microdatos, pero, según cuenta Salvá, no los obtuvieron porque, según parece, hay ciertas dimensiones que no se recogen. Esto impide determinados análisis en relación a las causas y posibles soluciones a las diferentes problemáticas del alumnado en esta etapa.



Detección y acompañamiento: claves para la retención

La detección temprana del alumnado con necesidades o que esté en riesgo de abandono, sobre todo el en primer curso de cada uno de los ciclos, es urgente. Según Salvá, la existencia de lo que se viene en llamar *early warning systems* puede prevenir la salida prematura de muchas personas.

El hecho de que las y los jóvenes hayan tomado decisiones importantes a edades muy tempranas, influidas en muchas ocasiones por amistades y familiares, recuerda la investigadora, puede suponer un problema.

Ante la posibilidad de decisiones inmaduras, se impone esa detección y acompañamiento para atender a sus necesidades, a ayudarles a reconvertirse en un momento dado. Flexibilizar los estudios todo lo posible puede ser importante también para reenganchar al alumnado con con más dificultades antes de su salida.

En este acompañamiento, la creación de departamentos de orientación en los centros de FP (y en etapas previas), se antoja una necesidad apremiante.

Para Rodrigo Plaza, docente en FP y experto en la situación de esta etapa, la orientación debería empezar en la secundaria, con la formación de estos equipos y del profesorado de la ESO en relación a la oferta de FP, para asesorar con criterio a su alumnado.

Mucho alumnado llega a estos estudios o bien porque sus familias les han llevado casi de la mano o bien pensando que la formación profesional consiste únicamente en practicar habilidades en algún taller y no esperan encontrarse con una realidad en la que las clases teóricas abundan.

Es otra de las medidas esenciales que propone Francisca Salvà. Implementar un sistema de seguimiento efectivo puede marcar la diferencia en la vida de un estudiante.

Este enfoque debe incluir un apoyo específico para aquellos con trayectorias educativas complicadas, lo que facilitaría la identificación temprana de estudiantes en riesgo de abandono y permitiría intervenciones oportunas.

El acompañamiento psicológico y académico es crucial para mantener la motivación de los estudiantes. La FP no solo debe ofrecer formación técnica, sino también un soporte emocional que ayude a los estudiantes a superar los desafíos que enfrentan. Esto incluye desde la orientación vocacional hasta el apoyo durante la transición a la vida laboral.

Infraestructura y planificación estratégica

La falta de infraestructura adecuada también es un factor que contribuye al abandono escolar en la FP. Las instalaciones deben ser suficientes y modernas para ofrecer una educación de calidad. En este sentido, se hace necesaria una inversión en recursos y un compromiso real por parte de las administraciones para mejorar la calidad de la formación profesional.

Tanto Salvà como Plaza coinciden en que ciertos centros integrados tienen algunas de las mejores infraestructuras posibles para realizar formación profesional, pero faltan plazas públicas en muchos otros y los equipos necesitan cierta modernización.

La planificación estratégica es otra pieza clave del rompecabezas. Establecer acuerdos sólidos con el sector empresarial es fundamental para asegurar que la FP esté alineada con las necesidades del mercado laboral, según reza el informe. La colaboración entre instituciones educativas y empresas permitirá a los estudiantes recibir formación práctica que les prepare de manera efectiva para el mundo laboral.

Plaza tiene otro punto de vista y sostiene la necesidad de que la FP no solo mire al mundo del trabajo para amoldarse a él; ha de ser más flexible y, asegura, cuando habla con diferentes empresas al buscar posibilidades de prácticas para su alumnado, le dicen que lo que necesitan es que estos estudiantes demuestren una cierta madurez ante el mundo del trabajo, incluso por encima de los conocimientos más técnicos que pueden aprender directamente en los centros de trabajo.

El informe, como tantos otros en los últimos años, insiste en la necesidad de una apuesta por la FP Dual. España se encuentra a medio camino de países como Suiza o Alemania, aunque Salvà recuerda que no tenemos su histórico en este sentido. Eso sí, señala que las prácticas en empresas están más que instauradas desde hace décadas.

La falta de plazas públicas suficientes sigue siendo el oso blanco en el salón. Desde el Ministerio de Educación, FP y Deportes se ha hecho un esfuerzo inversor para que las CCAA abran más plazas públicas, por encima de las 200.000, pero cuando uno se acerca a la realidad es que el mayor crecimiento en la matrícula está ocurriendo en ciclos privados y, sobre todo, a distancia u online.

Como publicaba hace unos días elDiario.es, diferentes fondos de inversión han visto el filón en la FP en España y llevan ya tiempo haciendo importantes desembolsos de capitales para hacerse con un mercado que, las administraciones educativas autonómicas, han dejado desatendido desde hace años.

Apoyo económico para el alumnado

El acceso a becas y ayudas económicas es otro aspecto crucial que se menciona en el documento si se quiere apoyar al alumnado antes de que decida abandonar los estudios.

Para muchos, las barreras económicas son un impedimento significativo para continuar su formación. La implementación de becas de transporte y otras ayudas podría facilitar el acceso a la FP, especialmente para aquellos que provienen de entornos desfavorecidos. Salvà habla de cómo se está dando por hecho que en etapas análogas como el bachillerato, se contemplan este tipo de ayudas para ayudar a la continuidad, mientras que en la FP no se contemplan.





Y recuerda que el alumnado en no pocas ocasiones ha de cubrir ciertas distancias porque la oferta de formación no está tan a la mano como ocurre con los estudios conducentes a la universidad. Esto, unido al hecho de que el mercado laboral, en no pocas ocasiones, prefiere contratar a jóvenes sin titulación, hace que no pocos chicos y chicas abandonen antes de tiempo para entrar en el mercado de trabajo.

La lucha contra el abandono escolar en la Formación Profesional es un desafío multifacético que requiere un enfoque integral. Desde la comprensión del alumnado y el seguimiento personalizado, hasta la inversión en infraestructura y el apoyo económico, todas las medidas propuestas por Francisca Salvà son cruciales para abordar este problema.

El camino hacia una FP más efectiva y accesible es largo, pero con un compromiso claro de todos los actores involucrados —administraciones, empresas y educadores— es posible transformar el panorama educativo y ofrecer a los jóvenes las oportunidades que merecen. La FP no debe ser considerada como una opción de segunda clase, sino como una puerta hacia un futuro prometedor.

Los incentivos al desarrollo profesional docente: un agujero difícil de tapar **OPINIÓN**

El trabajo docente es apasionante, no lo voy a negar. Sin embargo, en el recorrido se echan en falta incentivos a la labor profesional que son los que lastran en gran parte el desarrollo de la labor y provocan que, con algunas décadas de servicio a cuestas, una parte del profesorado sienta que ya no está en su lugar, por lo que pasa a desear ansioso su jubilación.

Albano De Alonso Paz 29 octubre 2024

Dejando de lado la situación del profesorado universitario, que sin duda da para otros muchos artículos detallados, el quehacer de los trabajadores de la educación está cada vez más plagado de requerimientos, mientras que los incentivos para su desempeño o son nulos o son muy limitados.

A lo largo de la *carrera laboral*, el impulso de la promoción y el progreso de los trabajadores de la escuela seguramente más compleja de nuestra era se limita a los complementos retributivos por antigüedad (trienios y sexenios) y los relativos al desempeño de cargos; unos complementos que no existen en determinados casos en todas las comunidades autónomas: equipos directivos, jefaturas de departamento, desempeño de tutorías, coordinadores de determinados programas, etc.

Puede pensarse que los *incentivos* por antigüedad deberían bastar como reconocimiento económico, alicientes que es cierto que en muchos otros trabajos ni siquiera existen; podrían plantearse como suficientes incluso si las funciones del profesorado fuesen las mismas que las de hace décadas. Pero lo cierto es que el cuerpo docente, bajo el paraguas legal de lo dictado en la LOE en su artículo 91, hace muchísimo más de lo que hacía en el pasado, sobre todo en el amplio marco de la gestión burocrática y de la atención al desarrollo afectivo, psicomotriz, social y moral de un alumnado cada vez más diverso y con más necesidades.

Por supuesto que estoy a favor de repensar el rol del trabajador de la educación, adaptándolo a los nuevos tiempos. Por ejemplo, avanzar en la necesidad de abrir nuestros centros escolares y configurarlos dentro de planes de entorno donde se prime el enfoque relacional entre profesionales nos lleva a avanzar hacia la figura del “maestro comunitario”, defendida por investigadores como Francesc Imbernón. Pero, ¿bajo qué condiciones se debería de dar esta transformación? ¿Cuáles son los alicientes que reciben quienes se dedican a la enseñanza para seguir subiendo escalones en su necesaria alianza social y cultural con la comunidad?

Los docentes más comprometidos suelen ser a la vez los más desgastados, sobre todo, en la última fase de su carrera laboral, y esto bajo ningún concepto debería ser así. En Secundaria, por ejemplo, hay escasas comunidades autónomas que se han animado a relanzar las convocatorias de acceso al cuerpo de catedráticos y catedráticas de profesorado de ESO y Bachillerato como fórmula para mejorar las condiciones de trabajo y la calidad en su ejercicio. Sin embargo, y a pesar de que la norma prevé que la cantidad de personas pertenecientes a este cuerpo puede alcanzar hasta 30% del número total de funcionarios de cada cuerpo de origen, en casi ninguna región se roza esta cifra.

Por supuesto que la dignificación de la profesión docente no pasa sólo por los *incentivos* salariales, aunque estos sean una pieza clave. Si buscamos una verdadera dignificación del trabajo de los maestros y profesores, cualquier revisión retributiva o mejora de las condiciones de trabajo debe vincularse al ya tan ansiado replanteamiento de los modelos de *formación inicial y permanente*, así como del acceso a la función y la carrera docente. Recordemos, en ese sentido, que tenemos desde 2007 un Estatuto Básico de los Empleados Públicos, que incluye los deberes, derechos o el código ético de los trabajadores de las administraciones, pero que no recoge las necesarias especificidades de profesorado y demás profesionales de la educación (singularidades que son palpables, por ejemplo, en lo salarial y en las características de la jornada laboral). Y urge llegar a consensos para avanzar en este asunto, estancado desde hace décadas.

La complejidad del territorio donde se mueve el docente, con modificaciones permanentes en los contextos, las leyes y las concepciones culturales y sociales, multiplican el esfuerzo y la exigencia en las competencias laborales, sin que ello haya llevado aparejado —al menos hasta el momento— un refuerzo en los incentivos necesarios. Vivimos inmersos en un cíclico proyecto de cambio conjunto en el mecanismo de socialización más importante del mundo, la escuela, sin que apenas se hayan dado revisiones en las esferas del reconocimiento y la carrera del profesorado.

Tal vez en el plano institucional también se estén sufriendo los condicionantes que suponen esa determinada forma de mirar la profesión, estancada desde hace tiempo: la linealidad a la hora de tratar el estatus del docente en cuanto a sus incentivos choca con las nuevas perspectivas que se le pide a estos profesionales, en medio de una complejidad sin precedentes. Nos paramos a revisar las leyes pero no el estado del trabajo del educador, sin percatarnos lo suficiente de que su bienestar incide directamente en el bienestar del alumnado, eje actual de las actuales exigencias públicas, debido al impulso en el ámbito de los derechos de la infancia. Mucho que pensar sobre ello.

En definitiva, el estado de bienestar en un país tiene mucho que ver con la dignificación del desarrollo profesional de los trabajadores dedicados a la enseñanza. En medio de una permanente batalla cultural que acapara las voces más escuchadas de la opinión pública, pocas políticas con afán revisionista le han dedicado el tiempo que se merece al asunto. Un ejemplo claro es que todavía el cuerpo de maestros y maestras no tenga el reconocimiento de subgrupo A1 a pesar de la similitud de preparación académica, funciones, responsabilidades y horarios con el cuerpo de secundaria.

Y vuelvo al inicio: dedicarse a la educación, a enseñar y a aprender al lado de jóvenes que van a ocupar nuestros puestos de trabajo en un futuro no muy lejano, es apasionante. Un reto en lo personal y en social que nos coloca entre los privilegiados del mundo laboral, por lo que supone el ejercicio del magisterio para la sociedad contemporánea. Pero para que el bienestar colectivo en este terreno sea pleno, hay que tapar antes los agujeros y cimentar un desarrollo profesional acorde con los nuevos tiempos. Porque, como han mantenido muchos pensadores a lo largo de los tiempos, desde Dewey hasta Freire o Chomsky, se educa por y para la libertad, y quien se dedica a ello debe tener los incentivos suficientes para, también, poder sentirse libre.

¿Quién teme a las pantallas? Consideraciones sobre la edad del primer móvil **OPINIÓN**

¿11 o 16 años? La evidencia científica nos dice que no hay una edad adecuada universal para tener un móvil

Paula Miguel 31octubre 2024

La edad de acceso de los niños a las pantallas es uno de los debates que más conversaciones ha generado alrededor de las tecnologías digitales en los últimos años. Actualmente, la mayoría de los adolescentes obtiene un móvil propio a los 11 años, aunque a menudo este no es el primer momento en que usan un dispositivo.

El uso de tecnologías digitales se ha convertido en una parte integral del día a día de los niños y adolescentes, y es comprensible que las familias quieran limitar los riesgos a los que pueden estar expuestos sus hijos retrasando la llegada del primer móvil. Tenemos mucha información al alcance, tanta que a veces resulta difícil no sentirse abrumado, especialmente cuando intervienen muchos factores que no entendemos. Ante el desconocimiento, debemos detenernos y ser cuidadosos con las decisiones que tomamos sobre la tecnología.

Vamos paso a paso. ¿Qué nos dice realmente la evidencia científica sobre los peligros de las pantallas? Este febrero, el Colegio de Médicos de Barcelona (CoMB) publicó **La protección digital de menores y adolescentes**, donde establecen una base científica y proponen recomendaciones dirigidas a administraciones, operadores, desarrolladores y familias. El CoMB cita un metaanálisis —un estudio que sintetiza los datos y resultados de diferentes estudios clínicos, en este caso 42, con más de 18,900 participantes— publicado en *JAMA Pediatrics*, que halló que los niños que pasan más tiempo frente a las pantallas pueden presentar retrasos en el desarrollo del lenguaje. El estudio del CoMB también habla de los riesgos asociados a la vista y relaciona el tiempo prolongado en actividades de cerca (donde se incluye el uso de pantallas) con un mayor riesgo de desarrollar miopía en niños.

Ante toda esta evidencia, surge una pregunta clave: ¿cuál es la mejor edad para tener el primer móvil? En un video para eduCAC, Núria Aragay Vicente, psicóloga clínica y experta en adicciones no tóxicas, explica que no existe una edad concreta para tener móvil. Y es que la evidencia científica no ha podido establecer una edad adecuada para su uso sin riesgos. El año pasado publicamos un artículo sobre esta cuestión en el que hablábamos de un estudio en *Nature Human Behaviour*. Este trabajo argumentaba que las diferencias en el desarrollo durante la infancia y la adolescencia, junto con la variedad de usos de los dispositivos, no permiten definir una edad adecuada desde un punto de vista científico.

En la guía *Las tecnologías digitales en la infancia, adolescencia y juventud*, la Generalitat de Catalunya propone prohibir las pantallas completamente hasta los 3 años y luego escalar progresivamente: media hora hasta los 6 años y un máximo de una hora de 7 a 12 años. En 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó un informe que insistía en que los niños menores de 2 años no debían tener pantallas en ningún



caso y entre 2 y 5 años se recomendaba un máximo de una hora al día. El informe de la OMS se centraba en el sedentarismo y en la necesidad de que los niños pudieran tener momentos de ocio más activos.

«Los riesgos de las pantallas» es un concepto tan amplio que ya no dice gran cosa. Una pantalla no tiene por qué ser necesariamente peligrosa; el potencial, tanto positivo como negativo, depende del uso y del contexto de cada individuo. «Pantallas» en general también es un concepto demasiado amplio —incluye móvil, ordenadores, televisión, tabletas, etc.— y la evidencia varía para cada uno. En el caso de las redes sociales, como se mencionó, se han asociado con una peor salud mental y una mayor propensión a sufrir depresión y realizar actividades de riesgo, pero son solo un factor más entre muchos otros desencadenantes posibles. La Asociación Americana de Psicología, tras revisar la evidencia hasta abril de 2023, afirmaba que los riesgos asociados a las redes —como ciberacoso o sexting— son mayores si se comienzan a usar entre los 10 y los 14 años, en comparación con a partir de los 18.

Además de las limitaciones de la evidencia, este campo de investigación depende exclusivamente de estudios observacionales. Es decir, la observación de los hábitos de un grupo y el análisis de cómo afectan un factor concreto de su salud. Extraer relaciones de causa-efecto con este método es difícil porque hay muchísimos factores que pueden afectar nuestra salud y condicionar los resultados.

Estar bien informados para tomar buenas decisiones

¿Compro un móvil para mi hijo antes de que empiece el instituto? ¿Y un ordenador? ¿Es mejor o peor? ¿Deberíamos implementar el uso de móviles en el aula? ¿Y en el recreo? ¿Es realmente tan malo darle el móvil a mi hijo pequeño cuando está muy inquieto? Primero de todo, calma. Queremos respuestas fáciles, simples y rápidas a todas estas preguntas, pero basar nuestras decisiones en lo que dicen los expertos requiere tiempo y reflexión.

No debemos dejarnos llevar por la avalancha de titulares alarmistas que de vez en cuando llena nuestras pantallas. Antes de pensar si el niño o adolescente está preparado para asumir la responsabilidad de un móvil, es importante que el adulto se pregunte si está preparado para acompañarlo en el proceso. Tener el tiempo para estar atento a su actividad, conocer qué aplicaciones existen, qué redes sociales, para qué sirven... Estar bien informados no solo nos ayuda a no entrar en pánico y tomar buenas decisiones, sino que también nos permite tener una actitud más activa y positiva. En otro video para eduCAC, Núria Aragay Vicente dice: "Habrá etapas en las que el niño sea más pequeño y tendremos que establecer nosotros las normas, y a medida que crezcan tendremos que negociar, pactar y hablar con ellos." Debe ser un proceso conjunto, tal vez no cuando el niño tiene 5 años, pero sí a medida que crecen, porque no se trata solo de prohibir, sino de dar las herramientas adecuadas para un uso saludable de las tecnologías.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

¿La FP como negocio? OPINIÓN

El aterrizaje de fondos de inversión en la nueva formación profesional ha hecho sonar las alarmas. En ese escenario y desde el más profundo respeto a la constitucional iniciativa privada, conviene recordar que la enseñanza no puede reducirse prioritariamente a negocio.

Jesús Jiménez. 25-10-2024

Últimamente están apareciendo noticias preocupantes sobre la privatización en el sector de la enseñanza. Especialmente en la universitaria y en la formación profesional. En algunos casos, negocios (de mayor o menor calado) «bordeando» la legalidad. Nada nuevo. Siempre ha habido «emprendedores» con pocos escrúpulos. Aunque ya se sabe que la «legalidad» es arena movediza: depende de quién la interprete y cómo se interprete.

Para centrarnos, situemos el asunto, pues, en el actual marco legal. En nuestra Constitución. Allí se reconoce la libertad de creación de centros docentes y se mandata a los poderes públicos a inspeccionar y homologar el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes (art. 27). Eso sí, seamos honestos: para situarse correctamente hay que leer el artículo completo y, por supuesto, el resto del texto constitucional. Y además atenerse a su desarrollo en leyes, decretos y órdenes que afectan directamente a la educación, tanto en el ámbito estatal como en el autonómico.

Desde luego, el mayor respeto a la iniciativa privada. ¡Faltaría más! Hay que respetar (incluso aplaudir) a empresas y particulares que ponen sus ojos y recursos en un nicho de mercado tan particular como el de la enseñanza. En sus distintos niveles. Porque, sí: es muy «particular». Aún así se están produciendo desembarcos de gran tonelaje en la formación profesional.

Con la nueva ley de ordenación e integración de la FP (LO 3/2022) se ha abierto un amplio campo para la directa participación de la iniciativa privada. Era necesario para configurar una formación profesional acorde con lo que se hace en otros países europeos. Es ahora mucho más flexible que la anterior de los dos subsistemas (educativo y para el empleo) separados en casi todo. Esa flexibilidad se traduce en un incremento sustancial de ofertas: varios grados, modalidades, programas, itinerarios, dualidad, etc. Además, se han actualizado los currículos y se aprueban nuevas titulaciones para de esta manera responder a las cambiantes necesidades del sistema productivo.

Esa modernización ha impulsado un cambio de la percepción social sobre los estudios profesionales. La demanda es muy alta en algunas ramas o familias profesionales. Sobre todo, en las relacionadas con la digitalización, el comercio y, de manera especial, con la salud. Y, consecuentemente, se ha producido un importante aumento de alumnado: en los cursos de especialización, en torno al veinte por ciento de un año a otro (MEFP).

Ante la falta de plazas en los institutos públicos (¡esa es otra!), empresas y fondos de inversión, que poco o nada se habían preocupado hasta ahora por la FP, han abierto centros privados que presentan a bombo y platillo sugerentes ofertas en aquellas titulaciones en las que se produce la mayor demanda estudiantil. En un estudio de Caixabank (Radiografía de los centros de FP en España) puede leerse que, en la última década, los centros privados no subvencionados han aumentado un 468% su alumnado y que en solo diez años las ofertas a distancia ese aumento se ha disparado hasta casi el 3000%. Ahí está, en la modalidad virtual, el mayor nicho de negocio: ¡hasta las prácticas se ofrecen on line!

Esa es la realidad. El coste en un grado superior de FP supone unos cinco o seis mil euros por curso; incluso más, aunque sea virtual. Evidentemente, existe posibilidad de negocio para la empresa ahora «educativa». Para algunos fondos de capital riesgo internacionales, la educación es un sector atractivo, con viento de cola a largo plazo, y de ahí sus inversiones multimillonarias. Buscan casi exclusivamente rentabilidad económica inmediata. En algunos casos sus centros se anuncian con el cartel de «centro superior» y ofertan solo ciclos superiores y cursos de especialización. En otros, sus títulos de FP («técnico superior on line», por ejemplo) aparecen directamente en portales de universidades privadas y en paralelo a la propia oferta universitaria; más aún, prometen «homologaciones» a la carta, amparándose en el concepto de «educación superior» europea y confundiendo al «cliente» interesado. Todo sea por «vender» y atraer a potenciales «consumidores». Negocio y solo negocio.

En una economía de libre mercado, nada que objetar a la autorización de centros y ofertas formativas que enriquecen el mapa de la formación profesional. Pero han de cumplir los requisitos legalmente establecidos, tanto para la creación de un nuevo centro (instalaciones, profesorado, etc.) como para la autorización de las enseñanzas concretas (titulaciones, dualidad, etc.) a impartir curso a curso. Y de que se cumplan tiene una responsabilidad directa la administración autonómica, obligada (por ley) a la inspección (verificación, control, evaluación, etc.) del sistema educativo en su territorio; incluida la FP, por supuesto. ¿Lo hacen, como legalmente debieran y con diligencia, todos los gobiernos autónomos o, por aquello de la «libertad», dejan que cada cual haga más o menos lo que quiera?