



## ÍNDICE

[Alegría apuesta por formar a los docentes para que ayuden a los alumnos a "conjugar la inteligencia natural y la IA"](#)

**EUROPA PRESS**

[El 74% de los profesores de España perciben que sus alumnos están desinformados](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La paradoja de la FP en Madrid: sobran plazas, pero más de la mitad de los aspirantes se queda fuera](#) **EL PAÍS**

[El alumnado de FP superior que estudie después la carrera podrá convalidarse hasta 30 créditos](#) **LEVANTE**

[Un instituto de Zaragoza, libre de móviles por votación popular: «Así oxigenamos el cerebro de los chicos»](#) **EL DEBATE**

[Este colegio ya está adaptado al cambio climático: "Dar clase con 30 grados es inaceptable"](#) **EL PAÍS**

[UGT reclama la reducción de las horas lectivas y de las ratios](#) **EUROPA PRESS**

[Medio millón de alumnos menos: Cómo afrontar creativamente el descenso de alumnado](#) **ABC**

[Hay que prohibir los móviles hasta los 16 años](#) **EL PAÍS**

[Estudiantes de FP Dual impartirán 50 charlas por toda España para contar su experiencia en la Semana Europea de la FP](#)

**EUROPA PRESS**

[La Fundación ANAR alerta de que crece la violencia machista contra niñas y adolescentes: un 87% más en cuatro años](#)

**AGENCIA EFE**

[Las 'reglas' del 'bullying': qué define quién es el agresor y quién la víctima](#) **ABC**

[La falta de profesores para niños con necesidades especiales en un colegio de Almería acaba en una huida a otro centro](#)

**EL PAÍS**

[Educación cifra en el 22% el seguimiento a la huelga de la Escuela Pública Vasca](#) **DEIA**

[Educación cifra en el 15% el seguimiento del paro de docentes y los sindicatos lo elevan al 60%](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El Holocausto en la escuela](#) **EL DEBATE**

[Educación cívica y pensamiento crítico: cómo educar en valores sin adoctrinar al alumnado](#) **EL PAÍS**

[Mazón tiene la mitad de los centros educativos con la plantilla incompleta, según STEPV](#) **EL DIARIO.es**

[Los profesores pierden la ilusión por su trabajo: el 38% de ellos dan clase con distancia e indiferencia](#) **LA SEXTA**

[La OCDE alerta de que la difícil transición de los jóvenes a una vida adulta independiente lastra el potencial de España](#)

**EL PAÍS**

[Los expertos proponen que colegas observen a un profesor en el aula para mejorar las clases](#) **LA VANGUARDIA**

[La prevención de delitos sexuales y la violencia contra la comunidad educativa, entre los nuevos talleres que imparte la policía en los colegios](#) **EL PAÍS**

[¿Se sienten igual de satisfechos en su trabajo los docentes de España que los de Francia o Reino Unido?](#)

**THE CONVERSATION**

[Investigación en educación: ¿con qué técnicas avanzamos?](#) **THE CONVERSATION**

[España, líder en inclusión de alumnos extranjeros a nivel europeo](#) **MAGISTERIO**

[Las becas comedor para toda la infancia vulnerable no llegarán hasta 2036](#) **MAGISTERIO**

[Cataluña aprueba un plan de mejora de las bibliotecas escolares](#) **MAGISTERIO**

[Víctor Javier Marín: "Nuestros jóvenes no necesitan 'influencers', necesitan referentes"](#) **MAGISTERIO**

[Ciberacoso, contenido inadecuado y pérdida de hábito de escritura, temores digitales de los padres](#) **MAGISTERIO**

[Qué pueden hacer las matemáticas para mejorar la convivencia en un centro educativo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Cuál es la relación entre pobreza infantil y abandono temprano?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Edupez](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Día Mundial contra el Cambio Climático: ¿cómo se enfrenta la escuela al mayor reto de la humanidad?](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

**Confeción: José Antonio Martínez**

## Alegría apuesta por formar a los docentes para que ayuden a los alumnos a "conjuguar la inteligencia natural y la IA"

MADRID, 19 Oct. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Pilar Alegría, ha explicado que a los jóvenes "les corresponde conjuguar la inteligencia natural y la Inteligencia Artificial". "Se puede y se debe hacer, pero para eso la clave es tener buenos docentes, formados y apoyados, y desde el Gobierno estamos intentando desplegarlo de la mejor manera.

Es una tarea en la que todavía nos quedan muchos escalones por subir", ha señalado este jueves Alegría durante la clausura del Congreso EnlightED 2023. La responsable de Educación ha apostado por una Inteligencia Artificial "más responsable y segura". "Cogen aquí mucha fuerza los docentes. La IA es una realidad que ya está aquí, es innegable y todos tenemos la responsabilidad de trabajar para que se convierta en una herramienta que provoque una mejor educación para todos. Hablando siempre de una IA ética, responsable y segura", ha puntualizado.

En su intervención, Alegría ha incidido en la importancia de generar una Inteligencia Artificial "mucho más ética, transparente y responsable", observando y estudiando sus "efectos negativos". Así, ha destacado que cuanto antes se puedan vislumbrar los aspectos positivos de la Inteligencia Artificial "mucho mejor". "Veremos cómo se pueden crear herramientas, respuestas multimedia para mejorar el aprendizaje en idiomas o reducir la carga burocrática de docentes", ha dicho. En referencia a la herramienta de ChatGPT, ha asegurado que "algunos dicen que se ha convertido en el Rincón del Vago".

No obstante, ha precisado que la IA "no se ha inventado como una herramienta para copiar y pegar, en todo caso lo ha mejorado". "Toda esta inmediatez que estamos teniendo nos lleva a que no podemos bajar los brazos y esperar que las cosas se resuelvan solas", ha comentado Alegría, al tiempo que ha agregado que, cuando se habla de Inteligencia Artificial, hay que hablar del profesorado que, a su juicio, "merece que se le dé una buena formación sobre estas herramientas tan disruptivas, merece conocer experiencias y trabajar en proyectos pilotos para que, a través de la tecnología, puedan adaptar sus proyectos pedagógicos".

No obstante, ha alertado de que no se trata de una herramienta que "es infalible 100%". "Hace falta tiempo. Tenemos que ser conscientes de que no estamos frente a una herramienta que es infalible 100%, todavía tiene errores, da respuestas erróneas. No queremos poner en marcha experimentos sin comprobar 100% que en algunos casos sucede", ha manifestado.

En este punto, Alegría ha recordado el caso de hace unas semanas en el que varios menores estuvieron implicados en la manipulación con Inteligencia Artificial de imágenes de chicas menores sin ropa. "Hace unas semanas vivimos experiencias muy complicadas, como aplicaciones que hacen uso de la IA para facilitar la humillación de jóvenes y adolescentes. Estamos frente a un problema de una gran magnitud, necesitamos una sociedad más formada, más preparada y con más normativas sobre esta cuestión", ha advertido.

Centrándose en el aspecto pedagógico, la ministra ha hecho hincapié en que "sería absurdo" no decir que la llegada de la IA no pone delante "unos retos absolutos, porque pone en cuestión casi todo, como el sistema de evaluación o el propio currículo educativo".

"Si tenemos la información de una manera inmediata y en cualquier formato es lógico preguntarnos qué tenemos que enseñar a nuestros jóvenes que sea útil y que les permita crecer como ciudadanos cultos y seres responsables", ha concluido Alegría.

## el Periódico de Catalunya

### El 74% de los profesores de España perciben que sus alumnos están desinformados

EL PERIÓDICO. 20 de octubre de 2023

El 74% de los profesores en España perciben que sus alumnos están desinformados y un 67% señala que no se ha invertido recursos en impartir alfabetización mediática en las aulas para enseñar a los alumnos a tener una actitud crítica frente a la información, según el informe sobre Alfabetización Mediática en España, de la Fundación Luca de Tena publicado este año. Y no solo este. Todos los datos, 'papers' y estudios apuntan al mismo (y alarmante) lugar. El informe PISA, sin ir más lejos, revela una capacidad insuficiente entre los adolescentes para reconocer la fiabilidad de una fuente; y el 90% de los estudiantes se ve capaz de distinguir entre información y opinión, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional.



En este contexto -en el que la Unión Europea (UE) apunta que "la promoción de la alfabetización digital y la lucha contra la desinformación en las aulas y las escuelas nunca ha sido tan importante como hoy"- del 23 al 25 de octubre la UNESCO celebra la Semana Mundial de la Alfabetización Mediática. En Barcelona, este miércoles se celebrará la jornada '¡No me lo trago! Construimos espacios de confianza mediática'; organizada conjuntamente por Verificat y la Fundació Bofill, donde se debatirá y analizará el estado de la alfabetización mediática en los centros educativos **con** referentes locales e internacionales.

'Centres Desfake'

La jornada servirá también para presentar 'Centres Desfake', el proyecto piloto impulsado conjuntamente entre Verificat y la Fundació Bofill "para contribuir a dar respuestas a esta problemática". El programa -señalan- tiene como objetivo acompañar a los centros educativos y sus equipos directivos y docentes para que puedan convertirse en referentes de unas comunidades educativas más informadas, críticas y democráticas.

"Sabemos que nuestros niños, adolescentes y jóvenes están altamente expuestos a grandes volúmenes de información que puede ser de baja calidad o malintencionada. Esto hace que emerjan riesgos de manipulación ideológica, desmotivación por el aprendizaje, desafección democrática, polarización y problemas relacionados con la salud física y/o mental. Además, también sabemos que la desinformación y los discursos de odio impactan con mucha mayor relevancia en las comunidades más vulnerables, las cuales disponen de menos herramientas y estrategias para protegerse de la influencia nociva de estas informaciones", reflexiona la organización de las jornadas, convencidos de que la exposición a grandes volúmenes de información, especialmente de niños, adolescentes y jóvenes, hace que los centros educativos y entidades socioeducativas tengan un papel determinante a la hora de aprender a construir espacios de confianza mediática en los entornos digitales.

## **EL PAIS** C. de MADRID

### **La paradoja de la FP en Madrid: sobran plazas, pero más de la mitad de los aspirantes se queda fuera**

*La Comunidad dice que hay casi 6.000 vacantes, pero al menos 40.149 jóvenes se han quedado sin plaza en la educación pública, según CC OO. Sindicatos y docentes critican que la oferta aumenta sin ajustarse a la demanda*

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 20 oct 2023

Las cifras, *a priori*, chocan. La Comunidad de Madrid dice que este curso casi 6.000 plazas de Formación Profesional (FP) en centros públicos no se han cubierto, mientras que un estudio de Comisiones Obreras (CC OO) concluye que al menos 40.149 jóvenes se han quedado sin hueco donde se habían matriculado, más de la mitad de los aspirantes. A ello se suma que el Gobierno regional anunció en junio 10.000 puestos nuevos de FP en la pública para 2023-2024. El interés de los alumnos madrileños por estos estudios no para de crecer —el número de alumnos matriculados en la región supera ya al de Bachillerato—, pero sindicatos y docentes critican que todavía hay una gran brecha entre lo que se oferta y la demanda real. El resultado: especialidades con una cantidad inasumible de solicitudes, frente a especialidades menos conocidas, pero con alta inserción laboral, que quedan vacías.

"Han creado plazas y abierto unidades, eso es verdad, pero hay que analizar dónde y en qué grados. Las ofertan en lugares inauditos, en horario de tarde [de peor cobertura] y en ciclos que no interesan tanto", señala por teléfono Isabel Galvín, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO en Madrid. El sindicato ha realizado, como cada año, un detallado estudio que revela que el déficit de plazas ha ido en aumento en los últimos dos cursos. Según sus datos —que engloban FP básica, grado medio y superior— este curso, aunque ha crecido la oferta de grupos (239 más) y se ha admitido, con ello, a 5.364 estudiantes más que el año pasado, el 53% de los jóvenes que había solicitado plaza en un centro público se ha quedado fuera: más de 40.000 posibles estudiantes. En 2022 fueron 33.000 y, el año anterior, 25.000.

Galvín puntualiza que la muestra para el estudio varía cada curso, porque muchos los centros solo publican las cifras de admitidos, no las de excluidos, y eso dificulta el conteo. Por ejemplo, en FP básica han podido analizar los datos de un 65% de los centros, y en grado medio y superior del 71% y del 65%, respectivamente. "No hay transparencia, tampoco un lugar donde consultarlo todo. Solo se puede hacer centro a centro y tener fe ciega en los datos de la Comunidad", critica.

Un portavoz de la Consejería de Educación, preguntado por cómo han distribuido las nuevas plazas —cuántas por ciclo y en qué especialidades—, responde que solo disponen del dato general: 10.000 puestos más, sumados a otros 25.000 creados en los últimos dos años. También señala que este curso se han matriculado en FP 169.829 alumnos y, de ellos, 91.611 lo han hecho en centros sostenidos con fondos públicos. Casi un 54%. El resto ha acabado en la privada, una vía más cara, que deberán valorar ahora los más de 40.000 estudiantes, según CC OO, que han quedado fuera del circuito público este año.

Diego Aguilera, presidente de la asociación Red PT-FP, que aglutina a profesores de formación profesional de toda España, comenta por teléfono que el desequilibrio entre la oferta y la demanda, y la distribución desigual se da en casi todas las comunidades. “El problema es que no se activan todos los ciclos que se deberían activar. Por ejemplo, un grado superior donde por nivel de matrícula podría ampliarse automáticamente de una clase a dos, pero solo conceden una. La Administración asegura un grupo, pero no el segundo”, explica. En Madrid, además de ser una las regiones con mayor déficit de plazas, la matrícula de un grado superior en la pública no es gratuita: los alumnos deben pagar unos 400 euros. Es, junto con Cataluña, la única comunidad donde ocurre.

“El problema es que hay ciclos muy demandados que se quedan con lista de espera y luego otros muchos que tienen menos demanda donde quedan muchísimos vacantes. Algunos hasta se han llegado a cerrar por falta de solicitudes”, cuenta Rosa Rocha, presidenta de Adimad, la asociación de directores de Secundaria y FP de la región. De las casi 6.000 vacantes que han quedado este curso, 637 son de FP básica, 1.269 de grado medio y 3.997 del superior. Entre las especialidades con puestos sin ocupar, por ejemplo, están los grados superiores de mecatrónica industrial, energías renovables o robótica industrial, o el medio de aceite de oliva y vinos, donde un tercio de la oferta quedó vacía, según datos de la consejería.

Rocha opina que uno de los principales problemas es la falta de difusión: “Las familias y los estudiantes no conocen los grados. Muchos son nuevos y han abierto los grupos a finales de curso y, así, no hay tiempo a dar la promoción oportuna”. Distingue entre aquellas especialidades ya conocidas desde hace años, como los ciclos sanitarios, hostelería o publicidad, donde la demanda es muy alta —por ejemplo, en el grado superior de imagen para el diagnóstico médico han quedado fuera 385 alumnos, el 80%—, y las que se ponen en marcha y no se publicitan, a pesar de su alta inserción laboral. “La Comunidad debe hacer una campaña muy potente, pero no de la FP en general, sino de las novedades, de las posibilidades laborales, que los grados se den a conocer del todo en los centros. Muchas veces [los estudiantes] no tienen ni idea de la gran oferta que hay y ni siquiera saben que significan los nombres de las titulaciones”, añade.

La consejería afirma que “trabaja para ajustar la oferta tanto a los perfiles más demandados como a las distintas zonas de la región para que los alumnos puedan estudiar el ciclo que deseen sin tener que hacer grandes desplazamientos”. Galvín critica que el anuncio de una mayor oferta no está debidamente estudiado. “No hay un mapa de la realidad de la FP en Madrid, un análisis del tejido, de las necesidades. Se abren plazas en lugares y horarios imposibles, los centros no conocen con tiempo la planificación y no se cuenta con ellos”, afea. También habla de una distribución desigual: “Se están ofertando ciclos que ya se tienen en zonas donde quizá no haya demanda y no se están atendiendo las demandas en otras zonas del territorio”.

Otro de los “errores” que señala la representante sindical son los horarios donde se amplía la oferta. “¿Dónde quedan la mayor parte de las vacantes? Por las tardes”, responde, para añadir que está relacionado con el proceso de admisión. Cuando los estudiantes se matriculan, explica, escogen el ciclo y el turno que prefieren. Pero esta inscripción en la mayoría de casos —un 70%, según CC OO— es en línea y sin un acompañamiento adecuado o alguien que los oriente sobre qué es más beneficioso para ellos. “Muchas veces los alumnos deciden demandar solo las mañanas y nada en el turno de tarde”. Resultado: se quedan sin plaza. Así, “las familias un poco más agobiadas, especialmente en grado medio, deciden matricular a sus hijos en ciclos formativos en colegios privados”, concluye Galvín.



## **El alumnado de FP superior que estudie después la carrera podrá convalidarse hasta 30 créditos**

*También se aplicará para el alumnado de enseñanzas artísticas, que esperaba este reconocimiento con una ley estatal que quedó en el olvido por el adelanto de las elecciones. Será recíproco y los estudiantes universitarios que hagan una FP también podrán beneficiarse*

Gonzalo Sánchez. València 20-10-23

Los estudiantes de Formación Profesional que decidan continuar sus estudios en una de las universidades públicas podrán convalidarse hasta 30 créditos. Esto supone unas cinco asignaturas y la mitad de un año académico (60 créditos). Así lo ha confirmado conselleria de Educación tras una reunión con los responsables universitarios.

Así, por ejemplo, un estudiante de la FP de Química que acabe el ciclo y decida apuntarse a la carrera podrá convalidarse cinco asignaturas de las 40 que suele tener un grado universitario. Todavía es necesario aterrizar la decisión para aplicarla, y por el momento se han reunido la Secretaría Autonómica de Universidades junto con la de Educación. Esta decisión afectará a los ciclos formativos de grado superior de Formación Profesional, los estudios del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas y los grados Universitarios.

Es la primera vez que dicho reconocimiento de créditos será recíproco, permitiendo que puedan beneficiarse del mismo los estudiantes universitarios que accedan a ciclos superiores de FP.



Este acuerdo se ha tratado en la reunión mantenida entre la secretaria autonómica de Universidades, Esther Gómez, el director general de Universidades, José Antonio Pérez, y el director general de Ciencia e Investigación, Rafael Sebastián, con los vicerrectores de Estudios y Estudiantes de las cinco universidades públicas de la Comunitat (Universitat de València, Universitat Politècnica de València, Universidad de Alicante, Universitat Jaume I y Universidad Miguel Hernández de Elche).

#### *Enseñanzas artísticas*

El acuerdo supone también un reconocimiento a las enseñanzas de artes que llevan esperando décadas. Este reconocimiento iba a llegar con la ley de enseñanzas artísticas del Gobierno, pero el adelanto electoral provocó que el texto cayera en el olvido y se quedara sin aprobar. Finalmente, la compensación llegará por parte de la administración autonómica, que reconocerá las enseñanzas artísticas en el nivel universitario.

La reunión ha sido una primera toma de contacto para empezar a trabajar y establecer sinergias de colaboración entre la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo y los vicerrectorados de estudios y estudiantes de las cinco universidades públicas valencianas.

Este convenio de reconocimiento, que se realizará en colaboración con la dirección general de FP de la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo, permitirá a los alumnos de FP que continúen su formación en las universidades públicas reconociendo al menos 30 créditos.

Por otra parte, también se ha acordado trabajar de forma conjunta para actualizar la normativa autonómica que regula el procedimiento de autorización e implantación de nuevos títulos universitarios. Esta norma, la orden 86/2010 de 15 de noviembre "procedimiento para la implantación de las enseñanzas universitarias oficiales de grado, máster y profesorado", está muy desfasada en relación al marco estatal que queda regulado en el Real Decreto 822/2021 por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

Asimismo, en la reunión también se ha acordado colaborar para facilitar la tramitación de las prácticas curriculares de los estudiantes y la gestión de la correspondiente cotización a la seguridad social.

## **▣ EL DEBATE**

### **Un instituto de Zaragoza, libre de móviles por votación popular: «Así oxigenamos el cerebro de los chicos»**

*El IES Reyes Católicos se convierte en pionero en desterrar cualquier presencia del móvil en el centro durante horario lectivo mediante sufragio: «No podíamos permanecer ajenos a esta problemática», dice su director*

Roberto Marbán. Madrid 21/10/2023

Es la noticia de la que todo el mundo, en Ejea de los Caballeros, habla estos días en esta localidad zaragozana de 17.000 habitantes. El Instituto de Educación Secundaria Reyes Católicos se ha convertido en un espacio libre de móviles. Y ha sido pionero en la forma de hacerlo, al adoptar la medida mediante una votación popular.

Es decir, de forma democrática, la comunidad educativa, compuesta por dirección, profesorado, trabajadores y familias, ha decidido con su voto que todo aquel que pise el centro tenga prohibido hacer **uso de su móvil** en horario lectivo, entre las 08:30 y las 15:30 de la tarde.

De hecho, la entrevista de este medio con su director, Patxi Abadía, se hace obviamente al teléfono fijo del instituto. «Nos tenemos que acostumbrar a volver a funcionar únicamente con la línea fija y el correo electrónico, como antes. Obviamente yo tengo mi móvil en mi despacho si surge alguna urgencia, pero los alumnos no me verán nunca con él por los pasillos».

#### *Medida pionera*

Abadía reconoce que él y su equipo llevaban barruntando esta medida desde hacía tiempo. «El debate viene de lejos, pero se pospuso por la pandemia, y decidimos retomarlo por la inquietud de las familias ante los estragos que provoca el abuso del teléfono móvil, sobre todo entre los más jóvenes. Ahora, pretendemos oxigenar el cerebro de los estudiantes durante algunas horas», resume.

«No podíamos permanecer más tiempo ajenos a una problemática de la que hay ya demasiadas evidencias», dice el director, a la vez que cita los estudios que concluyen el daño que el uso continuado del móvil puede provocar entre el alumnado: estrés, ansiedad, aislamiento, problemas de memoria y concentración, ciberacoso...

En algunas comunidades autónomas, el no uso del teléfono móvil dentro del centro está ya regulado, algo que no sucedía en Aragón, donde se dejaba en manos de los centros la decisión a través de sus respectivos Reglamentos de Régimen Interno: «Hicimos una campaña de concienciación antes de la votación, advirtiendo de que el teléfono ya no se podría usar ni en los recreos».

A pesar de que a alguno, sobre todo a aquellos más obsesionados con mirar la pantalla cada poco tiempo, no le habrá gustado una medida tan restrictiva, Abadía se confiesa «gratamente sorprendido» por la respuesta. «Entró en vigor el pasado miércoles y creo que esto está calando. Se han puesto en contacto con nosotros otros colegios e institutos de Aragón y de otras partes de España para saber cómo la hemos implementado».

Tras la victoria del sí a la medida, desde hace unos días alumnado, personal docente y trabajadores, así como las familias que visiten el IES Reyes Católicos o acudan a alguna tutoría tienen que cumplir a rajatabla la prohibición.

La presencia del móvil dentro de los centros educativos es cada vez más objeto de debate, si no de polémica. Aunque obviamente su uso ya estaba restringido durante la clase, en algunos lugares no se dice nada de su aparición en recreos u otras actividades.

Diversos estudios apuntan a los problemas que el uso sobrecontinuado del teléfono personal puede provocar entre los más jóvenes, más vulnerables a caer en la adicción de tener que mirarlo cada poco.

Está comprobado que el teléfono puede provocar daños en la salud mental de los estudiantes, facilitando la aparición de síntomas compatibles con la ansiedad y la depresión, a la vez de que influye negativamente en su desempeño escolar, por representar un peligro para la concentración y la memoria.

Ahora, al menos en horario lectivo, que no son pocas horas, deberán acostumbrarse a no usarlo, lo que se espera que suponga una medida que oxigene. En otros países de nuestro entorno, como Suecia o Francia, el debate está directamente superado, y las pantallas y los móviles están desterrados de la educación.

## EL PAIS

### **Este colegio ya está adaptado al cambio climático: “Dar clase con 30 grados es inaceptable”**

Visita a dos centros educativos, uno rehabilitado con vegetación y toldos y otro de nueva construcción que genera la mayor parte de la energía que consume y tiene aire acondicionado en las aulas. España va muy retrasada en la adecuación de sus escuelas al aumento de las temperaturas

IGNACIO ZAFRA. Barcelona - 22 OCT 2023

El patio de la escuela pública Can Fabra de Barcelona solía ser como el de otros tantos miles de colegios en España: una gran pista deportiva y mucho hormigón. Un diseño tradicional que hoy se considera inadecuado, no solo por la idea de que los espacios de recreo deben ser más inclusivos y el fútbol no debe monopolizarlos, sino porque ese tipo de suelo absorbe calor y lo va emitiendo como si fuera un radiador. El problema viene de lejos, pero el calentamiento global lo está haciendo cada vez más acuciante. “Con las proyecciones climáticas que tenemos, y que además se van confirmando cada año, la temperatura en los centros educativos es un tema grave que nos tiene que preocupar y debemos priorizar”, afirma Irma Ventanyol, directora de la Oficina de Cambio Climático y Sostenibilidad del Ayuntamiento de Barcelona, “hay que adaptar a esta nueva realidad climática los edificios y patios que los rodean”. Aunque hay iniciativas concretas, como las dos que se analizan en este artículo, que muestran que el cambio es posible, el sistema educativo español va en su conjunto muy retrasado. “Cada vez hace más calor y está casi todo por hacer”, resume la presidenta de la confederación de familias de la escuela pública, María Capellán.

La escuela de Barcelona, situada en el distrito de Sant Andreu, frente a la chimenea de la antigua fábrica de hilaturas Fabra i Coats, un coloso industrial que en su día dio trabajo a 3.000 vecinos del barrio y ahora aloja diversos servicios municipales, fue uno de los primeros centros educativos rehabilitados en Barcelona en la línea que apunta Ventanyol. Durante la pandemia se retiró del patio buena parte del hormigón y se sustituyó por tierra. Se plantaron árboles y arbustos. Se instalaron estructuras de madera y pérgolas, sobre las que se han colocado toldos fáciles de extender o plegar en función de la meteorología. Y se han puesto fuentes y difusores de agua donde los chavales, además de beber, pueden refrescarse.

“Ahora el patio desprende menos calor, hay más sombra, y los niños y las niñas pueden jugar al aire libre sin que les dé el sol. Tiene zonas más diversas, es más verde, y ya no tienes la sensación de estar en un espacio poco natural”, comenta la jefa de estudios, María Elizondo. “El cambio ha estado bien”, coincide, sentado en un anfiteatro de madera, Víctor, que tiene 11 años y va a sexto de primaria, “porque cuando estamos cansados o queremos hablar, podemos estar a la sombra. Y, cuando jugamos, hay muchos más sitios para esconderse que cuando todo era pista”.

En el exterior de los grandes ventanales de las aulas se han colocado unos estores que frenan la entrada del sol directo y dejan, a la vez, que entre parte de la luz. “Se ha notado mucho. La temperatura ha bajado entre dos y tres grados, porque ya no se produce el efecto invernadero que teníamos antes”, dice la jefa de estudios, que considera necesario, sin embargo, el siguiente paso, previsto ya en el calendario de adaptación del centro, que consiste en poner aire acondicionado alimentado con placas solares. “Nosotras somos las primeras que tenemos clarísimo lo de la emergencia climática. Sabemos que consumiendo más energía no va a mejorar. Lo trabajamos en clase y aprovechamos la renaturalización del colegio para explicarlo. El problema es que en



nuestro caso ya se han adoptado casi todas las medidas pasivas, es decir, sin consumo de energía, que podían hacerse y que tenía sentido empezar aplicando”.

Con ellas, la situación ha mejorado, dice Elizondo, pero no lo bastante, quizá, en parte, porque en paralelo el calor ha ido en aumento: “Digamos que este inicio de curso hemos tenido una temperatura poco favorecedora de la actividad escolar. Todos los días pasamos de los 25 grados y algunos hemos llegado a 30. Eso, en adultos nos parecería inaceptable. Con niños también lo es, pero parece que se diga: ‘Lo aguantarán, yo de pequeña lo aguantaba y no pasaba nada...’ Pues sí pasa. Afecta a su concentración, y están inquietos y nerviosos porque tienen calor y sudan. Es complicado dar clase. Y los ventiladores ayudan un poco, pero poco”.

La siguiente parada en este viaje por los centros educativos adaptados al clima del futuro está 300 kilómetros hacia el sur, en el colegio público Serra Calderona de Gilet (3.600 habitantes, Valencia), que forma parte del puñado de centros educativos diseñados por el anterior gobierno valenciano con el objetivo de acercarlos lo más posible a la autosuficiencia energética pese a contar con aire acondicionado en todas las aulas.

Una meta que Enrique Romero, su arquitecto, cree que podrá alcanzarse “en algunos momentos del día” de ciertos periodos del año, gracias a la instalación de placas fotovoltaicas, y al uso de materiales y a un diseño pensados para asilarlo de la temperatura exterior. Su ejemplo es más perfecto, aunque también menos extrapolable que el barcelonés, porque se trata de una escuela inaugurada hace unas semanas, cuando, en un escenario de fuerte caída de la población escolar, los colegios de nueva construcción serán poco frecuentes.

La gran transformación tendrá que pasar, por tanto, por la adaptación a gran escala de los colegios que ya están funcionando. Una tarea ingente que apenas ha empezado. En opinión de Marta Vall, presidenta del Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España, debería comenzar con una radiografía de las necesidades de cada centro.

En la práctica, sin embargo, el sistema educativo español ni siquiera dispone de un registro central de cuántos centros educativos están climatizados, y la información con la que cuentan las comunidades autónomas también es, en general, pobre al respecto, admiten responsables educativos. Representantes de familias, profesorado y alumnos coinciden, en todo caso, en que solo una parte muy pequeña de los centros tiene aire acondicionado en la mayor parte de las aulas o ha sido reformado para afrontar el aumento de las temperaturas.

Al retraso ha contribuido el hecho de que históricamente se considerase que las vacaciones de verano bastaban para evitar el impacto en las aulas del calor, lo cual, al menos en un país del sur de Europa como España, cada vez es menos cierto, como demuestran las temperaturas registradas en junio y septiembre —y hasta cierto punto, en mayo y octubre—, y anticipan las previsiones.

La fuerte caída de la inversión en infraestructuras educativas durante la década que siguió a la crisis financiera de 2008, cuando se redujo a la mitad, también lastró la adecuación de los centros. Y sigue frenándola una compleja distribución de competencias sobre los edificios escolares, repartidos entre los ejecutivos autonómicos (principales responsables), ayuntamientos, y Gobierno, que hace que nadie acabe de hacerse cargo del problema y las iniciativas sean deslavazadas y hasta la fecha claramente insuficientes.

Un ejemplo de ello ha sido el plan anunciado el año pasado por el Ministerio de Educación para financiar adaptaciones al cambio climático, dotado con 200 millones, de los que de momento solo se ha adjudicado algo más de la mitad, cuando en España solo los centros públicos suman más de 19.000.

El ejemplo de buenas prácticas que constituye el colegio de Gilet comienza por su emplazamiento, al pie de una montaña, sobre un gran terraplén de las afueras del municipio que se usaba para montar la feria, lo que ha permitido orientar los cuatro edificios que lo componen con una libertad que sería muy difícil tener en el centro de una ciudad, afirma Romero. La fachada y las ventanas contienen elementos para romper los llamados puentes térmicos, esto es, para frenar la transmisión de la temperatura. Y en la obra se ha hecho hincapié en el sellado para evitar filtraciones.

El sistema de renovación del aire lo “pretrata” en un intercambiador antes de liberarlo en el interior para que llegue un poco más fresco en verano y un poco más caliente en invierno. La planta baja tiene porches que dan sombra, y las ventanas de arriba tienen viseras, para que en verano, cuando el sol va alto, sus rayos no entren, y en invierno, cuando va más bajo, sí. Las luces más cercanas a las ventanas se apagan o se atenúan solas cuando los sensores calculan entra bastante desde fuera.

Los pavimentos exteriores son de colores claros, para impedir que se calienten mucho. Y abundan las zonas de tierra, las plantas autóctonas, como el romero y el tomillo, y los árboles adaptados al clima, como los pinos, las moreras y las acacias. Ahora están recién plantados, pero Romero, socio de AECOestudio, afirma que cuando crezcan darán mucha sombra.

Hasta que se trasladó a las nuevas instalaciones, en septiembre, el colegio de Gilet estaba encajonado en medio del pueblo, no tenía aire acondicionado, y como en muchos otros colegios de España, los días de calor se hacían cada vez más duros. “La diferencia ha sido como del cielo a la tierra. Y no solo por el aire acondicionado, sino por la ventilación cruzada que tiene. En el anterior centro, las ventanas eran batientes y

solo podían abrirse por arriba, y ahora en cambio podemos tenerla de par en par”, afirma su director, Víctor García. El maestro asegura que el ambiente en clase también ha mejorado. “Cuando hace mucho calor los ves rebotados y alterados, y este año están mucho mejor. Rebotados siguen un poco, por la edad, pero ahora resulta mucho más tolerable”.

**europapress.es**

## **UGT reclama la reducción de las horas lectivas y de las ratios**

*Denuncia que el profesorado no ha recuperado las condiciones laborales previas a los "recortes educativos"*

MADRID, 23 Oct. (EUROPA PRESS) - UGT Servicios Públicos ha denunciado que el profesorado español "sigue sin recuperar las condiciones laborales previas a los recortes educativos, pese a la publicación de la Ley 4/2019 de Mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza, y que sigue estando por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la UE25", por lo que reclama la reducción de las horas lectivas y de las ratios.

En este sentido, el sindicato reclama que se reduzcan las horas lectivas del colectivo docente, el número máximo de alumnos por aula y que "se acerque y equilibre el de las horas de atención directa al alumnado con el de las invertidas en la preparación de otras actividades, en consonancia con otros países de nuestro entorno".

Asimismo, exige "la vuelta a la carga lectiva anterior a los recortes, que fijaba 20 horas para el profesorado de Infantil y Primaria y 18 para el de Secundaria y Bachillerato, como paso previo para reducirla a 18 horas en Infantil y Primaria y 15 en Secundaria y Bachillerato". "Esto supondría poder contar con más horas para preparar, evaluar, coordinar o formarse, y al tiempo contribuiría a disminuir el desgaste que lleva implícito un número excesivo de horas de docencia directa y de carga burocrática", ha argumentado.

En un informe realizado por UGT Servicios Públicos sobre las condiciones laborales del profesorado el sindicato apunta que el horario laboral semanal del profesorado está establecido en 37 horas y media, si bien algunas comunidades tienen prevista su reducción en este curso, como es el caso de Murcia, o ya lo han reducido, como Andalucía (35), Castilla y León (35) y La Rioja (35), acercándose a la demanda del sindicato para que se establezca en 35 el máximo de horas semanales, como figura en el Acuerdo Marco para una Administración del siglo XXI.

En relación con las horas de permanencia en el centro, UGT señala que varían en función de cada comunidad autónoma, aunque están generalizadas en 30 horas semanales en todos los niveles. Según el sindicato, algunas comunidades incluyen en los horarios de Secundaria tanto las horas complementarias de cómputo semanal como las de cómputo mensual. La investigación detalla que en Secundaria se establecen de forma general 25 horas. Por encima de esa cifra se encuentran Baleares (26), Madrid (28) y CastillaLa Mancha (29), mientras que en Canarias y Cataluña son 24, y en Castilla y León, Galicia y País Vasco, 23. Por su parte, Extremadura no especifica qué número de horas complementarias son de cada tipo y solo fija las horas lectivas semanales. Cataluña y Murcia, a su vez, contemplan la posibilidad de realizar de forma telemática parte de las mismas.

Por otro lado, UGT ha subrayado que el número de horas lectivas semanales que deben impartir los maestros es de 25 horas en la mayoría de las regiones: en Aragón, Baleares, Cantabria, Extremadura y Murcia son 24; en Ceuta, Melilla, Cataluña, Comunidad Valenciana, Canarias, La Rioja y País Vasco --que no distingue entre lectivas y otras--, 23; en Castilla y León está fijado en 21 horas y media de docencia directa y dos horas y media para vigilancia de recreos; en Navarra fija 19 horas y media de docencia directa y el resto, hasta 25, de cómputo lectivo.

En Secundaria, según ha apuntado el sindicato, aunque se vuelve en muchos casos a la recomendación ministerial de 18 horas lectivas, también se permite excepcionalmente llegar a 20 o 21. Por debajo de 18 se sitúan País Vasco y Castilla y León, en donde están fijadas en 17, si bien se puede llegar excepcionalmente a las 18 horas semanales en el primer caso o a las 20 en el segundo. UGT apuesta por reducir la carga lectiva del profesorado a 18 horas en Infantil y Primaria y a 15 en Secundaria y Bachillerato.

### **PROFESORADO MAYOR DE 55 AÑOS**

Sobre la reducción de la jornada lectiva del profesorado mayor de 55 años, la organización ha explicado que depende de cada comunidad autónoma, dado que no tiene carácter básico. "Defendemos la reducción voluntaria sin reducción de haberes, pero que no esté supeditada a las necesidades del centro, como sucede en la actualidad", ha señalado.

Por otra parte, continúa reclamando la reducción del número de alumnos por aula en las diferentes etapas. La normativa en vigor fija unas ratios máximas de 25 alumnos para Educación Infantil y Primaria, 30 para Secundaria y 35 para Bachillerato.

"Si bien corresponde al Ministerio de Educación y Formación Profesional la competencia de fijar ese número máximo, existe un nutrido conjunto de decretos autonómicos, resoluciones, ordenamientos, circulares o instrucciones que mejoran las condiciones establecidas en la normativa estatal en todas o en algunas etapas",



ha apostillado. "El sistema educativo ha de basarse en la confianza hacia el profesorado, que tiene que sentirse identificado y orgulloso de su tarea. Por eso es imprescindible un mayor reconocimiento social e institucional de su trabajo por parte de las Administraciones, que tienen la obligación de mejorar las condiciones laborales y retributivas del profesorado hasta adecuarlas al grado de responsabilidad de la función docente", ha concluido.

**ABC.es**

OPINIÓN

## Medio millón de alumnos menos: Cómo afrontar creativamente el descenso de alumnado

ENRIQUE ESCANDÓN, Madrid. 23/10/2023

Afrontar creativamente el descenso de alumnado, se ha convertido en un quebradero de cabeza para los titulares de centros educativos, y aquí da igual en estos momentos si la titularidad es pública, concertada religiosa, concertada laica o privada en cualquiera de sus formas, todos temen el consiguiente descenso de alumnado al que paulatinamente venimos asistiendo en los últimos años.

Para muestra un botón, entre 2013 y 2023 España ha perdido 450.000 niños menores de 16 años, es decir, alumnos potenciales de las etapas de la educación infantil y las obligatorias como Primaria y Secundaria. Se estima que en 2037 la cifra habrá sobrepasado el millón de alumnos perdidos. O lo que es lo mismo unas 41.000 aulas menos a nivel nacional.

Por lo que en estos momentos es muy necesario tener en nuestros planes estratégicos a corto plazo, medidas creativas para que la bajada de alumnado sea siempre un problema del vecino de enfrente. No me malinterpretes por la frivolidad, pero no podemos cambiar las cartas con las que nos ha tocado jugar esta mano, pero si la estrategia con la queremos llegar al final de la partida.

Un dato. Los Presupuestos Generales del Estado de 2023 incluyen un presupuesto total para el Ministerio de Educación y Formación Profesional de 6.408 millones de euros, frente a los 1.945 millones de euros de 2013.

En ese tiempo hemos bajado en cerca de medio millón de alumnos en las aulas. Sin embargo, algo estamos haciendo mal si ese aumento de inversión no se percibe en nuestras aulas, ni en nuestros docentes.

Si, como parece probable, la inversión pública no desciende y se mantiene en niveles actuales, el gasto público por alumno va a crecer sustancialmente, pero ¿qué van a hacer con ese excedente de recursos públicos?

Hagamos una breve proyección estimativa de cómo la incidencia de la caída demográfica variará por etapas educativas y por territorio:

✓  La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) perderá un 25% de alumnado potencial en 2037, de casi 2,1 millones de alumnos en la actualidad a 1,6 en 2037.

✓  La educación Primaria encontrará su mínimo antes, en 2032, algo por debajo de los 2,4 millones, lejos de los 3 millones de alumnos de 2017.

Pero esta situación no será en todas las zonas por igual ya que en provincias como Zamora, León, Palencia, Albacete o Jaén perderán más de un tercio del volumen de menores de 16 años que tenían en 2013, y sin embargo en otras perderán menos de un 10% (Madrid y Cataluña) o incluso no perderán nada (Navarra, Baleares).

De los actuales 1.617.412 alumnos de Educación infantil, 1.028.103 se reparten entre Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid, dejando el resto de la población de 0 a 6 años en el resto de comunidades.

Si esos datos los pasamos a los alumnos en enseñanzas obligatorias en este curso tenemos 2.783.606, de los que 1715102 están en Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid.

Es sencillo perdernos en datos y cifras macro que son sin duda alarmantes en una tendencia continuada de bajada de natalidad.

¿Y ahora qué? ¿Sabemos lo que tenemos que hacer? ¿Entendemos que nuestros proyectos educativos diferenciadores pueden hacer que nuestros centros educativos sean colegios de alta demanda de las familias?

Cobra especial trascendencia lo que hacemos y cómo lo hacemos, pero además cómo lo contamos, y sobre todo cómo somos capaces de hacerlo llegar a la sociedad para que el problema de la matriculación sea siempre de otro centro educativo, pudiendo dar a nuestra comunidad educativa la tranquilidad de seguir adelante con nuestros modelos educativos, sin correr el riesgo de dispersar el foco de atención en el alumno, por no poder garantizar los puestos docentes de nuestras plantillas.

En los últimos cursos asistimos a la reorganización logística de centros públicos, a nuevas reorganizaciones de las congregaciones de la enseñanza concertada religiosa o a la adquisición de centros privados familiares por parte de grupos empresariales extranjeros que han visto en España, Italia y Portugal un mercado interesante para generar nuevos modelos educativos, donde a la vez los fondos de inversión que invirtieron hace ya años

en España se reorganizarán para ser más fuertes en poco tiempo. Tenemos por delante un momento único en el paisaje educativo, que sin duda hace quince años hubiera sido impensable.

Y ahora viene lo mejor ¿Qué vamos a hacer? ¿Cómo lo vamos a conseguir? y ¿Cuándo podemos hacerlo? para que el problema siga siendo de nuestro vecino de enfrente.

Es sin duda, al estilo de las novelas de detectives que leía en mi adolescencia de Elige tu propia aventura, un final abierto, que queda por escribir, pero en el que todos los escenarios aún están por definir. En función del camino que elijamos tendremos un desenlace u otro.

*Enrique Escandón, es director de Colegio Alameda de Osuna & Arcángel International School en Madrid y director de Relaciones Institucionales de grupo Educativo AIS.*

## EL PAÍS **OPINIÓN**

### ***Hay que prohibir los móviles hasta los 16 años***

*Llevo 10 años luchando en primera línea contra el suicidio adolescente y he visto que el abuso de las pantallas hace que los jóvenes pierdan habilidades para afrontar la vida, ahonda su sensación de malestar y deteriora su salud mental*

FRANCISCO VILLAR. 23 OCT 2023

Como psicólogo clínico, me dedico desde hace 10 años a la atención directa de familias con hijos menores de 18 años que deciden acabar con su vida o lo intentan. En estos años he sido testigo de cómo han aumentado los recursos para la atención de las personas en riesgo de suicidio —el desarrollo de múltiples planes de prevención del suicidio, la creación del número 024 para evitarlos, la apertura de asociaciones de supervivientes...— y a la vez he visto cómo todos estos esfuerzos han sido triturados: asumimos unas cifras cada vez más preocupantes. Como coordinador del Programa de Atención a la Conducta Suicida del Menor del Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona, lo sé bien: en nuestras urgencias hemos pasado de atender 250 episodios de conducta suicida (ideación, amenazas, gestos y tentativas) en 2014 a 1.000 episodios en 2022.

En los últimos años, ante la pregunta de cómo era posible que un menor llegue al extremo de decidir acabar con su propia vida, de forma creciente ha ido apareciendo la influencia de las pantallas. No, las pantallas no han inventado el suicidio, no son responsables de que este exista. Pero, en la infancia y la adolescencia, sí parecen ser, en parte, uno de los factores responsables de su incremento, de la mano del aumento del malestar de los adolescentes, de las nuevas violencias a las que se ven expuestos, y también, y muy importante, de la pérdida de habilidades para afrontar la vida. Así, mientras la prevención del suicidio consiste en dotar a los menores de estrategias para hacer del mundo un lugar habitable, a muchos de ellos las pantallas los vacían de herramientas, les restan oportunidades para adquirir dichas habilidades. Y esta es, a mi juicio, la causa oculta.

En mi despacho he ido oyendo a estos chicos y chicas con atención. Refieren situaciones de ciberacoso, agresiones sexuales empeoradas con la humillación de ser grabadas y compartidas, la influencia que ejerce en ellos la infinidad de perfiles en las redes sociales que alientan al suicidio. Afloró una realidad más profunda: ahora llegan con mayores sentimientos de vacío, con una actitud totalmente pasiva ante el mundo, incapaces de hacer propuestas a sus situaciones, esperando una suerte de solución mágica externa, además de su desvitalización, su falta de ganas de vivir, de hambre de experiencias nuevas, saturados de fuegos artificiales sin sentido, sin contenido, sin narrativa.

Parte de las causas han sido ya descritas en estudios científicos y en ensayos. La lectura de La fábrica de cretinos digitales (Península, 2020), de Michel Desmuget —doctor en neurociencia y director en el Instituto Nacional de la Salud y la Investigación Médica de Francia—, me abrió más de 1.082 referencias bibliográficas que arrojaron luz sobre mi día a día. Un informe (Increases in Depressive Symptoms, Suicide-Related Outcomes, and Suicide Rates Among U.S. Adolescents After 2010 [Aumento en los síntomas depresivos en los resultados relacionados con el suicidio entre los adolescentes estadounidenses tras 2010], con datos de medio millón de adolescentes de entre los 13 y los 18 años, dirigido por Jean M. Twenge, psicólogo de la Universidad de San Diego, concluyó que los adolescentes que pasan más tiempo ante pantallas tienen más probabilidad de desarrollar problemas de salud mental importantes que los que dedican más a otras actividades.

La mayoría (el 57%) de las chicas adolescentes de EE UU refieren tener sentimientos de desesperanza y tristeza (Center for Disease Control and Prevention, 2021). La prevalencia de la ideación suicida ha ido aumentando en EE UU entre 2008 y 2019, pasando del 9,2% al 18%, según varios estudios (Suicide and suicide behaviour [suicidio y comportamiento suicida], Nock et al, 2008; Global Lifetime and 12-Month Prevalence of Suicidal Behavior in Children and Adolescents between 1989 and 2018: A Meta-Analysis [Prevalencia del comportamiento suicida en niños y adolescentes entre 1989 y 2018: un metaanálisis], Lim et al, 2019). En España el 48,9% de los jóvenes han pensado alguna vez en suicidarse, frente a un 47% que no lo ha pensado nunca, tal y como publicó el Barómetro Juvenil sobre Salud y Bienestar 2023, elaborado por la FAD y la Fundación Mutua Madrileña, en el Día Internacional de la Salud Mental.



¿Y cómo impactan las pantallas en los más pequeños? Algunos presentan retrasos en su neurodesarrollo, como ha detectado l'Associació Catalana de Llars d'Infants, la asociación más importante de guarderías de Cataluña, en una encuesta desarrollada entre 110 guarderías y publicada el pasado 13 de octubre. El 80% de los centros educativos encuestados detectó una correlación entre el número de niños con un nivel de retraso global y su sobreexposición a las pantallas, en aumento curso tras curso. Quiero destacar algo que señala esta encuesta: que cuando los padres, alertados por los centros, les retiran las pantallas a los pequeños (para comer, en el coche...), estos mejoran. Es decir, si se rectifica pronto, el daño se minimiza.

El tiempo frente a la pantalla puede afectar a la capacidad de los menores para desarrollarse de manera óptima, confirma un estudio (*Asociación entre el tiempo frente a la pantalla y el desempeño de los niños en la valoración de su desarrollo, 2019*) publicado por JAMA, una revista médica estadounidense, con datos de 2.500 menores de entre 1 año y 1 año y medio.

Siete de cada 10 niños españoles de entre 6 y 12 años comen con una pantalla o un dispositivo táctil delante, según datos de 2016 de la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria, que destaca los problemas alimentarios —sobrepeso u obesidad— que eso acarrea. Por mi experiencia, los procesos internos de negociación, de gestión emocional, de tolerancia a la frustración que está teniendo que poner en práctica un niño que está sentado delante de un plato —sin querer estar ahí— y siguiendo la indicación de un adulto son esenciales para la vida adulta. Por no hablar de la importancia de ser consciente del propio acto de la alimentación, y de la capacidad narrativa de las pequeñas cosas, una actividad con un inicio, un desarrollo y un fin. Ni qué decir tiene el de la tolerancia a la espera, que en terapia requiere de un proceso de entrenamiento en el que al niño se le ponen unos tiempos de espera que incrementan de forma progresiva, primero entrenando a aguantar 5 minutos, luego 10... Sí, hay habilidades que hay que entrenar, y qué mejor entrenamiento del tiempo de espera que un trayecto en coche o en transporte público, aquellos “¿cuándo llegamos? ¿cuánto falta?” sin fin.

No, la pantalla no es un recurso para que el niño coma, tampoco para que el niño vaya entretenido en un viaje de coche, la pantalla es una interferencia en el desarrollo de los propios recursos para tolerar la vida cotidiana. Lo mismo sucede con el aburrimiento, gran fuente de imaginación y motor de la creatividad. La pantalla no es un recurso para que el niño no se aburra, es la mejor forma de incapacitar el desarrollo de sus propios recursos y el mayor enemigo de la imaginación.

La incorporación de un elemento tan poderoso como son las pantallas en la vida de nuestros menores se ha realizado sin cuestionamiento, sin la pregunta elemental: ¿para qué? Alguien ingenuo y bien pensado podría creer que las *Bigtech* están en una contienda desmedida entre ellas, que compiten por el excedente conductual en la era del capitalismo de la vigilancia que nos señala la socióloga estadounidense Shoshana Zuboff. Que lo hacen a tal velocidad que les impide hacer estudios para analizar las consecuencias de sus innovaciones. En *El valor de la atención* (Península, 2023), el divulgador escocés Johann Hari entrevistó a importantes desarrolladores de Silicon Valley que han sido incapaces de seguir en el negocio. Algunos incluso se enfrentaron a sus compañeros. Pero se volvieron a engañar, no se enfrentaban a estos, se enfrentaban a la culpa por lo que habían estado haciendo, se enfrentaban a su yo del pasado.

Steve Jobs prohibía las pantallas a sus hijos, según le contó al periodista de *The New York Times* Nick Bilton. También es de dominio público que en muchas escuelas de Silicon Valley los menores tienen acceso a pizarras y tizas, no a pantallas. No parece muy ético hacer negocio con algo que cada vez más estudios afirman puede provocar daños a los niños. Tampoco lo es justificarse culpando a los otros padres, tachándolos de irresponsables, ignorantes e incompetentes, en una suerte de argumento lógico/siniestro de, “yo protejo a los míos, que los demás protejan a los suyos”.

No hay nada más simple que considerar que los dispositivos son algo simple. Subestimar su reconocido poder y su potencial de penetración e interferencia en diferentes ámbitos de lo humano. No, las pantallas no son una explicación simple al incremento del malestar detectado en nuestros menores. Como hemos visto interfieren en el desarrollo de sus habilidades durante la primera infancia y la adolescencia. Y a esos menores con menos recursos para poder afrontar la vida, los sometemos a unos riesgos inconmensurables, los exponemos a imágenes de éxitos inalcanzables, a la comparación constante, a la propaganda y la manipulación de grupos radicales, con exposiciones tempranas a escenas de violencia y de sexo, o de ambas a la vez, con mayor riesgo de perpetrar violencia contra los otros y contra sí mismos, y con mayor tendencia a exponerse a situaciones de victimización.

La adolescencia es una etapa difícil y eso no parece que vaya a cambiar, evolutivamente ha de ser así. Pero ahora la evidencia científica también relaciona el aumento desmesurado de ese malestar con el abuso de las pantallas. Y lo evidente es que no estamos respondiendo como corresponde. Es sangrante que sigamos dejando o deseando de forma pasiva que se regule solo. Más cuando las horas que pasan nuestros menores antes las pantallas no dejan de aumentar (la pandemia jugó su papel en esta tendencia), estimándose en 9 horas diarias en menores de entre 11 y 14 años en Estados Unidos y en 3 horas diarias en menores de 2 años (*Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?, UNESCO, 2023*). Lo mismo ocurre con la edad de acceso al primer dispositivo, que en algunos entornos sucede cada vez antes. Muchos menores

lo reciben como regalo de comunión (9 años). Una encuesta *online* de la empresa de investigación GAD3 estimó en un 20% los niños españoles menores de 10 años con teléfono móvil.

Simples son los argumentos que se han utilizado para acceder a nuestros hijos. Como por ejemplo que las pantallas son, o pueden ser, un recurso para niños y adolescentes, que las van a necesitar para progresar. Esta afirmación no puede resultar más atractiva para los padres, aportadores de recursos por excelencia, pero la infancia y la adolescencia son dos etapas de desarrollo continuado de la persona en las cuales son mucho más importantes las oportunidades para desarrollar los propios recursos que los recursos externos. Cualquier ayuda o recurso que pretenda facilitar los retos propios de la infancia o la adolescencia puede tener el grave potencial de incapacitar a la persona para el desarrollo de dicha habilidad. ¿En qué momento se ha pensado que el gran enemigo del aprendizaje, la distracción, puede mejorar el rendimiento académico? ¿Que la mejor forma de aprender es no ser consciente del proceso de aprendizaje? ¿Cómo voy a saber cómo afrontar el siguiente aprendizaje?

En el ámbito de las relaciones, el funcionamiento es exactamente el mismo. Nos han vendido las pantallas como un recurso para socializar y relacionarnos. Además, han tenido la habilidad de decir que cuando estamos mirando una pantalla estamos conectados. Otra obra brillante de la ingeniería de la publicidad. Resulta que cuando yo pierdo de vista a mis padres durante la infancia, cuando pierdo de vista a mis hermanos y amigos, cuando la punta de mi dedo toca una fría pantalla estoy más conectado que cuando toco otras manos, una piel. Estoy más conectado cuando miro una pantalla que cuando cruzo una mirada. No, en la infancia y la adolescencia, las pantallas no favorecen la comunicación, ni la amistad, ni las relaciones familiares.

Gracias a la valentía de los directores de varios centros escolares hemos observado que lo único que pasa cuando le quitas el móvil a un grupo de menores es que la vida se abre camino, y brota con fuerza la interacción, el movimiento y el conflicto visible. Durante la infancia y la adolescencia, todo el tiempo que se pasa mirando una pantalla, es tiempo perdido de oportunidad de desarrollo de habilidades sociales, de pérdida de desarrollo empático.

Hay una manera de prevenir el suicidio en la infancia y la adolescencia que necesita pocos recursos. La mejor intervención, desde mi punto de vista, no es otra que la prohibición de los móviles hasta los 16 años, con una regulación de uso restrictiva entre los 16 y los 18. Un niño antes de los 6 años no debería tener nunca acceso a una pantalla, y a partir de esa edad una exposición máxima de media hora diaria. Nunca antes de ir al colegio, nunca al menos dos horas antes de dormir, nunca en modo multitarea (comer, viajar, hacer las tareas...). Por mi parte, he limpiado mi casa de las pantallas que habían estado disponibles para que mis hijos pudieran ver *La patrulla canina* en inglés con el argumento de que hicieran oído. Qué equivocado estaba.

*Este es un texto escrito para 'Ideas' por el psicólogo clínico Francisco Villar (Barcelona, 1976), al hilo del lanzamiento de su libro Cómo las pantallas devoran a nuestros hijos, de Herder, que se publica el 31 de octubre. Villar lleva 10 años coordinando el programa de atención a la conducta suicida del menor en el Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona. Antes publicó Morir antes del suicidio. Prevención en la adolescencia (Herder, 2021).*

**europapress.es** SEMANA EUROPEA DE LA FP

## **Estudiantes de FP Dual impartirán 50 charlas por toda España para contar su experiencia en la Semana Europea de la FP**

MADRID, 23 Oct. (EUROPA PRESS) - Este lunes arranca la Semana Europea de la FP y, en este contexto, jóvenes embajadores de la red Somos FP Dual aprovecharán esta celebración internacional para impartir cerca de 50 charlas interactivas en centros educativos de toda España, según ha informado la red.

Impulsados por la Cámara de Comercio de España, la red de cámaras de comercio territoriales, la Fundación Bertelsmann, Lidl España y el Fondo Social Europeo, su objetivo es informar y animar a otros estudiantes como ellos a decidirse por esta modalidad formativa que cuenta con una alta empleabilidad (70-100%).

Las charlas se llevarán a cabo en múltiples ciudades de España entre las que figuran Madrid, La Coruña, Ciudad Real, León, Gibraltar, Valencia, Alicante, Gijón, Santander, Sevilla, Granada y Girona. Además, el viernes 27 de octubre a las 11.30 horas, los jóvenes embajadores de Somos FP Dual se reunirán con alumnos de 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato en el Espacio Bertelsmann de Madrid para ayudarles a reconocer, a través de juegos y talleres interactivos, cuáles son las habilidades más demandadas por las empresas.

Somos FP Dual asegura que los estudios que contemplan mayor cantidad de horas en la empresa "son los que obtienen mejores ratios de empleabilidad", como ocurre en el caso de la FP Dual, que la nueva normativa denomina FP Intensiva. Dentro de esta modalidad, las familias profesionales que más están incrementando las matriculaciones son las de los estudios de temática STEM - Ciencias, Tecnología y Matemáticas- (45,3%), industrial (37,2%) y TIC (18%).



Sectores en los que la FP Dual ofrece una clara solución a las empresas ante las dificultades con las que muchas de ellas se encuentran a la hora de reclutar a determinados perfiles. "Según la encuesta realizada en 2021 por Cámara de Comercio de España, el 92,5% de las empresas considera que el aumento de la formación práctica es necesario y, de hecho, es una de las demandas más generalizadas por parte de las organizaciones", señala la directora de Empleo, Formación y Emprendimiento de Cámara de Comercio de España, María Tosca.

Los chicos y chicas que forman parte de Somos FP Dual están dispuestos a compartir su experiencia con jóvenes de toda España y así animarlos a optar por este tipo de enseñanza. "Dejé un trabajo para volver a estudiar y reorientarme a otro sector completamente distinto y no esperaba encontrar oportunidades tan pronto.

La FP Dual me ha permitido reincorporarme al mercado laboral de manera inmediata, mucho más rápido de lo que esperaba cuando decidí tomar este camino.", comenta Magdalena Vallejo, que a sus 45 años optó por matricularse en un grado de FP de Técnico en Procesos y calidad en la industria alimentaria y ahora está trabajando en Nestlé, la empresa que la formó.

## **EFE:** Agencia EFE

### **La Fundación ANAR alerta de que crece la violencia machista contra niñas y adolescentes: un 87% más en cuatro años**

*Preocupa que el 47,1 % de las chicas no son conscientes de estar siendo víctimas, cifra que se incrementa al 63,7 % en el último año recogido en el estudio, mientras que el 70,3 % de las víctimas no denuncia.*

EFE. Madrid. Martes, 24 octubre 2023

La Fundación ANAR ha constatado un incremento de la violencia que sufren niñas y adolescentes, que ha aumentado un 39,7 % en cuatro años, con especial incidencia de la violencia machista (un 87 % más) y una tendencia a la normalización de determinadas conductas violentas, ya que el 70 % no denuncia.

Son algunos de los principales datos que recoge el Estudio "Evolución de la violencia contra las mujeres en la infancia y adolescencia en España (2018-2022)", a partir del análisis de las llamadas y testimonios que llegan a esta organización a través de las distintas Líneas de Ayuda ANAR.

En este periodo de tiempo, ANAR ha atendido a 20.515 niñas, niños y adolescentes víctimas de violencia contra las mujeres y ha dado respuesta a 382.219 peticiones de ayuda.

Entre estos casos, hay madres víctimas de violencia de género con hijos/as menores de edad, que directa o indirectamente también son víctimas, adolescentes que en sus relaciones de pareja sufren violencia machista y chicas que sufren otros tipos de violencia como agresiones sexuales, ciberacoso, grooming, etc.

Entre las principales conclusiones, Anar ha destacado el aumento del 39,7 % de menores de edad atendidas por violencia contra las mujeres en sus cuatro variantes: violencia de género, doméstica, sexual y otro tipo de violencia física o psicológica.

Las consultas por violencia de género aumentan un 87 % Las llamadas por violencia de género representan el 53,8 % del total. Son el tipo de violencia que más crece entre 2018 y 2022 (un 87,2 % en el caso de adolescentes y un 87,7 % en el de violencia de género en el entorno).

Y preocupa que el 47,1 % de las chicas no son conscientes de estar siendo víctimas de violencia de género, cifra que se incrementa al 63,7 % en el último año recogido en el estudio, mientras que el 70,3 % de las víctimas no denuncia ni tiene intención de hacerlo.

En el periodo de estudio, ANAR ha recibido 16.846 consultas y ha atendido a 11.031 niños, niñas y adolescentes por violencia de género, la mayoría de ellas (el 86,7 %) sufrida en su entorno y el 13,3 % restante ejercida por otro adolescente.

La edad media de los menores que sufren violencia machista en su entorno es de **10 años**. El 56,6 % son mujeres y el 43,4 % varones, el rendimiento escolar es bajo, viven mayoritariamente en familias monoparentales (68,2 %), normalmente con la madre y en mas de las mitad de los casos, la familia es migrante.

En el caso de la violencia machista entre adolescentes, ANAR ha atendido a 1.468 niñas y adolescentes, con un crecimiento del 87,2 % desde 2018, y la edad media de las víctimas es de 16 años.

El perfil de estas chicas es de una estudiante de secundaria o Bachillerato, en la mitad de los casos con un rendimiento escolar bajo, de nacionalidad española en casi 7 de cada 10 casos y que vive mayoritariamente en familia.

ANAR ha constatado un aumento significativo de la implicación de las nuevas tecnologías en este tipo de violencia, especialmente en la ejercida entre iguales y a partir de la pandemia, cuando se ha incrementado un 82 %.

Asimismo, ha comprobado como en el 48,8 % de los casos existe un problema de salud mental, con ideación e intento de suicidio en el 17,9 % de los casos, problemas de conducta (10,2 %), y autolesiones (7,7 %).

Además, denuncia que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes no reciben tratamiento psicológico: el 71,2 % en el caso de las víctimas de violencia en su entorno y el 69,1 % de las víctimas de violencia adolescente. La violencia sexual aumenta un 39,4 %

ANAR ha mostrado su preocupación por el aumento de la violencia sexual, que ha crecido un 39,4 % en estos cuatro años, en los que ha atendido a 2.400 niñas y adolescentes afectadas por violencia sexual, tecnológica, pornografía, prostitución y aborto forzoso.

También ha atendido a 3.815 niñas y adolescentes por violencia doméstica. Casos de maltrato físico y psicológico y también negligencias como abandono. Por otra parte, 3.260 niñas y adolescentes han llamado para reportar casos de acoso escolar, agresiones físicas y verbales, ciberacoso y violencia institucional.

En todos estos casos, el perfil de la víctima es el de una niña de 12 años. Un 13,9 % padece algún tipo de discapacidad y en el 71,6 % de los casos el rendimiento escolar es medio o bajo. El 73,5 % de las víctimas de este tipo de violencia no reciben tratamiento psicológico.

Del total de llamadas atendidas por cualquier causa de violencia, el 70,1 % de los problemas fueron considerados de gravedad alta y un 52,8 % de urgencia alta. A raíz de esto, desde ANAR se realizaron 108.562 derivaciones a recursos sociales de infancia y adolescencia. El agresor es el novio y en 3 de cada 10 casos, mayor de edad

En cuanto al perfil del agresor, en violencia machista el novio actual es agresor más identificado. Normalmente, la edad de los agresores coincide con la de las víctimas, pero 3 de cada 10 son mayores de edad. Cuando hablamos de violencia machista en el entorno, en el 90 % de los casos el agresor es el padre, que usa al menor como instrumento para ejercer la violencia.

En cuanto a las otras formas de violencia, en el 52,5 % de los casos es un familiar o una persona muy conocida por el menor y el más común es el padre o padrastro (83,9 % de los casos). Mientras que en los casos de acoso escolar, los agresores son menores de la misma edad y no suelen actuar en soledad.



## Las 'reglas' del 'bullying': qué define quién es el agresor y quién la víctima

*Un estudio con 4.000 adolescentes de todos los cursos de Secundaria indaga en razones no investigadas hasta ahora sobre las causas del acoso*

JOSEFINA G. STEGMANN. Madrid. 24/10/2023

Cuando se estudia el 'bullying' en el aula o se conocen casos que son hechos públicos por los medios se suele incidir en aspectos como el físico de la víctima, sus calificaciones, o su mayor o menos sociabilidad para intentar dar con las posibles causas del acoso.

Sin embargo, un novedoso estudio ha empezado indagar en otras razones. La idea del autor, Antonio Cabrales, catedrático de Economía de la Universidad Carlos III era precisamente «intentar encontrar predictores de 'bullying' que no sean los típicos», explica a este periódico. Fue así cómo el estudio se orientó a preguntarle a un total de 4.000 alumnos de todos los cursos de Secundaria (1º, 2º, 3º y 4º) que indicaran quiénes eran sus amigos y enemigos de clase. «La red de amigos y enemigos influye en cuánto 'bullying' existe en el aula y en quién es la víctima», apunta Cabrales.

Es más, una vez que se obtienen los datos de dicha red, explica el autor, aspectos como el físico no predicen nada. Dicho de otro modo: si tienes exceso de peso o muy bajo peso pero muchos amigos no se sufre acoso. Al final, a más amigos menos 'bullying' y a más enemigos, menos.

Pero entonces, ¿es posible saber a qué se debe que y a que se debe los amigos? «Son cosas que no vemos», reconoce Cabrales. Los resultados de su investigación arrojan datos como los siguientes:

-Un amigo más disminuye la probabilidad de 'bullying' en un 10 por ciento.

-Un enemigo más aumenta mi probabilidad de 'bullying' un 12 por ciento (aquí hay una pequeña diferencia entre chicos, con un 14 por ciento y chicas, con un 11).

-Un amigo que sufre 'bullying' aumenta un 70% la probabilidad sufrirlo (30 por ciento chicos y casi el doble en chicas).

Cabrales cuenta incluso un caso personal que se aplica al estudio y arroja luz sobre cómo funciona el vínculo entre el 'bullying' y las amistades: «Yo era muy buen alumno y recuerdo que le explicaba Matemáticas a un



chico al que le caía bien y que por eso impidió que yo sufriera 'bullying'; de alguna manera este no permitía que se me acercaran los agresores», relata.

Este estudio forma parte de los elaborados por TeensLab, un consorcio formado por cinco universidades (Universidad Loyola, Universidad de Barcelona, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad de Granada y Universidad del País Vasco), coordinado por el Instituto de Desarrollo-Fundación ETEA y el grupo de investigación Loyola Behavioral Lab, que presentan los resultados de diversos informes sobre el comportamiento de más de cinco mil adolescentes.

#### *Relación entre la obesidad y el rendimiento académico*

Otro de los estudios ha indagado en la relación entre la obesidad y el rendimiento académico. Este revela que la obesidad afecta negativamente al rendimiento académico y a las habilidades cognitivas, especialmente en el caso de las chicas, explica el comunicado que da a conocer todos los informes del consorcio.

#### *Alumnos inmigrantes*

Por otro lado, el estudio de la investigadora de la Universidad Loyola María José Vázquez concluye que el alumnado de origen inmigrante no se diferencia especialmente del resto de sus compañeros que se encuentran en las mismas circunstancias, salvo en dos aspectos: son más altruistas y tienen una mayor preferencia por el riesgo (son menos prudentes). ¿En qué sentido? En el monetario. Para conocer el mayor o menor riesgo que están dispuestos a correr se les hizo el llamado test de tolerancia al riesgo monetario en el que se pone sobre la mesa si, por ejemplo, comprarías o no lotería.

#### *Amistades*

En cuanto al tipo vínculos dentro del aula, el catedrático de Economía de la Universidad Loyola Pablo Brañas Garza, ha analizado si los jóvenes predicen quiénes son sus amigos y sus enemigos. Los resultados muestran que los alumnos con altas capacidades cognitivas predicen mejor quiénes son sus amigos y enemigos. También se ha concluido que aquellos que se encuentran en las zonas periféricas de las redes de relaciones son perfectamente conscientes de su posición en la red, sin embargo, quienes ocupan posiciones centrales no lo saben.

Por otro lado, el estudio de Ángel Sánchez, de la Universidad Carlos III, asegura que «dos estudiantes serán amigos con mayor o menor probabilidad en función de las amistades y enemistades que tengan en común; de hecho, se puede definir una cantidad, que viene a ser como una suma de amistades y enemistades, que permite predecir con probabilidad cercana al 90% si dos estudiantes son amigos o no». Además, se ha podido comprobar que el hecho de que las actitudes personales sean más o menos prosociales no está relacionado con hacer amigos, lo cual habla del papel fundamental que juega el contexto social en el establecimiento de relaciones.

Otro estudio de la Universidad Carlos III ha estudiado la evolución temporal de las amistades en un instituto concreto, en el que se han recogido datos en ocho ocasiones distintas durante tres años. Los resultados confirman la existencia de círculos de Dunbar en la estructura de las relaciones, es decir, existen grupos pequeños de mejores amigos más estables que los simples amigos, y explica la diferente naturaleza de las enemistades, mucho más volátiles y menos frecuentes. Muestran además que solo el 60% de las relaciones son recíprocas, número muy estable a lo largo de las distintas tomas de datos.

#### *¿A quién se escoge para hacer un trabajo?*

Investigadores de la Universidad de Barcelona han estudiado cuáles son las características que hacen que un alumno sea elegido como pareja para realizar un trabajo: los chicos eligen a chicos y las chicas, también. Sin embargo, hay otro elemento esencial: los chicos y chicas con mejores notas siempre salen elegidos antes para conformar los grupos, al contrario que los estudiantes que sufren 'bullying', que no son elegidos.

## **EL PAIS** ANDALUCÍA

### **La falta de profesores para niños con necesidades especiales en un colegio de Almería acaba en una huida a otro centro**

*El centro Sagrado Corazón de Tíjola (Almería), con más 30 alumnos diagnosticados, solo cuenta con un especialista que acude tres días a la semana y solo puede dar apoyo a 22*

EVA SAIZ. Sevilla - 24 OCT 2023

Carolina Berruezo ha tenido que contratar a una persona para que recoja del CEIP Sagrado Corazón de Tíjola (Almería, 3.520 habitantes) a su hija de siete años y que coma en su casa. Tiene autismo severo y no puede valerse por sí sola. José María Cortés, con cuatro hijos, no puede permitírselo y su niña de 10 años con necrocefalia se queda a mediodía en el centro. "Necesita ayuda para todo, para ir al baño, para comer y hay días que come y otros que no", explica. Sus hijas son dos de los cuatro que van al aula específica del colegio, que desde principio de curso no cuenta con el profesor Profesional Técnico en Integración Social

(PTIS) necesario para atender a estos niños con discapacidad severa. “Son el resto de los docentes los que se van turnando para cuidarles”, explica Berruezo. El problema no es nuevo. El año pasado ya provocó un aluvión de quejas y este curso al menos diez familias han decidido cambiar de centro. Ante la falta de alternativas, la huida.

El hecho de que falten PTIS no es la única carencia con la que han comenzado el curso en ese centro del valle del Almanzora. De sus 254 alumnos, 33 tienen necesidades de atención a la diversidad, pero únicamente cuentan con una maestra de psicología terapéutica (PT) para atenderlos, que solo acude al colegio tres días a la semana, porque también tiene que ir a los colegios de los municipios vecinos de Olula y Purchena. “Solo con esos días y tantos niños no se pueden cubrir las horas de refuerzo y atención que cada uno de ellos necesita”, explica Esther González, secretaria de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Eso explica que de esos 33, 11 no reciban ningún tipo de atención por parte de la especialista, ya que se ha debido priorizar el apoyo en función de sus 15 horas semanales.

En su horario completo de tres días —que hasta principios de octubre solo eran dos— solo se puede atender a 22 alumnos. Todos reciben una hora semanal de refuerzo, salvo cinco a los que solo les corresponden 30 minutos, según la información facilitada por el CEIP Sagrado Corazón. Uno de estos últimos es el hijo de María Martínez de Armuña, que está en 4º de primaria y fue diagnosticado el año pasado con Trastorno de Déficit de Atención. “Tiene asignadas cinco horas semanales de refuerzo en Matemáticas y hemos conseguido que pueda tener 30 minutos por semana. Es algo insignificante”, se queja.

Las familias del centro, y prácticamente el municipio entero, se han solidarizado con la angustia de estos padres y han secundado con 1.831 firmas, recogidas también a través de Change.org, una petición para que cuanto antes se asigne un PTIS y se incorpore a un profesional de psicología terapéutica de manera permanente al colegio. El documento fue entregado el martes al responsable de la Delegación de Desarrollo Educativo de la Junta en Almería, quien, ese mismo día, le trasladó al director del centro que tendrían un PTIS y que en noviembre también se incorporaría un PT a jornada completa, explica Esther González. “A finales de septiembre ya nos prometieron que el PTIS llegaría en la primera semana de octubre y seguimos sin él, en esta segunda ocasión no nos han dado fecha concreta para su incorporación”, advierte la secretaria del AMPA.

Al escepticismo de los padres se suma el hecho de que ese especialista PTIS solo estaría en el centro de 9.00 a 14.00. El delegado trasladó al director que para los niños de la unidad específica, el centro tendría que solicitar un monitor de comedor más solo para ellos. La dirección ha informado a los padres de que cuando ha pedido el monitor, le han dicho que es imposible que se pueda enviar porque ya se han cerrado las contrataciones de estos trabajadores. “No tengo a mi familia aquí y no quiero que mi hija no esté debidamente atendida a la hora de comer, pero si todo funcionara como debiera no tendría por qué tener a una persona contratada solo para sacar a mi hija del centro y asegurarme de que come”, indica Berruezo.

Fuentes de la Delegación de Educación en Almería indican que el centro cuenta con dos profesores de audición y lenguaje (AL) y dos PT y reconoce que se está gestionando la llegada de un PTIS. La secretaria del AMPA precisa: “Solo tenemos un AL, no dos, y además lo compartimos con otros cinco centros, así que imagínate a lo que tocamos”. El centro cuenta con otra PT, pero es la encargada exclusivamente de la unidad específica donde están los cuatro niños con discapacidad severa, para el resto de los 33 alumnos la profesional solo dispone de tres días a la semana. “Para que funcione correctamente la unidad específica es necesario el PTIS, que es quien atiende sus necesidades físicas y es un apoyo contante. Y además, lo que pedimos es un PT a tiempo completo para los otros 33 estudiantes con necesidades”, añade González.

“Estamos en *standby*”, se queja Martínez. Los padres critican la falta de previsión por parte de la Consejería de Desarrollo Educativo. El curso pasado también hubo retraso en la incorporación del PTIS y de la PT. “En julio al anterior monitor de PTIS le comunicaron que no renovaría este año. Cómo es posible que a mitad del primer trimestre aún no dispongamos de ese profesional que es tan necesario para atender a nuestros hijos. Pero es que si no se cubren las necesidades de quienes son totalmente dependientes, es normal que tampoco atiendan a los que no lo son y necesitan refuerzo para atender a su situación”, señala Lola García, madre de un niño diagnosticado con hiperactividad desde 1º de primaria. Ahora está en 4º y necesita refuerzo en Lengua dos días a la semana. “Con el tiempo que la PT está en el centro, solo le corresponden 30 minutos”, dice. “Después de clase tengo que llevarlo a atención temprana y a Olula a otro centro de pago para poder suplir las necesidades que no me cubren en el colegio”, abunda.

#### *Fuga de alumnos para recibir mejor atención*

El año pasado, la PT también se incorporó en noviembre, una vez iniciado el curso. Entonces había 41 alumnos diagnosticados con alguna necesidad especial. La imposibilidad de la PT de cumplir con los requisitos y el tiempo estipulados para cada uno de ellos —el curso pasado solo estaba dos días a la semana (10 horas semanales)— ha provocado que este año una decena de padres hayan trasladado a sus hijos a otros centros “para que estén mejor atendidos”, apunta González. Este año, desde octubre, ha incrementado un día más, pero tampoco da para cubrir las necesidades de los estudiantes. “Aunque venga un refuerzo a tiempo completo en noviembre, tampoco creo que pueda cubrir todas las horas de todos los niños”, opina Martínez.

En Andalucía no hay fijadas cuotas de número de alumnos por cada profesor especializado en atender necesidades especiales. “Los problemas con los PT y PTIS es endémico”, señala Daniel Fernández,



responsable regional de USTEA, que explica cómo durante la campaña de recogida de firmas para la bajada de ratio por ley, frustrada por la mayoría absoluta del PP en el Parlamento andaluz, también se pedían unas ratios mínimas de PT. La única ratio es para las aulas específicas", explica.

En la comunidad hay unos 73.000 alumnos con necesidades de apoyo a la diversidad que son atendidos por 13.000 profesionales, entre ellos 7.325 maestros especialistas —5.495 PT y 1.830 AL (audición y lenguaje)— según los datos facilitados por la Consejería de Desarrollo Educativo. En la actualidad, el número de PTIS es de 2.972, 150 más que el curso pasado. Un problema informático, explican las fuentes cercanas a ese departamento consultadas, ha impedido que los 100 nuevos profesionales dependientes de la Administración —los otros 50 son de empresas de servicios— se incorporaran desde el inicio del primer trimestre, si bien ya está solventado y se espera que se vayan incorporando a lo largo de las próximas semanas, aseguran las mismas fuentes.

Ninguno de ellos ha llegado a Tíjola y la desesperación de las familias que requieren de su actuación va en aumento. "No piensan en estos niños que tienen los mismos derechos, a los que les viene bien relacionarse con otros chavales de su edad. Mi hija no va a hacer una carrera, pero ir al colegio, tener clases, cuidados, es un estímulo", dice Cortés.



## **Educación cifra en el 22% el seguimiento a la huelga de la Escuela Pública Vasca**

*Los sindicatos afirman que el 55% de los docentes ha seguido la convocatoria de huelga*

NTM / Agencias. 24-10-23

El 22 % del profesorado ha secundado la huelga convocada para este por los sindicatos ELA, Steilas y CCOO en el ámbito de la enseñanza pública vasca no universitaria.

Estos datos han sido aportados por el consejero de Educación, Jokin Bildarratz, en la comparecencia de prensa posterior a la reunión del Consejo de Gobierno Vasco, quien ha precisado que son los disponibles hasta 12.00 horas de este martes y que se corresponden con la respuesta a la huelga del 80 % de los centros públicos vascos.

El consejero ha mostrado su "absoluta incredulidad" por este paro, tras el acuerdo suscrito entre su departamento y los sindicatos el pasado mes de mayo, en el que se recogían "mejoras concretas" para la red pública que ha dicho que ya se están aplicando.

"La huelga no está justificada y solo perjudica al alumnado, a las familias y a la educación pública", ha lamentado.

*55%, según los sindicatos*

Mientras tanto, según los datos aportados por los sindicatos, la huelga del personal docente, de educación especial, limpieza y cocina de educación no universitaria de Euskadi, convocada por Steilas, ELA y CCOO, está teniendo un seguimiento superior al 55%. En las manifestaciones que han convocado en las capitales vascas, las plataformas sindicales se han mostrado satisfechos con lo que consideran un amplio seguimiento.

*Reivindicaciones*

En palabras de la representante de Steilas Nagore Iturrioz, la huelga es "la única forma que Educación nos ha dejado para poder trabajar a favor de mejoras laborales".

Así, los sindicatos han denunciado que "llevan más de una década" sin una "negociación real" de condiciones laborales debido a la actitud "cerrada" e "impositiva" del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Así, ha explicado la representante de ELA Miren Zubizarreta, que en el caso del profesorado el último Convenio es de 2010, en el del personal de Cocina y Limpieza es de 2009 y en el de Educación Especial es de 2004.

Asimismo, los sindicatos han considerado que "los acuerdos suscritos en el contexto de la Ley de Educación tampoco responden a los cambios necesarios" en el sistema educativo ni incluyen medidas "concretas y suficientes" para la mejora de las condiciones de trabajo.

Por ello, han instado al Departamento de Educación a "recuperar la negociación real de las condiciones de trabajo del personal de la enseñanza pública".

# Educación cifra en el 15% el seguimiento del paro de docentes y los sindicatos lo elevan al 60%

*Cientos de profesores salieron a la calle en contra del acuerdo sobre reducción de ratios y horario lectivo  
CIG-Ensino cree que existe margen para “superar” el pacto firmado*

Belén Teiga. Santiago 24.10.23

Profesores de primaria y secundaria procedentes de toda Galicia se movilizaron este martes en la capital gallega contra el acuerdo de reducción de ratios y horario lectivo, firmado entre la Consellería de Educación y tres de los cuatro sindicatos que componen la mesa sectorial -Comisiones Obreras, UGT y ANPE-. Entre gritos de “menos ratios e máis docentes” o “aínda que se molle, o ensino non encolle”, los profesores allí presentes partieron de la Praza de Cervantes en dirección al complejo de la Xunta en San Caetano, como colofón a una huelga convocada por CIG-Ensino, CSIF y STEG.

En los momentos previos al inicio de la movilización, el secretario nacional de CIG-Ensino, Suso Bermello, aseveró que este acuerdo “implica renunciar a las demandas que durante 14 años el cuerpo de maestros y doce años en las distintas etapas educativas venimos defendiendo las organizaciones sindicales que hoy convocamos y también las que lo firmaron”. “Es un acuerdo que no da cumplida respuesta a lo que defendemos. Queremos que haya una recuperación de nuestro horario lectivo que este gobierno impulsó y amplió a comienzos de la década de 2010, que haya una reducción de los ratios que se pueda constatar a principios del curso que viene y para todas las etapas educativas, sin exclusión”, explicó. A estas demandas, se suma la limitación de las tareas burocráticas encomendadas al profesorado.

En este sentido, apuntó que los docentes gallegos están “cansados de soportar recortes y grandes cargas de trabajo”. “Es un momento necesario para rebelarse contra la acción de un gobierno gallego que quiere condenarnos a seguir en esta situación muchos años más”, aseveró Bermello.

Así las cosas, el secretario nacional de CIG-Ensino consideró que existe margen para “superar” el acuerdo para no eliminar los aspectos “positivos” que, aunque “insuficientes”, tiene el convenio que, según Bermello, “divide” al profesorado al tratarlos de distinta forma “en unas y otras etapas educativas”. “Solo se podría producir una unidad sindical si se nos pide a los que estamos en contra que renunciemos a defender lo que siempre defendimos. Esa unidad de profesores es la que nos va a llevar a obligar a la Consellería a superar este acuerdo”, subrayó en declaraciones a los medios de comunicación.

Finalizada la movilización, los sindicatos que secundaron la huelga cifraron el seguimiento de los paros en una media entre los docentes de primaria y secundaria del 60%, un porcentaje que la Xunta redujo sustancialmente hasta situarlo en el 15%. Y es que, en palabras de Bermello, el departamento que dirige Román Rodríguez “dio instrucciones a todas las direcciones de los centros de que no diesen ningún dato posterior a las 09,30 horas de la mañana”, momento en el que “la mayoría” del profesorado de secundaria “no está”. Todo para, según el sindicalista, mostrar porcentajes de seguimiento de la huelga “irrisorios”.

Puntos centrales del desacuerdo

El punto central de la discordia es la reducción gradual de los ratios a 20 alumnos por aula desde 4º de Infantil (3 años) a partir del curso 2024/25. Este proceso culminará en el año 2032/33 con 6º de Primaria. Sin embargo, esta medida no se aplicará de inmediato en ESO, Bachillerato y FP; se pospondrá hasta una próxima negociación, una vez finalice su implementación en Infantil.

En cuanto al horario lectivo, el acuerdo establece una reducción de las horas de clase a la semana en Infantil y Primaria, pasando de 25 a 23 horas. A pesar de esta reducción, el número de horas sigue siendo superior al que existía antes de 2011.

## EL DEBATE **OPINIÓN**

### *El Holocausto en la escuela*

*Europa se enfrenta en nuestros días a desafíos formidables, en los que están en juego los valores sobre lo que se cimentó el proyecto de integración europea*

Eugenio Nasarre 25/10/2023

En el año 2000 se celebró el Foro Internacional de Estocolmo con el fin de promover un compromiso de las naciones participantes en él para recordar el Holocausto y honrar a sus víctimas. Al inaugurarlo, el primer ministro sueco Göran Persson dijo: «Pasó una vez. No debería haber pasado nunca, pero pasó. No debe suceder de nuevo, pero podría. Por este motivo, la educación sobre el Holocausto es fundamental».

Los cuarenta países participantes, entre ellos España, suscribieron una Declaración, uno de cuyos puntos afirmaba: «Debemos fortalecer el compromiso moral de nuestros pueblos y el compromiso político de nuestros gobiernos para asegurar que las generaciones futuras puedan comprender las causas del Holocausto y reflexionar sobre sus consecuencias». En 2005 las Naciones Unidas acordaron establecer el Día Internacional



Anual del Recuerdo del Holocausto, que fijaron en el 27 de enero, aniversario de la liberación en 1945 del campo de concentración de Auschwitz.

La Unión Europea se ha comprometido a participar en esta conmemoración. Este mismo año la Presidenta de la Comisión Europea, Ursula von der Leyen, manifestaba en el Día del Recuerdo: «El antisemitismo causó el Holocausto, pero no se acabó a la vez que éste. Una vez más, el antisemitismo está en alza en Europa, como también están la negación, la distorsión y la trivialización del Holocausto, que alimentan el antisemitismo y tienen efectos corrosivos en la memoria y la cohesión colectiva europeas».

La sociedad occidental, de raíces judeo-cristianas, se suicidaría a sí misma si en su conciencia no estuviera presente la memoria del Holocausto, porque es un acontecimiento histórico decisivo para la humanidad. Muestra en grado sumo hasta dónde puede llegar la violencia del Estado, hasta dónde puede llegar el odio en una sociedad civilizada. El exterminio de un pueblo, del pueblo judío, se convirtió en una voluntad política implacable y para su ejecución se utilizaron los más crueles y despiadados métodos, una espantosa mezcla de barbarie y técnica, diseñados por un poder al servicio del mal.

Todo esto nos enseña la terrible experiencia histórica del Holocausto. Pero nos enseña mucho más, porque no puede entenderse que aquel programa siniestro pudiera llevarse a cabo, con tantas complicidades activas o pasivas, si no se hubiera alimentado previamente un clima de odio y aversión contra el pueblo judío. El antisemitismo viene de lejos para la desgracia de nuestra civilización. El Holocausto debe ser enseñado con exactitud y precisión. Deben relatarse los hechos tal y como sucedieron. Deben abordarse los aspectos morales y religiosos. Debe tratarse el gran problema del uso y el abuso del poder. Porque un poder sin límites ni controles puede acabar siendo una peligrosa banda de delincuentes.

En España conmemoramos desde hace años el Día del Recuerdo del Holocausto en las Cortes Generales, ya en el Congreso, ya en el Senado, con una digna ceremonia, en la que la comunidad judía tiene un papel protagonista. Las bellas preces del salterio, invocando la paz y otros valores superiores, elevan los espíritus en la sede de nuestra soberanía nacional.

Desde la ley de 2002 la enseñanza del Holocausto forma parte de los programas de historia en nuestro sistema educativo. Pero nos debemos interrogar cómo se enseña y qué cabida tiene en el plan de formación de los escolares. ¿Es un mero epígrafe de los currículos, que se pasa por él sin pena ni gloria? ¿No deberíamos darle un espacio propio, que permita -como exhorta la Declaración de Estocolmo- que los estudiantes puedan comprender las causas del Holocausto y reflexionar sobre sus consecuencias? ¿Por qué no conmemorar en todos los institutos y centros educativos de España el Día del Recuerdo del Holocausto cada 27 de enero con el fin de que los alumnos asuman como vivencia y reflexión personal aquel decisivo acontecimiento histórico, que debe ser imborrable?

Europa se enfrenta en nuestros días a desafíos formidables, en los que están en juego los valores sobre lo que se cimentó el proyecto de integración europea. La voluntad de desterrar el antisemitismo fue una de las ideas fuerza de los «padres fundadores». Europa no puede consentir que el antisemitismo, agresivo, explícito o larvado, esté presente en nuestras sociedades. Lo que sí debe estar presente en nuestras aulas es la enseñanza del Holocausto.

*Eugenio Nasarre, fue presidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados.*

## **EL PAIS**

### ***Educación cívica y pensamiento crítico: cómo educar en valores sin adoctrinar al alumnado*** **OPINIÓN**

*Ante el riesgo de instrumentación política, algunos países europeos han optado por reducir esta formación crucial al mínimo*

VÍCTOR BERMÚDEZ. 25 OCT 2023

Hace unas semanas, con motivo de la presidencia española de la UE, se reunieron en Madrid un buen número de autoridades educativas para esclarecer el rol de la educación en la promoción de los valores europeos y la ciudadanía democrática. La jornada, que fue inaugurada con una magnífica ponencia de la filósofa Adela Cortina, se cerró con un mensaje claro y esperanzador, pero también con la constatación de una serie de problemas a resolver.

El mensaje es que el proyecto europeo no podrá desarrollarse ni ampliarse sin una política clara de refuerzo de aquellos valores y actitudes que comparten sus cuatrocientos cincuenta millones de ciudadanos y veintisiete naciones (de momento). Dichos valores, expuestos en los tratados más importantes y en la Declaración de los Derechos Humanos, representan una visión común de lo que es justo y promueven actitudes (la tolerancia, el diálogo democrático...) que permiten la convivencia entre naciones, culturas y personas con concepciones relativamente distintas de lo que es bueno, deseable o sagrado. Sin esos valores y actitudes las leyes y

procedimientos carecerían de legitimidad y eficacia, y el proyecto político europeo resultaría sustancialmente inviable.

Ahora bien, ¿cómo lograr que los ciudadanos europeos entiendan y compartan la vinculación identitaria que supone el compromiso con estos valores y actitudes en un contexto, además, en que todo (opulismo xenófobo, nacionalismo divisor, radicalización política, fundamentalismo religioso, guerras...) parece ponerse en contra? Está claro que esta tarea incumbe a la educación, pero con declararlo no basta.

Los problemas para promover educativamente los valores que nos unen como europeos son varios. Uno tiene que ver, sin duda, con la falta de articulación entre los distintos sistemas y currículos educativos nacionales y regionales. Otro, más importante, radica en la resistencia de muchos gobiernos a dotar del peso educativo que se requiere a la formación cívica, considerada a menudo como una materia marginal sin apenas dotación horaria ni especialización docente. Una consideración que supone un verdadero contrasentido si la contrastamos con el acostumbrado discurso político en torno al papel de la educación en una sociedad en la que proliferan los discursos de odio, la violencia de género, el acoso sexual, la homofobia, la desinformación, la desigualdad, los radicalismo de toda laya o la irresponsabilidad medioambiental.

¿A qué se debe este desprecio hacia aquello en lo que se funda nuestra identidad común y la resolución de muchos de nuestros problemas? No es fácil de averiguar. Aunque hay causas que son bastante visibles. Una de ellas es el temor a la instrumentalización política de la educación cívica, a la que se tacha en ocasiones de adoctrinadora y que sirve a menudo como campo de batalla en la lucha ideológica entre partidos (algo de lo que sabemos bastante en nuestro país).

Ante el riesgo de instrumentación política de la educación cívica, algunos países europeos han optado directamente por reducirla al mínimo. Otros han apostado por estrategias más laxas, pero igualmente esterilizantes, como la de *transversalizarla*, diluyéndola en otras áreas o materias, o como la de limitarse a promover metodologías más o menos innovadoras para impartirla, como si el problema fuera técnico o didáctico y no netamente político.

Pero la solución a la crisis de identidad y valores que experimenta Europa no se resuelve disolviendo la educación cívica en otros ámbitos educativos (a nadie se le ocurriría hacer lo mismo con la enseñanza de la Lengua o la Historia), ni limitándose a aplicarle estrategias didácticas innovadoras. Lo que de verdad se precisa es una política educativa que ponga la educación cívica y en valores europeos en el centro del currículo, dándole el mismo peso que a las materias tradicionales, y dotándola de un enfoque crítico que aleje toda tentación o sospecha de adoctrinamiento o instrumentalización partidista.

La incidencia en el enfoque crítico es fundamental. Los profesores de educación en valores actúan a veces como simples apologetas (y en esto da igual lo innovadores que sean sus métodos), asumiendo que no hay que justificar la suprema «verdad» de lo que enseñan. Craso error; más aún cuando los jóvenes no dejan de recibir mensajes y argumentos tendentes a relativizar o negar esos «verdaderos valores». Sabemos por experiencia que sin una ardua tarea de argumentación, análisis crítico, diálogo participativo y reflexión personal, es imposible que el alumnado interiorice como propios los principios y valores que queremos sembrar en ellos.

La disposición de la educación cívica en un lugar central del currículo y la adopción de un enfoque crítico, entrenando al alumnado en las competencias en las que ha destacado históricamente la tradición cultural europea (el análisis racional, la reflexión filosófica, el diálogo argumentativo...) son, pues, los componentes clave para promover la educación en valores cívicos y democráticos de un modo realmente eficaz y sin instrumentalización política de ningún tipo. Saberlo ya es algo. Poner en práctica este saber y articularlo en los sistemas educativos de toda Europa sería todo un hito. Pero un hito del que depende el futuro del modelo y el proyecto político que defendemos: el de una Europa unida, próspera y pacífica, en la que, pese a todo lo que queda por mejorar, y casi a contracorriente de lo que ocurre en el resto del mundo, siguen aconteciendo hoy las mayores y más profundas conquistas sociales, morales y legislativas que ha visto nunca la humanidad.

*Víctor Bermúdez Torres es profesor de Filosofía y miembro de la Education Policy Advisors Network del Consejo de Europa.*

**eldiario.es**

## **Mazón tiene la mitad de los centros educativos con la plantilla incompleta, según STEPV**

*Una encuesta elaborada por el Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià concluye que en el 65% de los centros faltan por cubrir sustituciones y vacantes*

Lucas Marco. 25 de octubre de 2023



Han pasado seis semanas desde el inicio del curso escolar en el sistema público valenciano educativo. Tras el inédito caos en la adjudicación de plazas protagonizado por el conseller de Educación, el popular José Antonio Rovira, el 65% de los centros tienen la plantilla incompleta, según una encuesta elaborada por el Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià (STEPV).

El sindicato mayoritario de la enseñanza pública lanzó una encuesta para conocer la situación en los centros y los resultados delatan "los problemas que está teniendo la conselleria para llevar a cabo las adjudicaciones con la regularidad que corresponde", sostiene el STEPV.

Las respuestas de 60 centros educativos muestran los retrasos en la oferta de sustituciones y las incidencias para tener las plantillas completas. Así, 35 centros han confirmado que cuentan con plazas por cubrir (sustituciones o vacantes). Por el contrario, sólo 21 centros (el 35% de los encuestados) manifiestan tener la plantilla completa.

De los centros con dificultades para cubrir la plantilla, el 81,6% asegura que hace más de dos semanas que esperan la cobertura de las plazas por parte de la administración autonómica. Casi todos lo han comunicado a las direcciones territoriales de la Conselleria de Educación.

La encuesta, según el STEPV, confirma que una "cantidad más que considerable de centros" tiene problemas para cubrir las plazas correspondientes a personal no docente, principalmente educadores y fisioterapeutas, y de personal de administración y servicios.



## **Los profesores pierden la ilusión por su trabajo: el 38% de ellos dan clase con distancia e indiferencia**

*Tan solo el 24% del profesorado en España muestra ilusión por dar clase, frente al 60% que lo hacía en 2007. El incremento excesivo de la burocracia y la progresiva pérdida de poder adquisitivo, son algunos de los motivos.*

LaSexta.com 25 oct 2023

En 15 años, el profesorado en nuestro país ha perdido las ganas por dar clases. Tan solo el 24% muestra ilusión, frente al 60% que lo hacía en 2007. La acumulación de tareas, muchas de ellas burocráticas, y la falta de libertad para usar materiales propios y sentirse valorados, está detrás de este desgaste.

El agotamiento físico y mental entre los docentes está teniendo consecuencias. "Están aumentando considerablemente los casos de ansiedad y de depresión", ha explicado Teresa Jusdado, secretaria de enseñanza de UGT-Servicios Públicos de Madrid.

Una situación que termina desembocando en una falta de motivación y de ilusión por su trabajo.

"Uno de cada tres nos dice que ha notado en el último año una sensación de apatía y pérdida de interés", ha reconocido Ariana Pérez, coordinadora de Investigación de la Fundación SM.

De hecho, el 38% de ellos vive con distanciamiento e indiferencia su día a día, frente al 2% de hace 15 años, en 2007. Además, su ilusión desciende del 32% al 24% y su cansancio aumenta del 2% al 13%.

Ariana Pérez ha indicado que entre las principales causas de que esto esté sucediendo se encuentran en "atender a los alumnos con necesidades especiales y al bienestar emocional de los alumnos".

Por su parte, Teresa Jusdado ha recalcado que esto se está produciendo por "el incremento excesivo de la burocracia y la progresiva pérdida de poder adquisitivo".

Todo eso les lleva a esforzarse menos. De hecho, hace 15 años el 60% de los docentes lo hacía más, a pesar de los problemas. Ahora, solo el 23,5% asegura mantener ese esfuerzo.

Parte de culpa la tiene, denuncian, la falta de tiempo para preparar las clases. "El tiempo es menor y eso hace que vayamos mucho más estresados y que a veces no lleguemos a cubrir todas las necesidades", ha indicado Teresa Hernández, coordinadora nacional del Defensor del Profesor de ANPE.

Pero son las agresiones, físicas y verbales, la principal causa de su empeoramiento, hasta el punto de querer abandonar su profesión. "Lo que ha crecido en un 30% es el porcentaje de docentes que estarían dispuestos a dejar la profesión", ha asegurado Ariana Pérez.

# EL PAIS

## La OCDE alerta de que la difícil transición de los jóvenes a una vida adulta independiente lastra el potencial de España

*El organismo advierte de que el sistema público de empleo no tiene suficientes orientadores y muestra su preocupación por el 66% de personas entre 25 y 29 que siguen viviendo con sus padres*

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid - 25 OCT 2023

El arranque del capítulo dedicado a los jóvenes en el último informe de la OCDE sobre España proyecta un panorama sombrío. Aunque España es hoy un país más rico, saludable, abierto y libre que el que vivió una generación anterior, los jóvenes tienen más difícil que los de otros países de su entorno la transición a una vida adulta “independiente, productiva y feliz”. El desempleo juvenil está entre los más altos de los países de la OCDE, y aunque han mejorado los indicadores de temporalidad, los salarios continúan siendo bajos y las condiciones laborales mediocres, destaca el capítulo *Incrementado las oportunidades para la juventud en España*, publicado este miércoles. Es la primera radiografía sobre los jóvenes desde que la OCDE empezó a publicar en la década de los setenta monográficos sobre la situación económica de España con carácter anual. “Pese a ser la quinta economía de la Unión Europea, la problemática con la que se encuentra la juventud hasta emanciparse no deja en buena situación a España con respecto al futuro”, señala Aida Caldera, jefa de división del departamento de economía de la OCDE a cargo de España y coautora del estudio.

El documento, elaborado siguiendo el espíritu del informe *Recommendation of the Council on Creating Better Opportunities for Young People* —publicado por la OCDE en 2022 para ofrecer directrices sobre políticas de juventud a los países miembros—, señala que cerca del 50% de los jóvenes españoles entre 15 y 29 años aseguró en 2021 sentirse satisfechos con su vida, una valoración que bajaba al 40% cuando se les preguntaba por sus perspectivas de futuro, y al 30% cuando se les preguntaba por su situación económica. Ese mismo año, el 16% reconoció haber sufrido algún trastorno mental, más del doble que en 2017, y solo la mitad de ellos buscaron ayuda profesional. “Además del gasto en bienestar, estos indicadores son un lastre para el potencial de crecimiento de España, ya que las personas que reportan problemas de salud mental tienen muchas más probabilidades de estar desempleadas, y hay una evidencia clara de que una mala salud mental está asociada con la pérdida de productividad”, indica el documento, que recoge datos e indicadores sobre juventud ya publicados y hace un comparativa con la situación en otros países europeos del organismo.

El diagnóstico que se hace de la situación general de los jóvenes —los que tienen entre 15 y 29 años representaron el 15,6% de la población total de España en 2022— es que la alta tasa de desempleo (un 28% en menores de 25 años), la mala calidad de los trabajos, la complicada transición de la vida académica a la laboral y las dificultades para abandonar la vivienda familiar, hacen que “la vida de los jóvenes españoles sea peor que la del mismo colectivo de edad en otros países europeos de la OCDE”, pone de manifiesto el informe.

Puesto que las políticas públicas de juventud son responsabilidad de diferentes ministerios, y gobiernos regionales y locales, los autores del informe consideran clave que las administraciones se alineen en cuanto a objetivos prioritarios y cooperen para el intercambio de datos y experiencias con el objetivo de que los planes tengan mayor impacto.

### *Difícil transición al mercado de trabajo*

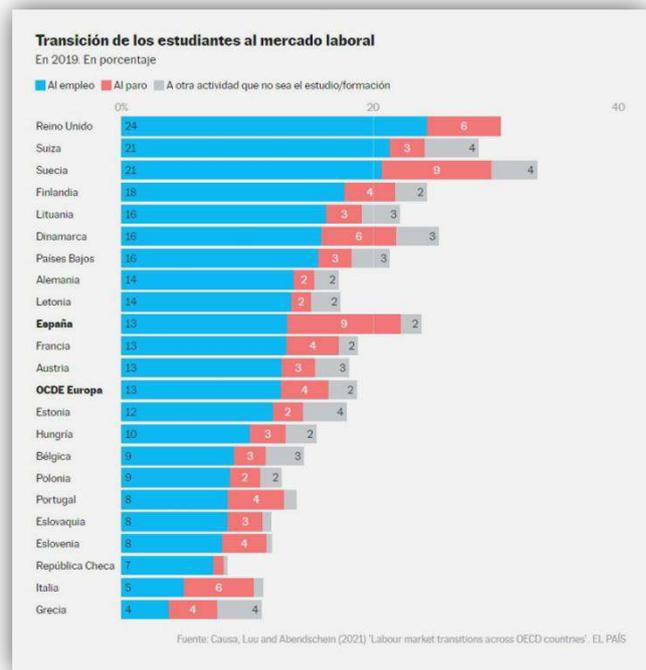
Los jóvenes en España se enfrentan a una “difícil transición” de la etapa formativa al empleo, indica el informe de la OCDE. “La proporción de estudiantes españoles que pasan directamente del estudio al desempleo es la más alta de los países europeos de la OCDE —este dato está representado en el gráfico en color rojo—, lo que da como resultado una tasa de desempleo de hasta el 35% entre los recién graduados”, explica Adolfo Rodríguez-Vargas, economista de la OCDE para España y Chile y coautor del estudio. (Nota: en el gráfico se muestran los resultados de una encuesta de la OCDE de 2021 en la que se preguntó a jóvenes recién graduados cuál era su situación tras haber obtenido su título. En el gráfico no están representados los que aseguraron continuar estudiando).

“Para entender quiénes son los que van directamente al desempleo, hay que mirar qué han estudiado, y si está adaptado a las necesidades de las empresas. Para reducir esa proporción con respecto a otros países europeos de la OCDE hay que establecer mejores conexiones entre el mercado laboral y las universidades”, considera Aida Caldera. Eso pasa por un trabajo conjunto a la hora de diseñar los nuevos grados y por revisar los ya existentes, como hacen países como Holanda y países nórdicos. También, por ofrecer más información a los estudiantes sobre las salidas profesionales, desgrana la experta.



“Cerca del 40% de las personas entre 15 y 34 años afirmaron en 2022 que su nivel educativo alto no les ayudó a conseguir su trabajo actual, una de las tasas más altas de la Unión Europea”, indica Adolfo Rodríguez-Vargas. Alrededor del 36% de los titulados universitarios españoles están sobrecualificados para su primer empleo. Cuatro años después de graduarse, una cuarta parte de los graduados universitarios todavía desempeñan trabajos para los que están sobrecualificados.

Como solución, los autores citan ejemplos como el de Dinamarca, donde la Ley de Universidades exige que los empleadores asesoren a las instituciones educativas sobre acreditación, evaluación de la calidad de los planes de estudio y diseño de nuevos programas de estudio. “Vemos que en España la Ley de Formación Profesional ha sido un acierto al incluir más a las empresas en el diseño de los programas. A nivel universitario se debería hacer lo mismo”, sostiene el analista de la OCDE.



### Empleo

Sobre la temporalidad, que ha pasado de afectar al 27% de la población general al 17% desde que se aprobó la reforma laboral en 2021, Aida Caldera señala que “es un hito importante, pero hay que ser cautos a la hora de valorarlo y esperar, al menos, cinco años para ver si la tendencia se consolida”. Un tercio de los contratos temporales que se hicieron permanentes en 2022 fueron para jóvenes menores de 30 años, y la proporción de jóvenes con contratos permanentes creció más de 16 puntos porcentuales en 2022. Siete de cada diez menores de 25 años con un empleo en 2021, tenían un contrato temporal, una situación que “ha empezado a mejorar”, añade Caldera.

“En agosto de 2023, la tasa de desempleo en menores de 25 años había vuelto a niveles similares a los de antes de la crisis (27%), pero la tasa sigue estando tres veces por encima de la media de la OCDE (11%)”, apunta Caldera. El informe subraya las “importantes” diferencias entre autonomías: el desempleo se situó cerca del 20% en Cataluña y el País Vasco, y por encima del 35% en Andalucía y Extremadura. De los que tenían un contrato a media jornada, el 40% era de forma involuntaria, una de las tasas más altas de los países europeos de la OCDE. “La gente joven es más proclive a aceptar horarios inestables, como trabajar por la noche o los domingos”, indica el documento.

¿Cómo podrían mejorar los programas de empleo? El informe señala que en España, la proporción de solicitantes de empleo que contactan de forma regular con los servicios públicos de empleo es de las más bajas de la OCDE: España está en el 25% (solo por delante de Italia, con un 18%), mientras que Francia está en el 52% y Lituania en el 86%, y la media de los países europeos de la OCDE está en el 53%.

Sobre el funcionamiento de esos servicios, el documento indica que “es necesario que haya suficientes orientadores en el servicio público de empleo, cosa que no ocurre ahora (en España), y que estén bien formados para guiar eficazmente a los solicitantes de empleo hacia ofertas y programas adaptados a su situación”. A este respecto, Caldera sostiene que en España los orientadores no cuentan con una base de datos potente sobre los indicadores del mercado laboral, a lo que se suma que la calidad del asesoramiento que ofrecen “no es muy buena”, hecho que han podido constatar en diferentes visitas a las oficinas de empleo. Como ejemplo de buenas prácticas, Caldera cita a Holanda, donde se realizan análisis muy detallados del perfil de los solicitantes de empleo, de sus puntos fuertes y sus necesidades de formación. “Les ayudan a posicionarse en un sector determinado, no se centran solo en poner un visto y vuelva la semana que viene”, lamenta la analista. “Ofrecer un buen servicio es caro”, añade, y recuerda que España destina un 10% del PIB per cápita por cada desempleado, siete veces menos que Dinamarca y la mitad de la media de los países europeos de la OCDE.

### Vivienda

“La difícil transición del sistema educativo al mercado laboral, sumado a la falta de viviendas asequibles, suele significar una difícil transición a una vida independiente para los jóvenes españoles”, destaca el informe, que precisa que solo el 22% de los que tienen entre 15 y 29 años vive exclusivamente de sus ingresos, mientras que el 36% son completamente dependientes de otros y no se independizan hasta los 30, casi cuatro años más tarde que la media de la OCDE, “una situación que va empeorando con el tiempo”. Hace cinco años, la mitad

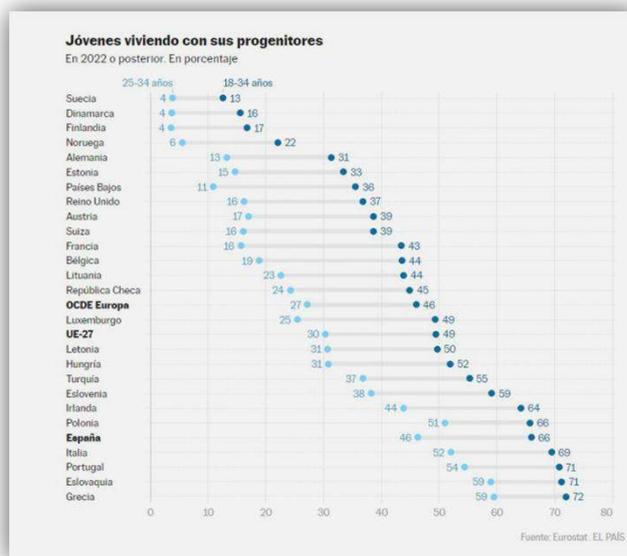
de los que tenían entre 25 y 29 vivían con sus padres, un porcentaje que ha subido al 66% en 2022. “De acuerdo con diferentes encuestas, el motivo principal es la falta de estabilidad económica”, expone el informe.

“Es chocante un porcentaje tan alto de los jóvenes sigan viviendo con sus padres pasados los 25 años. No se trata de una elección voluntaria o cultural”, apunta Caldera. El 65% de los que vivían con sus padres en 2022, aseguraron querer dejar el hogar familiar. “En otros países ha funcionado un parque de vivienda social de alquiler sostenido en el tiempo —España solo dedica un 1% del total a vivienda social, frente al 7% de media de la OCDE—.

La solución pasa necesariamente por tener un stock de rentas bajas de alquiler que permita a los jóvenes ir ahorrando para, posteriormente, adquirir una vivienda. Sirve como una primera forma de independizarse, es lo que ha funcionado en países como Holanda, Austria, Dinamarca. Francia o Reino Unido”, dice Caldera.

El informe recalca que la media de los precios de los alquileres ha subido en España un 40% en la última década

Mientras, el incremento en los salarios de los jóvenes ha estado por debajo del 10% en ese mismo periodo. Por ello, los autores consideran “relativamente bajo” el umbral máximo de 900 euros fijado para poder ser perceptor del Bono Joven del Alquiler en comunidades como Madrid. “El alquiler mensual de un piso de tamaño medio en Madrid se acercaba a los 1.100 euros en 2022. Se estima que sólo el 10% de los potenciales beneficiarios podrán acceder a la medida”, continúa el documento, que pone de relieve que los jóvenes soportan peores condiciones de vivienda, como ruido, mayor contaminación o falta de espacio.



# LA VANGUARDIA

## Los expertos proponen que colegas observen a un profesor en el aula para mejorar las clases

*España es uno de los países que se resiste a esta práctica muy común en otros países, según la OCDE*

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 26/10/2023

En el aula está la clave de la mejora de la calidad educativa y los docentes son la piedra angular de todo el sistema”, explica Anna Pons (Manresa, 1986), analista de la OCDE. Considera que puede haber todos los recursos del mundo (tiempo, espacios, plantillas), pero son los profesores los que marcan la diferencia. ¿Qué hacen otros países y se hace aquí poco? ¿Cómo invierten en sus docentes? Abren las aulas y entran compañeros docentes a observar para obtener un retorno de su práctica. Acompañan con mentorías a los profesores que dan sus primeros pasos laborales. Dedicar más tiempo de preparación de las clases y usan la tecnología para transformar sus prácticas. “Esto que sabemos que funciona, se hace poco en España”, manifiesta Pons, que la semana pasada estuvo en Barcelona, invitada al congreso Quórum23, organizado por la Fundació Escola Cristiana de Catalunya. La analista ve preocupante, además, el poco reconocimiento que hay hacia la profesión.

### Falta de reconocimiento

El estudio Talis (Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje) señala que solamente uno de cada cinco profesores siente valorado su trabajo. “Son datos muy preocupantes. En España, no se valora la profesión ni la administración reconoce a los que lo hacen mejor”. No hay, como en la mayoría de países, evaluaciones docentes y de directores. Y no hay política de gestión del talento. Sin embargo, el 90% entró en la profesión por su compromiso con los niños. “Estamos ante una profesión que es realmente vocacional. Y si tienes profesionales realmente comprometidos, en cualquier organización, tienes una gran fortaleza y hay que reconocerlo”.

### El bienestar de los docentes

“Hace dos semanas, una reunión de directores internacional compartió un estudio americano sobre el nivel de estrés de los directores y éste es similar al de profesiones de respuesta inmediata (bomberos, policías...)”. Hay otros estudios similares realizados en Finlandia, Australia y Canadá. Hay una parte atribuible a la pandemia en



que “el trabajo de los directores y los docentes cambió de la noche al día”, pero otra parte es atribuible a los cambios sociales profundos. “Estamos pasando de un mundo de las certezas a un mundo en constante cambio, en el que lo importante es adaptarnos y saber encontrar las oportunidades en las dificultades y complejidades en las que nos enfrentamos. Para esto no tenemos un compás”. A su juicio, los docentes también están en estado beta y lo que necesitan es confianza. El paso de una escuela transmisora de conocimientos a otra de competencias también es clave.

#### *Qué funciona*

La observación en el aula es una de las herramientas más potentes para mejorar la calidad docente, según la OCDE. En Japón, desde hace más de 100 años, dos docentes entran en un aula y observan la práctica del profesor. Después retornan sus impresiones. “En la mayoría de países ya ha habido un cambio cultural y hay visitas al aulas, organizadas, estructuradas. Pero no en España ni tampoco en Francia en donde cuesta distinguir entre la persona, el docente, y la práctica pedagógica”. No se trata de criticar al docente sino de utilizar un ejemplo práctico, tangible, para discutir cómo se puede mejorar. Para ello, es básica la confianza. Ahora bien, cree que cambiar esa cultura será muy difícil. Quien debe generar la confianza es el equipo directivo.

#### *Mentores*

Tener un mentor con quien consultar, especialmente en los primeros años de maestro o profesor. Y no solo una vez y de manera informal, sino de una manera estructurada, con un objetivo concreto. Otro aspecto que la OCDE juzga importante es formar parte de una comunidad de aprendizaje, con retos compartidos e intercambio de prácticas. “Las mejoras hoy en educación pasan por todo ese conocimiento que en muchos sistemas se está tratando de hacer explícito, pero que en España no se hace. Aquí, el profesor está solo, el director no sabe cómo trabaja el docente en el aula y no le puede ayudar a mejorar. El conocimiento queda en cada docente de manera individual”.

#### *Directores profesionales*

En otros países, apunta, el director es un profesional formado. Existen asociaciones de directores potentes que velan por la mejora del liderazgo pedagógico y por su bienestar. En España el rol no es de líder pedagógico sino de gestor. No se ha pasado aún el sistema tradicional y jerárquico a otro horizontal y de profesionales del conocimiento. “Ese cambio es muy necesario”. Uno puede tener debates fantásticos sobre qué enseñar, argumenta, pero si luego no tienes a los docentes y directivos implementando eso no te sirven para nada. Cuando el reto de la educación era el acceso, había que poner más aulas. Pero si es un tema de calidad, hay que invertir en profesorado que es el que va a conseguir implementar tus objetivos y va a ir más allá en función de sus contextos.

#### *La innovación docente*

“Sin un fin no sirve para nada”. En este país hemos pensado que era muy guay. El debate no es ser innovador y utilizar solamente métodos radicales, ni de ser tradicionalista y utilizar solamente métodos frontales, sino que se trata de que el docente tenga todo el repertorio de prácticas y que lo adapte en función de sus objetivos. Pons lo ilustra con un ejemplo. “El 90% de los docentes enseñan en el aula de forma frontal a sus alumnos. Eso puede ser muy eficaz para ciertos objetivos, pero no es tan útil para atender la diversidad y mejorar competencias socioemocionales. El cambio pasa porque el docente se sienta seguro en cualquier posición y actúe en función de su objetivo. Eso es lo que hay que apoyar”.

#### *Tiempo en el aula*

No por pasar más tiempo en la escuela se mejoran los resultados. De hecho, los países que participan en PISA, los que obtienen mejores resultados, no son los que los estudiantes pasan más tiempo en las aulas. El tiempo de preparación de las lecciones es mucho más importante. Planifican y preparan materiales. Y colaboran entre ellos. No compartiendo problemas puntuales sobre un material o un alumno, sino para aprender juntos. Obviamente, el tiempo son recursos. Y, a nivel comparado, España no destina suficientes recursos a la educación”.

#### *La tecnología*

“En PISA vemos que los estudiantes que hacen más uso de las tecnologías obtienen peor resultados que la media. Ello debería hacernos plantear cómo la estamos utilizando”, indica. Poner tabletas en los centros, si no se integran en el proceso educativo, no sirve, apunta. Tampoco si se utilizan solo para fines comunicativos. “Al mismo tiempo que digo esto, también quiero subrayar que hay software tecnológico que consigue que los estudiantes logren mejores resultados, como el que ayuda a personalizar los deberes de matemáticas”. Respecto a las inteligencias artificiales, “nos han explotado a la cara”. El docente puede decidir no usarlas, pero el estudiante ya lo está utilizando, afirma. “Eso va a suponer una nueva fase de experimentación de cómo utilizar o cómo podemos convivir y cómo podemos aprovechar esta inteligencia artificial que está aquí para quedarse y que solamente va a ser más y más potente”. Cree que aporta una gran ventaja, la eliminación de las labores más administrativas y burocráticas.

#### *Máquinas por profesores*

La educación es algo relacional. Uno de los grandes temas de investigación ahora es qué impacto tienen las nuevas tecnologías sobre el desarrollo de competencias socio emocionales, indica Pons. "Esas competencias socio emocionales, tan necesarias, obviamente son puramente relacionadas". En algunos países asiáticos es muy común contratar o acceder a gurús docentes que dan clases a través de YouTube. Son clases inspiradoras. Pero eso no reemplaza, según su conocimiento, al maestro que sigue el día a día.

"Ahora bien, el rol del profesor es un rol facilitador, de acompañarte en el proceso de aprendizaje".

### ChatGPT aprueba PISA

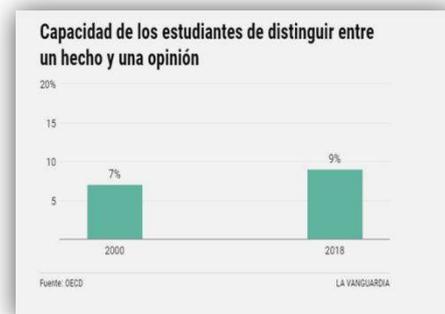
Los resultados son muy buenos para lectura. Para matemáticas no tanto. "Como sabemos, los chatGPT es un módulo basado en el lenguaje, por lo tanto, no responde tan bien a tareas matemáticas. Pero mejorará y sacará la nota más alta", afirma. De nuevo, esto nos empuja a todos a repensar qué es lo que queremos que aprendan nuestros estudiantes, continúa. "De entrada, que una máquina sea capaz de responder a todas las preguntas de PISA de lectura de 9 sobre 10, yo creo que es una gran noticia, porque eso quiere decir que podemos utilizar las máquinas para muchas cosas que antes no podíamos utilizarlas".



Ahora bien, desde su punto de vista, eso quiere decir también que los humanos han de ser inteligentes y saber identificar en cómo nos servimos de estas máquinas si no se quiere ser esclavos de las mismas. Y eso quiere decir reforzar competencias, especialmente el pensamiento crítico. Esas máquinas nos están abriendo también espacios de experimentación que antes no teníamos. No todo es negativo

### Pensamiento crítico

Y aquí viene una de las alarmas más importantes. "Nosotros hemos aprendido a desarrollar capacidad crítica. Y podemos distanciarnos de las máquinas. Un niño que no haya crecido desarrollando esa capacidad crítica, ¿cómo le vamos a enseñar que la desarrolle?" Según un estudio de la OCDE, solamente el 9% de los estudiantes es capaz de discernir entre una información y una opinión.



### Repensar el aprender

Pons pone el ejemplo de la aplicación de navegación de mapas de los móviles. "Los estudios muestran que desde que utilizamos este tipo de aplicaciones hemos perdido capacidad cognitiva para saber orientarnos. ¿Es aceptable? ¿O tenemos que prohibir las aplicaciones de navegación de nuestros teléfonos, de nuestros coches, etcétera?. Las máquinas nos están impulsando a nivel social, nos están planteando retos éticos que antes no teníamos planteados y estamos tardando mucho a responder de estos retos".

# EL PAIS

## La prevención de delitos sexuales y la violencia contra la comunidad educativa, entre los nuevos talleres que imparte la policía en los colegios

El nuevo plan director para mejorar la seguridad en los centros educativos y sus entornos, que ofrece el Ministerio de Interior a las autonomías, amplía sus contenidos

SARA CASTRO. Madrid - 26 OCT 2023

El silencio impera este miércoles en el salón de actos del IES Laguna de Joatzel de Getafe (Madrid), a pesar de estar lleno de estudiantes de cuarto de la ESO. Se quedan mudos ante la pregunta de una agente de la Policía Nacional: "¿Qué es la violencia de género?". Por desconocimiento o timidez tardan en dar una respuesta. Participan en la inauguración del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos, correspondiente al curso escolar 2023-2024, ofertado por el Ministerio del Interior. El proyecto facilita información a los niños y adolescentes sobre los principales problemas de seguridad a los que están expuestos para que identifiquen situaciones perjudiciales y eviten ser víctimas de cualquier tipo de delito. Además, pretende erradicar las conductas violentas del ámbito escolar y fomentar la denuncia ante la policía en caso de que algún menor se encuentre afectado.



Desde 2013, no se había renovado el plan director, pero la demanda de nuevas temáticas por parte de los centros educativos, así como la preocupación de los cuerpos policiales por la proliferación de determinados delitos que afectan a los más jóvenes, han llevado al Ministerio del Interior a diseñar nueve talleres nuevos: prevención de delitos sexuales, violencia contra la comunidad educativa y los centros, maltrato en el ámbito familiar hacia la infancia y adolescencia, trata y explotación de seres humanos, desaparición de menores sin causa aparente, protección a la propiedad intelectual, protección de datos personales, garantía de los derechos digitales y cuidado del medio ambiente y la naturaleza.

En los últimos años, cuenta el coordinador del plan director en la Comunidad de Madrid, Ángel Canales, se han registrado situaciones “muy dramáticas” entre los adolescentes, como agresiones a profesores en España y Francia. En mayo de 2022, un profesor del instituto del Baix Llobregat (Barcelona) fue empujado en las escaleras por un alumno. Estuvo tres semanas de baja con una contractura. En 2015, un adolescente mató con una ballesta y un machete a un profesor en Barcelona. Esto son solo dos ejemplos. Canales cuenta que también están pendientes de las noticias que salen a diario respecto a “la banalización de las relaciones sexuales, que en parte se debe al acceso precoz a la pornografía”. En junio, las familias de tres adolescentes de 14 años denunciaron una presunta agresión sexual por parte de un menor de 13 años en el instituto Antonio Gala de Móstoles (Madrid).

A la percepción de la policía se suma la alerta que lanzó la Fiscalía General del Estado en su última memoria anual, donde puso de relieve el “incremento y auge de todo tipo de conductas cada vez más violentas” cometidas por niños y adolescentes. En 2022, las agresiones sexuales incoadas ascendieron a 974, lo que, alertaba la Fiscalía, supone un “notabilísimo y preocupante” ascenso del 45,8% respecto del 2021, cuando se registraron 688 causas. El texto añadía que “resulta alarmante” que la cifra de expedientes abiertos por este tipo penal se haya incrementado en un 116% desde 2017.

El plan director se desarrolla en los centros escolares que lo solicitan de manera voluntaria y se adapta a la temática que la dirección escoja entre el abanico de propuestas ofertadas. “Se trata de poner en conocimiento de los alumnos los riesgos y las consecuencias legales que entrañan estos delitos para contribuir a su prevención”, matiza Canales. Se implica a alumnos, profesores y padres con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado mediante reuniones, exhibiciones, jornadas y vigilancias.

Las delegaciones y subdelegaciones de Gobierno designan un responsable que se ocupa de coordinar el proyecto con las entidades autonómicas y municipales. En Madrid, el plan se lleva a cabo mediante el área de Alta Inspección de Educación. Quienes imparten las charlas son integrantes de la Guardia Civil y de la Policía Nacional. Colaboran también la Unidad de Coordinación contra la Violencia sobre la Mujer y la Policía Municipal. Uno de los objetivos es incrementar la vigilancia policial en las inmediaciones de los centros educativos.

Ya en 2006 el Ministerio del Interior firmó con el entonces Ministerio de Educación y Ciencia un acuerdo para la mejora de la seguridad. Aunque desde entonces las preocupaciones de la comunidad educativa se han renovado, el foco persiste en el acoso escolar y el consumo de drogas y alcohol. El nuevo plan director incorpora nuevas adicciones como los juegos de azar. Entre las temáticas más demandadas por los centros este curso también se encuentran los delitos de odio y las bandas juveniles violentas, el racismo, los riesgos de Internet y de las redes sociales y la no discriminación sexual.

La alcaldesa de Getafe, Sara Hernández, presente en la jornada, insiste a los alumnos: “Que no se quede nada en vuestra cabeza sin poder preguntar. La violencia tiene muchas formas y muchas caras”. Les invita a proponer acciones institucionales para alcanzar el objetivo de que “nadie se sienta mal”. Canales explica que aunque los adolescentes pueden no denunciar situaciones en las jornadas impartidas por los agentes, después sí lo hablan con los compañeros y los profesores. El director del IES Laguna de Joatzel, Miguel Ángel Amores, aclara que los temas tratados en las charlas se profundizan posteriormente en las tutorías.

Algunas temáticas, como la violencia machista, se imparten desde hace años. Ante un auditorio repleto de alumnos, María José Cabrera e Inés Rodríguez, dos agentes de la Policía Nacional, explican la diferencia entre la violencia de género y la violencia doméstica. Además, abordan el maltrato físico, psicológico y sexual que, también aparece de forma virtual con las nuevas tecnologías. “No es normal que mi pareja me pida la localización del móvil de forma constante”, explica una de ellas. Un vídeo de una mujer agredida sirve de ejemplo para analizar cómo el maltrato cambia progresivamente a una persona. “Deja de sonreír”, “le cambia la mirada”, “le aparecen marcas y las esconde”, reflexionan los menores a los que se les insiste en que hay que estar atentos si una amiga deja de quedar con el resto del grupo. El objetivo es que aprendan a identificar estas señales como alerta de que algo no va bien.

#### *Cualquiera puede ser víctima*

Las agentes explican que cualquiera puede ser víctima, independientemente de la posición social o económica, y además no hay un perfil único de maltratador, pero sí son propensos a serlo las personas celosas, manipuladoras, agresivas e impulsivas. Además, han advertido de la tendencia del agresor a arrepentirse, disculparse y excusarse sin éxito porque continuará con el maltrato cada vez en intervalos más cortos de tiempo.

El delegado del Gobierno en Madrid, Francisco Martín, insiste en que la violencia de género afecta a la libertad y a la tranquilidad. “Solo en Getafe hay 270 mujeres en riesgo y 4.500 en Madrid”, alerta a los alumnos para que identifiquen comportamientos machistas en ellos mismos y en su entorno.

La profesora del IES Laguna de Joatzel Cristina Tentor insiste en que hay más machismo de lo que parece. En el Día de la Mujer ha escuchado a algún alumno preguntar cuándo se celebra el día del hombre. Sus compañeras cuentan que en algunos casos notan como se ha perdido el respeto al profesorado, en ocasiones con palabras ofensivas y a veces con un exceso de confianza, como si fueran sus amigas.

Hasta el día 15 de octubre se han recibido solicitudes de 813 centros educativos interesados en participar en el plan director para el curso 2023-2024, un 65% del total de los que participaron el curso pasado. El proyecto cuenta con una dotación económica de 300.000 euros. La Policía Nacional y la Guardia Civil están en formación continua para dirigirse al alumnado. En el anterior año académico se alcanzó la mayor cifra de charlas impartidas, un total de 13.708. Durante los dos primeros trimestres aumentaron un 30% con respecto al curso anterior. Se visitaron 140 localidades madrileñas, casi la totalidad de los municipios de la región que cuentan con algún centro de Primaria o Secundaria. Para más del 90% de las instituciones educativas encuestadas, las charlas del plan director ayudan a prevenir conflictos y situaciones de riesgo.

---

## THE CONVERSATION

### ¿Se sienten igual de satisfechos en su trabajo los docentes de España que los de Francia o Reino Unido?

*Marie-Noël Vercambre-Jacquot. Chercheur épidémiologiste, Fondation d'entreprise pour la santé publique*

El objetivo del Barómetro Internacional de la Salud y el Bienestar de los Trabajadores de la Educación (I-BEST) es conocer mejor las condiciones de trabajo y las sensaciones de los trabajadores de la educación. Fue creado en 2021 por la Red Educación y Solidaridad (RES) y la Fundación de Empresas para la Salud Pública (FESP), con el apoyo de la Internacional de la Educación y la Cátedra UNESCO de Educación y Salud, con el objetivo de promover la salud integral, y con la idea de que el equilibrio físico y mental de estos profesionales es una condición esencial para una educación de calidad.

En 2021, tras 18 meses de pandemia, la primera edición de I-BEST dejó patente el agotamiento de los profesores de todo el mundo.

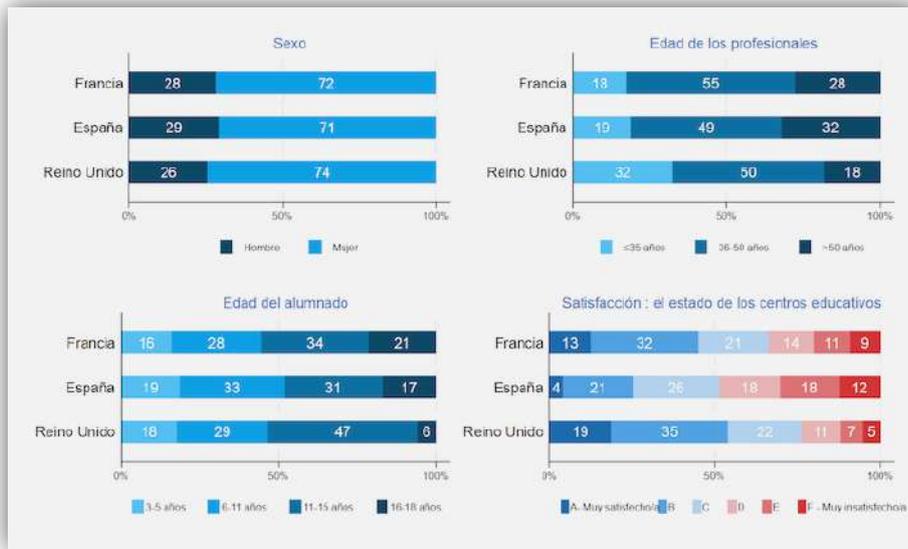
Dos años después, la segunda edición del barómetro se ha ampliado a 11 territorios de 4 continentes, y más de 26 000 miembros del personal educativo respondieron a la encuesta en línea. De ellos, 9 595 enseñan en Francia, 2 723 en España y 2 524 en el Reino Unido, tres países europeos próximos geográfica y económicamente, pero con culturas y lenguas diferentes.

Tras la crisis de covid-19, el curso 2022-2023 marcó la vuelta a la normalidad escolar. ¿Cómo se sienten los profesores en Europa? Dependiendo de la región, ¿son sus sensaciones similares o existe un gran contraste?

*Una media de 40 horas semanales*

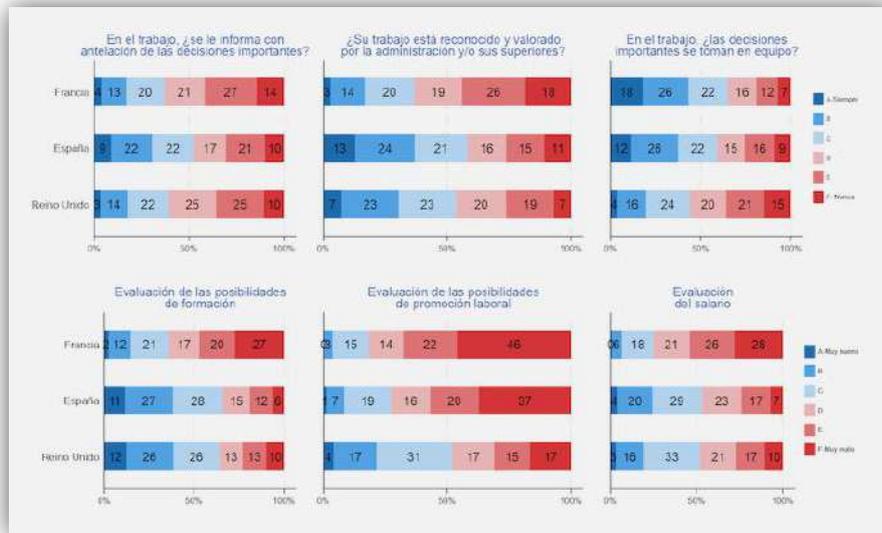
Siete de cada diez profesores de las muestras francesa, española y británica son mujeres, lo que refleja la feminización generalizada del sector educativo en Europa. Los perfiles de los profesores de los tres países también son similares en cuanto a edad y nivel de estudios, al igual que su entorno de trabajo, con distribuciones bastante parecidas en cuanto al tamaño del centro, el carácter urbano-rural de la zona circundante, el nivel de seguridad percibido en el día a día y los tiempos de desplazamiento.

Sin embargo, España destaca por tener con más frecuencia clases pequeñas (menos de 20 alumnos) y una relativa insatisfacción con los edificios y las condiciones materiales.



**Sexo, edad, nivel de enseñanza y satisfacción con el lugar de trabajo de las tres muestras de profesores de Francia, España y Reino Unido. I-BEST 2023**

La semana laboral real parece ser larga en todas partes, con una media de más de 40 horas semanales, e incluso 48 horas, en el Reino Unido. Al mismo tiempo, los profesores británicos se muestran menos satisfechos con su autonomía en el trabajo y con sus relaciones profesionales, tanto dentro de sus equipos como con sus superiores. Las respuestas en Francia también apuntan en la dirección de la tensión con la jerarquía, mientras que allí se juzga más favorablemente el trabajo en equipo. En cuanto a las oportunidades de formación, desarrollo profesional y remuneración, la insatisfacción está más extendida en Francia.



**Sensaciones de los profesores de Francia, España y Reino Unido. I-BEST 2023**

**Violencia y conciliación**

Con más de una cuarta parte de los profesores afectados, la proporción de personal que ha sufrido violencia en el trabajo en los últimos 12 meses es preocupante en todas partes: 25 % en España, 27 % en el Reino Unido y 35 % en Francia.

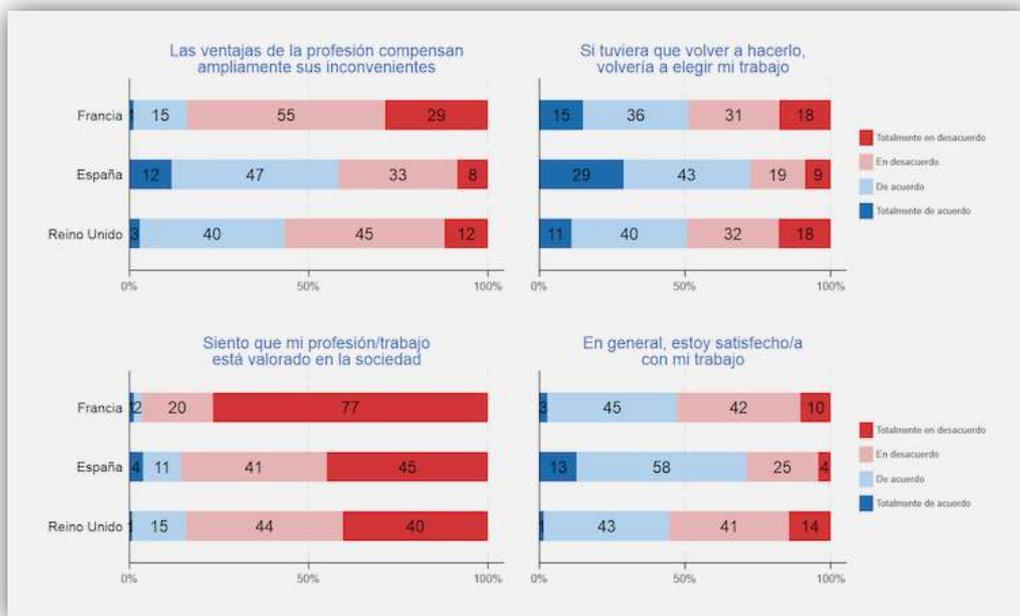
La conciliación de la vida laboral y familiar se juzga de forma ligeramente más desfavorable en Francia y el Reino Unido, donde 6 de cada 10 profesores están insatisfechos con este aspecto, frente a 5 de cada 10 en España. Sin embargo, la proporción de profesores españoles que, además de su trabajo, deben atender regularmente a un miembro de su familia es mayor: 7 de cada 10 en España, frente a 1 de cada 2 en Francia y el Reino Unido.

**Indicadores de salud laboral contrastados**

Los profesores españoles parecen estar ligeramente más satisfechos en general con su trabajo que los de Francia o el Reino Unido. En estos dos países, menos de uno de cada dos profesores está “de acuerdo” o

“muy de acuerdo” con la afirmación: “En general, estoy satisfecho con mi trabajo”, frente a más de 7 de cada 10 en España.

Cabe señalar que los profesores de Francia deploran especialmente la escasa valoración social de la profesión: el 97 % frente al 86 % en España y el 84 % en el Reino Unido.



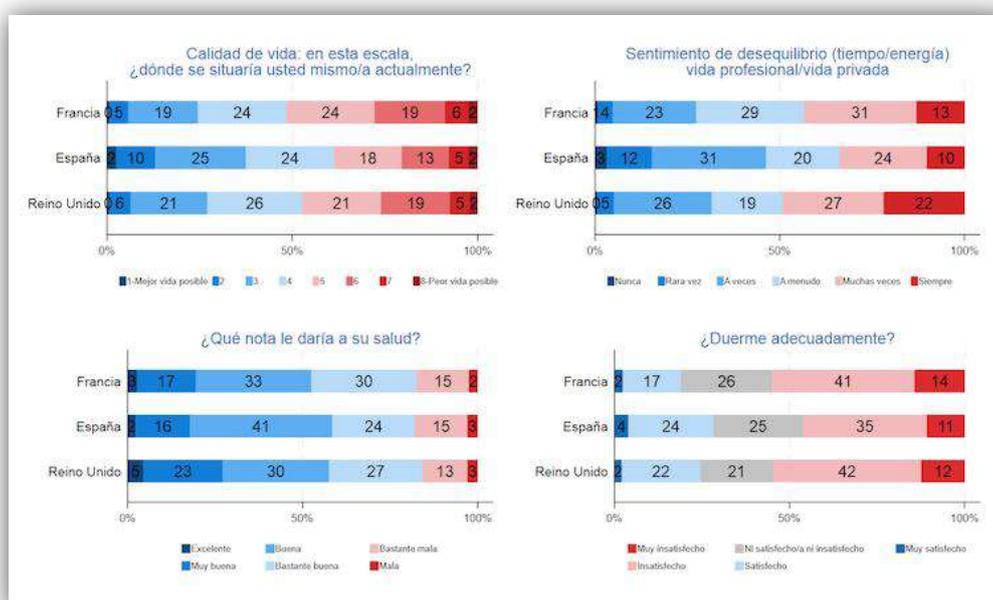
Indicadores de satisfacción laboral de los profesores de Francia, España y Reino Unido. I-BEST 2023

### Dificultades materiales y salud mental

La proporción de los que no han podido trabajar por un problema de voz en el último año es significativamente mayor en España, con un 41 % frente al 26 % en Francia y un 19 % en el Reino Unido.

El estado general de salud de los profesores se mantiene en un nivel favorable, con una tasa similar en los tres países de más de 8 de cada 10 profesores que lo valoran positivamente. La valoración de la felicidad, la salud mental y el sueño es más variada: los profesores valoran su felicidad en la vida de forma bastante positiva en España (61 % de satisfechos), en el Reino Unido (53 %) y de forma más negativa en Francia (49 %).

La salud psicológica de los profesores también parece debilitarse en Francia y, en menor medida, en el Reino Unido, donde casi uno de cada dos miembros del personal afirma experimentar sentimientos negativos a menudo, muy a menudo o siempre; y lo mismo ocurre con la insatisfacción con el sueño.

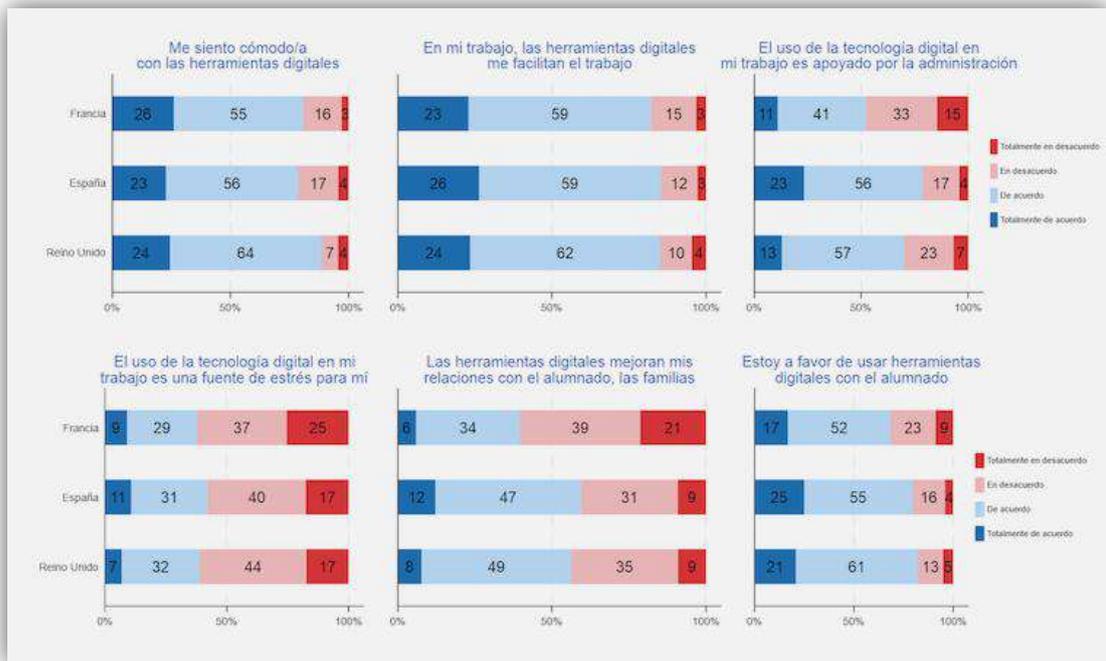
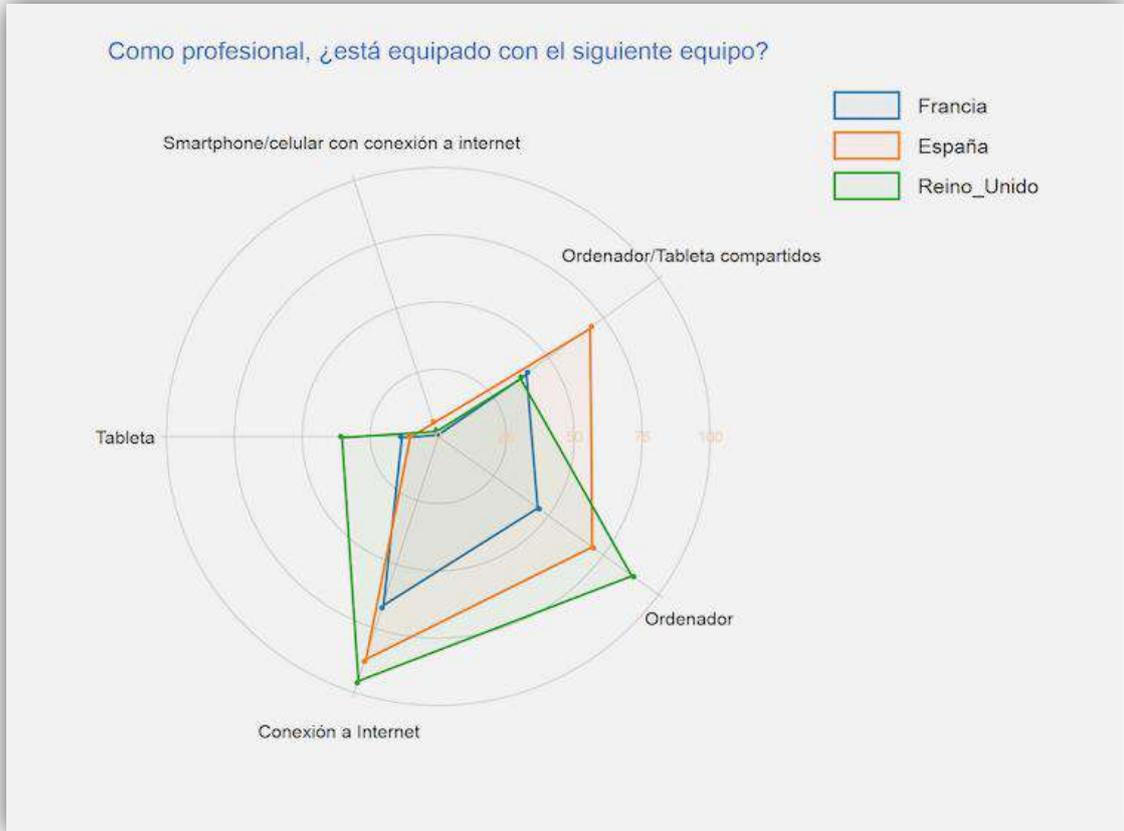


Indicadores de bienestar docente en Francia, España y el Reino Unido. I-BEST 2023



*Herramientas digitales: un apoyo ambivalente*

En la enseñanza europea, la disponibilidad de herramientas digitales (ordenador, tableta, conexión a internet, etc.) para uso profesional parece variar de un país a otro, siendo en general los profesores británicos los que presentan los mejores índices de equipamiento y los franceses los peores. La tasa de uso de equipos digitales personales para el trabajo oscila entre el 23 % en el Reino Unido y el 55 % en Francia.



En los tres países, las herramientas digitales forman parte de la vida cotidiana de la enseñanza y su adopción es generalmente buena: al menos 8 de cada 10 profesores se sienten cómodos con las herramientas digitales y consideran que facilitan su trabajo.

Sin embargo, en Francia, España y el Reino Unido, 4 de cada 10 profesores consideran que las herramientas digitales son una fuente de estrés. Las opiniones también están divididas sobre el impacto de la tecnología digital en las relaciones con los alumnos y las familias: más de 4 de cada 10 profesores de los tres países expresan reservas sobre este punto.

*Las áreas de mejora difieren de un país a otro*

En 2023, I-BEST nos ofrece una imagen matizada del bienestar profesional y general de los profesores en Francia, Reino Unido y España, destacando las áreas de mejora específicas de cada territorio.

En los tres países es necesario reforzar la lucha contra la violencia en las escuelas y una mejor valoración de la profesión docente. Pero también hay que hacer hincapié en las siguientes cuestiones:

1. En España, en las condiciones materiales de la enseñanza, las oportunidades de desarrollo profesional y la prevención de los trastornos de la voz.
2. En el Reino Unido, en la carga de trabajo, las relaciones profesionales, la autonomía y la conciliación de la vida laboral y personal.
3. En Francia, en las oportunidades de formación y desarrollo profesional, la retribución, la mejora de las relaciones con la dirección y el equilibrio entre trabajo y vida privada.

Un mejor apoyo médico a la salud laboral es también una vía que merece la pena considerar en el Reino Unido y Francia, donde el 95 % de los profesores de estos dos países nunca ven a un médico laboral, frente al 45 % en España (donde un tercio de los profesores reciben una consulta anual).

Dadas las importantes repercusiones sociales a corto y largo plazo de la salud de los profesores, y el hecho de que el bienestar es esencial para hacerlo bien, el seguimiento de la evolución lo más cerca posible del terreno debe seguir siendo una prioridad para identificar áreas de mejora de forma reactiva.

## **Investigación en educación: ¿con qué técnicas avanzamos?**

*Ainhoa Arana Cuenca. Profesora de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja*

*Marta Curto Prieto. Profesora del Departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja*

¿Cuál es la situación actual de la realidad educativa? ¿Cómo establecer en qué se debe intervenir y cómo potenciar, modificar y mejorar las prácticas educativas? ¿Cómo saber si una metodología didáctica funciona?

Estas son solo algunas preguntas importantes de la investigación en educación que busca avanzar en este sector y, de esta manera, mejorar como sociedad. Ya que, tal y como dijo Confucio, la educación genera confianza. La confianza genera esperanza. La esperanza genera paz. Como afirmó el psicólogo suizo Jean Piaget: *“Solo la educación es capaz de salvar a nuestras sociedades de un posible colapso, ya sea violento o gradual”*.

*¿Cómo llevar a cabo la investigación en educación?*

La investigación en educación se puede definir como toda técnica de investigación que nos permita analizar diversos aspectos sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje o intervenir en dicho proceso para poder optimizarlo. De esta manera, se podrán analizar cuestiones pedagógicas y didácticas que sean clave para proponer acciones de mejora de la calidad educativa y dar forma a las políticas educativas.

Para poder dar respuesta a las preguntas iniciales que nos permita sacar y generalizar conclusiones y proponer mejoras educativas a nivel nacional o internacional es necesario realizar investigaciones reproducibles (siempre que se analicen los mismos datos se llega al mismo resultado) y replicables (si se realiza la misma investigación, los nuevos datos deben ser consistentes con los obtenidos en la investigación original); por ello es importante realizar estudios de forma sistemática.

*Las etapas de una investigación en educación*

La investigación en educación debe seguir una serie de etapas, que pueden variar según la naturaleza del problema o el contexto en el que se lleve a cabo:

1. Detección del problema: de forma general se suele comenzar con la detección de algún problema o el establecimiento de alguna pregunta que se quiere responder.
2. Objetivo e hipótesis: tras un análisis de las investigaciones previas realizadas al respecto, se establece un objetivo de investigación y una hipótesis (suposición de la posible conclusión).
3. Metodología: para alcanzar dicho objetivo y estudiar si la hipótesis es correcta, se establece la metodología, es decir, cómo se va a realizar el estudio, qué variables se examinarán, a qué población va dirigido, cómo se obtendrá la información, etc.



4. Recolección de datos. A continuación, se procede a recolectar los datos que se analizarán utilizando métodos estadísticos que permitan sacar conclusiones y, en el mejor de los casos, realizar generalizaciones.

5. Conclusión y difusión: para terminar, se debe difundir la investigación en educación a través de algún informe, artículo o ponencia, ya que una investigación que no sea compartida es como si no se hubiera realizado.

El establecimiento de la metodología es uno de los factores clave para poder sacar conclusiones que permitan avanzar en el conocimiento científico. En las investigaciones educativas, normalmente, se realizan entrevistas, se forman grupos de discusión, se realizan observaciones sistemáticas o se realizan encuestas o evaluaciones.

#### *Una investigación en educación concreta*

En nuestro grupo de investigación sobre la competencia matemática y científica a través de metodologías activas estamos interesadas en evaluar esta competencia en los docentes y definir las principales dificultades en su proceso de enseñanza.

De esta forma, buscamos proponer estrategias didácticas, basadas en metodologías activas, que ayuden a mejorar la competencia matemáticas y científica de los alumnos de los diferentes grados educativos (desde infantil hasta primaria).

Por ello, actualmente, estamos realizando una investigación que nos permita analizar las creencias y actitudes de los profesores de matemáticas, en activo o en formación, de los diferentes grados de estudios, desde infantil a bachillerato.

Con esta investigación esperamos poder describir cuáles son las principales dificultades que los profesores y futuros profesores pueden tener frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y cómo proponen solventarlas.

Así, queremos responder a diferentes preguntas como: ¿Qué relación tienen los profesores y futuros profesores ante las matemáticas? ¿Qué emociones les genera esta asignatura? ¿Existe alguna correlación entre su relación actual con las matemáticas y su forma de organizar su proceso de enseñanza en el aula? ¿Qué metodologías utilizan en su proceso de enseñanza? ¿Hay diferencia entre los profesores de distintos niveles de grados académicos? ¿Y entre los profesores en activo y los futuros profesores?

Con los resultados obtenidos en esta investigación en educación podremos proponer, en un futuro, estrategias didácticas que mejoren el enfoque competencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y así contribuir en la mejora educativa de esta área específica de conocimiento.

---

## **MAGISTERIO**

### **España, líder en inclusión de alumnos extranjeros a nivel europeo**

*Datos provisionales del Proyecto INMERSE reflejan que más del 60% de los encuestados se sienten apoyados por profesores y compañeros.*

RUBÉN ALEJANDRO PADILLA DE AGUIARViernes, 20 de octubre de 2023

España es el país europeo con mejores datos de inclusión de estudiantes inmigrantes de acuerdo con datos provisionales del Proyecto INMERSE. Este proyecto, financiado por el programa Horizonte 2020 de la Unión Europea, nace en diciembre del 2018 y ha recopilado datos vinculados con la integración socioeducativa durante los últimos cinco años con el fin de mapear la integración de niños refugiados y migrantes a nivel europeo, teniendo provisto finalizar la recolección de datos en noviembre del presente año.

Para ello, se establecieron 30 indicadores –14 de integración y 16 de barreras y facilitadores para la integración– que permitirán realizar un seguimiento de los casos y poder establecer conclusiones más certeras de dichos escenarios. “Los resultados de IMMENSE muestran un buen número de aspectos relativos a la integración, aprendizaje de la lengua del país de acogida, indicadores de bienestar, conexiones sociales, acceso a la salud o apoyo escolar”, acota Mercedes Fernández, directora del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia de Comillas.

*España, primera en cuatro indicadores*

	Spain	Ireland	Italy	Germany	Greece	Belgium
Tasa de escolaridad	98%	100%	87%	81%	51%	100%
Competencia lingüística	86%	75%	76%	67%	57%	62%
Bienestar	82%	88%	79%	76%	84%	82%
Confianza en las instituciones	73%	75%	65%	60%	71%	60%
Apoyo de amigos	61%	53%	41%	60%	58%	52%
Apoyo de profesores	68%	62%	47%	51%	59%	51%

“En conjunto España sale bastante bien en la foto. Y además es el país en el que los encuestados se sienten más apoyados por amigos y profesores. Esto es muy importante y muy positivo y anima a seguir trabajando en mejorar clima y bienestar escolar”. Mercedes Fernández, directora del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.

De acuerdo con una encuesta realizada a 7.199 niños que se encuentran en territorio español –de los cuales 60% eran migrantes o solicitantes de asilo–, el 68% de los entrevistados comentó se sentía apoyado por sus profesores, mientras que un 61 % comentó que sentía un gran apoyo por parte de sus compañeros y amigos, siendo líder en dichos indicadores. Por otra parte, España también se encuentra a la cabeza dentro de la competencia lingüística del estudiante inmigrante con un 86%, seguida por Italia (76%), Irlanda (75%), Alemania (67%), Bélgica (62%) y Grecia (57%). Dicho indicador, de acuerdo a los organizadores, se enfoca en el entendimiento que tiene el alumno de la lengua del país en el que reside, así como en la percepción que tiene el alumno de sentirse comprendido cuando tiene que hablar. A su vez, España también encabeza el sentido de pertenencia del alumno en relación al colegio (60%).

Por otra parte, se encuentra segunda en la tasa de escolaridad (98%) –detrás de Irlanda con 100%– y en la confianza que tienen de las instituciones en las que se encuentran con **73%**, estando únicamente detrás de Irlanda, que obtuvo un 75% en los resultados inherentes a este indicador. Finalmente, se encuentra tercera en el bienestar de los estudiantes –entendiéndose por bienestar a la felicidad y sentido de pertenencia del niño– con un 82% de estudiantes satisfechos.

Otros valores de interés aparecen en la inclusión de valores socioculturales dentro de los centros. Primeramente, existe una contradicción dentro de la percepción de los directores y profesores de los centros en relación a esta idea, puesto a que un 86% de los directores reconoce que los valores interculturales son un eje central dentro de sus centros, mientras que apenas el 48% de los profesores corroboran esta tesis.

Estos resultados fueron presentados por Mercedes Fernández, en representación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia Comillas (IUEM) y por Karoline Fernández De La Hoz del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) en un evento celebrado en el ICADE. Sin embargo, la herramienta sigue encontrándose todavía en desarrollo y se estima que se encuentre disponible al público a final de año. Mientras tanto, los resultados serán ampliados a través de distintas ponencias organizadas por dicha institución.

## Las becas comedor para toda la infancia vulnerable no llegarán hasta 2036

*En España, unos 850.000 estudiantes reciben becas y ayudas para el comedor, pero Educo estima que aún queda un millón que tendrían que ir al comedor y no van. La ONG denuncia que los niños y las niñas en situación de pobreza que no tienen este apoyo no pueden esperar 13 años.*

REDACCIÓN Martes, 24 de octubre de 2023

La ONG de infancia y educación Educo advierte de que las becas y ayudas al comedor escolar son insuficientes y que, a pesar de haber aumentado en los últimos años, a este ritmo no llegarán a todos los niños, niñas y adolescentes vulnerables hasta dentro de 13 años. Es decir, habrá que esperar hasta 2036 para que esto sea una realidad, cuando muchos de ellos y ellas ya no irán ni a la escuela ni al instituto.

“No pueden esperar tanto tiempo. Son niños y niñas que a día de hoy viven en familias con importantes dificultades económicas. Con el precio de los alimentos por las nubes, no pueden comprarles todo lo que necesitan para su correcta alimentación. Sabemos que en España el número de niñas y niños que no pueden comer carne, pollo, pescado o sus equivalentes vegetarianos ha aumentado un 1% entre 2021 y 2022 y ya son más de **479.000**. En el comedor escolar accederían a una comida completa y nutritiva, pero en muchas ocasiones las familias no pueden permitirse llevarlos porque no pueden pagarlo”, afirma Pilar Orenes, directora general de Educo.

Desde 2016, el número de becas y ayudas al comedor ha crecido un 65%, según los datos del Ministerio de Educación. Sin embargo, actualmente estas ayudas solo llegan al 13% del alumnado, unos 850.000 niños, niñas y adolescentes. Para la ONG, las ayudas al comedor que se conceden son claramente insuficientes. Más teniendo en cuenta que en España casi 1 de cada 3 menores de 18 años está en riesgo de pobreza. La



organización calcula que durante el curso escolar hay un millón de niños y niñas vulnerables que se están quedando sin ir al comedor escolar.

“Está demostrado que las becas para ir al comedor escolar son una de las medidas que contribuyen a la reducción de la pobreza infantil. Poder quedarse a comer en el centro educativo significa una comida completa y nutritiva al día que, sin duda, mejora su rendimiento escolar. Pero no solo eso. El espacio del mediodía forma parte de su derecho a la educación. Allí aprenden hábitos saludables, socializan, gestionan conflictos, deciden qué hacen en su tiempo de ocio. Además, reduce la tasa de abandono escolar porque es más fácil que se queden por la tarde en la escuela” explica la directora de la ONG.

Sin embargo, la mayoría de las becas no cubren el total del coste del comedor –que son unos 1.000 euros anuales de media, dependiendo de la comunidad autónoma– con lo que las familias tienen que pagar una parte, incluso más de la mitad, y no siempre pueden. Asimismo, existen importantes diferencias de cobertura según el territorio. Por ejemplo, en Extremadura las becas solo cubren al 0,1% del alumnado, en Murcia llegan al 2,1% y en Melilla al 2,6% mientras que en otros lugares están bastante por encima de la media del 13%, como Canarias (27,1%), la Comunidad Valenciana (19,7%) o Andalucía (18,1%).

Recientemente varias comunidades autónomas han dado pasos importantes para mejorar el acceso de la infancia con más dificultades económicas al comedor. Cataluña ha multiplicado por cuatro el número de becas que cubren la totalidad del coste ofreciendo la gratuidad total y en La Rioja se está estudiando incrementar la cuantía de las becas para que el aumento de precio no afecte a las familias. En Murcia también se plantean revisar los criterios para que las becas comedor lleguen a más familias y, este curso, han ampliado un 20% la asignación dedicada a ayudas para atender las demandas rechazadas. Otro caso es el de la Comunidad de Madrid, que ha anunciado que aumentará el límite económico máximo de renta familiar para acceder a becas y rebajas en los precios del 30% para familias monoparentales o numerosas. Este curso, dados los problemas administrativos que han tenido, han decidido aprobar todas las solicitudes de beca comedor.

“En pocos meses hemos visto un compromiso claro de las distintas comunidades autónomas para mejorar la vida de los más vulnerables. El comedor escolar debería ser gratuito para todos los niños y las niñas, sean cuales sean sus circunstancias económicas. Mientras esto no llega, es importante que al menos pueda ir toda la infancia en situación de vulnerabilidad”, asegura Orenes. “Los pasos se están dando, pero son lentos. No podemos esperar 13 años. La respuesta tiene que ser más rápida y contundente si queremos que estas medidas lleguen a todos los niños y niñas que lo necesitan antes de que acaben su escolarización. Nos estamos quedando sin tiempo”.

## Cataluña aprueba un plan de mejora de las bibliotecas escolares

*Buscan reactivarlas, incrementando al tiempo los niveles de comprensión lectora del alumnado.*

REDACCIÓN Martes, 24 de octubre de 2023

El Govern ha aprobado este martes un programa temporal del *Plan de mejora de las bibliotecas escolares de Cataluña* (PLAMIB), con el objetivo de reactivarlas e incrementar al mismo tiempo los niveles de comprensión lectora del alumnado.

Es una de las medidas que se enmarca en el Plan Nacional del Libro y la Lectura de los Departamentos de Cultura y Educación para fomentar el hábito lector y la lectura en catalán.

El plan, que se inicia este curso escolar y tendrá una duración de tres años, comienza de forma piloto en 50 centros educativos (35 públicos y 15 concertados) y se ampliará progresivamente hasta 400 centros más.

Otra de las líneas de trabajo del plan se centra en la orientación a los centros para la mejora de la comprensión lectora de su alumnado.

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, 2021) detecta un descenso de la competencia lectora y alerta sobre las consecuencias que este decrecimiento puede tener en el proceso educativo del alumnado. Con el objetivo de revertir esta situación, cada curso escolar el Departamento de Educación acompañará a 200 centros para orientar en las necesidades en materia de comprensión lectora.

El Plan, aprobado por el Consell Executiu, prevé la dotación de un equipo de seis personas diplomadas en biblioteconomía y dos técnicos docentes, que darán apoyo intensivo tanto a los 50 centros del plan piloto de bibliotecas como a los 200 centros para la mejora de la comprensión lectora.

## Víctor Javier Marín: "Nuestros jóvenes no necesitan 'influencers', necesitan referentes"

*El consejero de Educación de la Región de Murcia clausuró la jornada Colaboración Público-Privada en Educación organizada por MAGISTERIO y Siena Educación, que reunió en la Universidad Camilo José Cela a administraciones y organizaciones para analizar los retos educativos de la nueva legislatura.*

REDACCIÓN Miércoles, 25 de octubre de 2023

La Sede de Posgrado de la Universidad Camilo José Cela (UCJC) acogió ayer la jornada Colaboración Pública-Privada en Educación, que en esta nueva edición se centró en abordar los retos educativos de la nueva legislatura. Representantes de las administraciones educativas y del sector empresarial fueron convocados por Siena Educación en una jornada que puso el acento en la transformación digital y su impacto en el sistema educativo.

La sesión inaugural corrió a cargo de José Ignacio Martín Blasco, viceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid. En su discurso abogó por «volver a la esencia de la mejor escuela», que a su juicio implica poner el foco en los tres actores principales del sistema educativo: el alumno, el docente y el saber. En otra línea, suscribió la necesidad de que agentes públicos y privados cooperen en la mejora de la educación: «Las administraciones marcamos la hoja de ruta, pero para alcanzarla necesitamos al sector privado», aseguró.

Tres fueron las mesas de debate que compusieron la jornada. La primera se centró en marcar los ejes de actuación en la educación española, en un momento en que la inteligencia artificial, la FP y los fondos europeos marcan la hoja de ruta. José Manuel Cabrera, viceconsejero de Educación del Gobierno de Canarias, sostuvo que «hay que fomentar la excelencia en todos los centros, ya sean públicos o privados» y señaló como prioridad de su gobierno «incrementar el esfuerzo del alumnado, dar más protagonismo a los equipos directivos y fomentar competencias como la comprensión lectora o la resolución de problemas». Santiago Roura, secretario general Técnico del Ministerio de Educación, fijó como reto «seguir fomentando la FP» e instó al rediseño de las titulaciones para «formar a los perfiles profesionales que demanda el mercado».

Isabel Martínez Lozano, comisionada de Fundación ONCE para Universidades, Juventud y Planes Especiales, hizo un llamamiento para «no dejar a nadie atrás». En este sentido, depositó en la Lomloe este propósito y recordó que «abrir más centros de Educación Especial no ayuda a la inclusión, sino fomentar en los centros ordinarios un modelo de inclusión real». Cerró esta primera mesa Adrián Gutiérrez de la Dehesa, jefe de Acción Social de Fundación Mapfre, quien puso el acento en la importancia de aportar recursos: «En nuestro caso, por ejemplo, ofrecemos a los alumnos programas de realidad virtual que les permiten trabajar de manera inmersiva cuestiones como los Objetivos de Desarrollo Sostenible».

En la segunda mesa se ahondó en la transición digital del sistema educativo, cuyo reto principal es, a juicio de José Luis Blanco, director general de Calidad y Equidad Educativa y Ordenación Académica del Gobierno de Cantabria, «saber cómo y dónde aplicar con criterio la tecnología». A este respecto, comentó que el último informe PISA reveló que aquellos alumnos que leían en dispositivos digitales tenían peor comprensión lectora que aquellos que utilizan el formato físico. En esta línea, José Miguel Sáez, director general de Centros e Infraestructuras de Castilla y León, aseguró que «no se trata de que desaparezca el libro ni el profesor; la digitalización requiere de un plan en el que nos tenemos que implicar todos y que necesita de la formación continua del profesorado».

Para Amparo Laliga, directora general de Global Learning, la clave está en «ponernos todos los actores de acuerdo en unas directrices comunes, independientemente del partido que gobierne», y recordó que «el debate no solo debe centrarse en la digitalización, sino también en las competencias que piden las empresas, como las *power skills*». Por su parte, Jesús Albertos, decano de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Valencia, alertó de que «no estamos incorporando al discurso que la inteligencia artificial podrá tener conciencia propia; hay que preparar a la comunidad educativa para esto».

La tercera y última mesa redonda se adentró en el ecosistema tecnológico empresarial y su aportación a las políticas públicas. Para Salvador Ruiz, director general de Personal Docente de la Consejería de Educación de Islas Baleares, las sinergias con las empresas son fundamentales por cuanto «nos aportan las herramientas necesarias para cubrir nuestras necesidades, que, además, están en continuo cambio». Por su parte, María Comín, responsable de Educación Pública & Privada K12 de Microsoft España, recordó la dimensión analítica de la inteligencia artificial: «La IA no es solo generativa, sino también analítica, es decir, también sirve para procesar datos y ayudar a docentes y familias a conocer mejor a los alumnos».

Jaume Roca, responsable de Grandes Cuentas de Educación de ASUS España, también puso en valor la dimensión humana: «No es solo blanco o negro, sino que hay grises, es decir, la tecnología debe ser una herramienta pero guiada siempre por el ser humano». En otra línea, Aitor Mensuro, director de Instituciones y Sector Público de Aulaplaneta, recordó que no solo es importante poner el foco en la tecnología sino en los recursos que las alimentan. En este sentido, aseguró: «Hay que entender en profundidad el ecosistema digital de cada una de las comunidades autónomas según sus programas y líneas estratégicas; solo así puedes hacer como empresa una propuesta materializable».

El acto de clausura corrió a cargo de Víctor Javier Marín, consejero de Educación, Formación Profesional y Empleo de la Región de Murcia, que inició su discurso alertando de las que son, a su juicio, «situaciones de emergencia para nuestros jóvenes», en concreto, las altas tasas de abandono escolar temprano y de desempleo juvenil, «superiores a la media nacional y de la Unión Europea». En esta línea, también mostró preocupación por la «alta tasa de repetición», así como por «el uso abusivo de las tecnologías, que está provocando adicciones y aumentando los problemas de salud mental entre los jóvenes». Respecto a



las disparidades entre comunidades autónomas, recordó que «no pueden cronificarse como desequilibrios territoriales».

En otro orden, Marín hizo un llamamiento para «dotar las políticas educativas de una nueva perspectiva, de una nueva definición política de los retos educativos en particular y de la formación en general». En este sentido, sostuvo que «las políticas educativas deben estar llamadas a ser la primera prioridad de cualquier programa de gobierno», pues, en sus palabras, «la educación es el mejor garante para la igualdad de oportunidades». Y también abogó por «no perder de vista valores tan importantes como el mérito, el esfuerzo y la capacidad».

Concluyó su intervención enumerando los ejes de actuación de la Región de Murcia en materia educativa, entre ellos, potenciar la excelencia, reducir la tasa de abandono, desarrollar una educación más personalizada, fomentar la conciliación, modernizar las infraestructuras y repartir equitativamente los fondos. Mención especial hizo a mejorar las condiciones del profesorado, que «deben ser figuras de prestigio en la sociedad». En esta línea, concluyó: «Nuestros jóvenes no necesitan *influencers*, necesitan *referentes*, docentes que sean capaces de aportarles aquello que les va a ser útil en el mañana».

Se puso así punto y final a una nueva edición de la jornada Colaboración Público-Privada en Educación, organizada por Siena Educación con el objetivo de tender puentes entre todos los actores implicados en el desarrollo de la educación y que en esta ocasión ha sido posible gracias al apoyo de Catergest, Universidad Camilo José Cela, Fundación ONCE, Global Learning, Aulaplaneta, Asus, Microsoft, Fundación Mapfre y VIU-Universidad Internacional de Valencia.

## **Ciberacoso, contenido inadecuado y pérdida de hábito de escritura, temores digitales de los padres**

*Tras la demanda de 41 estados de EEUU a Meta por desarrollar una adicción que aumente su tiempo en pantalla, los expertos de Qustodio aconsejan a los padres conocer las plataformas que utilizan sus hijos o enseñarles qué compartir y qué no.*

REDACCIÓN Jueves, 26 de octubre de 2023

Esta semana hemos conocido la demanda de 41 estados de EEUU a Meta, matriz de Facebook e Instagram, por supuestas funciones adictivas y daños a la salud mental de los menores.

Según el último estudio de *Qustodio, De Alpha a Zeta, educando a las generaciones digitales*, los menores pasan una media de cuatro horas al día conectados a las pantallas. La tecnología puede exponer a los niños a contenidos inapropiados y a herramientas que, mal utilizadas, pueden acabar siendo un peligro. Un estudio elaborado por IPSOS y encargado por Samsung realizó una investigación en la que trataron cuáles eran las principales preocupaciones de los padres sobre la educación digital de sus hijos. Concluyó que los mayores temores son el ciberacoso, el acceso a contenidos inadecuados y la pérdida de hábitos como la lectura o la escritura. De hecho, en España, siete de cada diez niños sufren a diario algún tipo de acoso o ciberacoso, según datos ofrecidos por la Organización Mundial de la Salud.

El tiempo frente a la pantalla y el uso de la tecnología se han convertido en un punto de discordia para muchas familias y, en muchas ocasiones, los padres no saben cómo actuar frente a estos problemas, lo que puede afectar en cómo reaccionan sus hijos ante situaciones tan delicadas. Por ello, desde Qustodio ofrecen algunos consejos para ayudar a las familias a tratar el uso de los dispositivos tecnológicos por parte de sus hijos y su relación con ellos.

*Conoce las herramientas que utilizan.* Para poder conocer el tipo de peligros que acarrear algunas aplicaciones, es importante saber cómo se utilizan y cómo se interactúa. De esta manera, los padres son conscientes de los tipos de riesgos que conllevan y es más fácil actuar si ocurre algún tipo de incidente.

*Saber qué compartir y qué no.* Una vez se conocen las aplicaciones que utilizan, hay que explicarles el tipo de contenido que compartir. Muchas veces, los menores no son conscientes de la información que enseñan, según qué cosas pueden acabar usándose en su contra y ser objeto de acoso.

*Establece unos límites de uso lógicos y saludables.* Es importante que los niños hagan un uso adecuado de la tecnología para que no se convierta en adicción. Se puede emplear alguna herramienta de bienestar digital como Qustodio, que ayuda a aplicar las normas con respecto a los límites de tiempo generales, las aplicaciones que usan, entre otras.

Asegúrate de que saben a quién acudir en caso de un problema. Si tus hijos se sienten presionados en el mundo real o en el digital, necesitarán contar con alguien a quien acudir en busca de apoyo. Puede ser tanto sus padres como un profesor, algún miembro de la familia u otro adulto de confianza.

Hablar con ellos. El primer paso para abordar problemas como el ciberacoso es hablar con tu hijo. Hacerle entender que lo que ocurre no es culpa suya y enseñarle a cómo lidiar con cada situación, además de transmitirles confianza y apoyo.

Eduardo Cruz, CEO de Qustodio, explica que “actualmente, los contenidos que consumen los menores son las cuestiones que más preocupan a los padres. Tenemos que conocer el tipo de uso que hacen nuestros hijos de los dispositivos y, en el caso de que haya cualquier problema, saber cómo actuar, además de educar a los niños en hacer un uso responsable de los dispositivos tecnológicos”.



## Qué pueden hacer las matemáticas para mejorar la convivencia en un centro educativo

*Un consorcio universitario liderado por la Universidad de Loyola, ha desarrollado durante cuatro años diferentes investigaciones con las que ha intentado visibilizar las relaciones sociales dentro de los centros educativos y cómo influyen estas, así como otros factores, no solo en los rendimientos académicos, sino en la predicción de comportamientos.*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 24/10/2023

Las matemáticas tienen infinitas utilidades. Una de ellas puede suponer un antes y un después en la vida de los centros educativos, al menos para los departamentos de orientación y para tutoras y tutores. Se trata de mapear las relaciones sociales que se tejen entre el alumnado y que hacen que unas personas tengan muchos o pocos amigos. O muchos o pocos “enemigos”.

Un consorcio formado por investigadoras e investigadores de la Universidad de Loyola, de la Carlos III (Madrid), de la de Granada, el País Vasco y Barcelona, de disciplinas diferentes, ha querido estudiar cómo son las relaciones dentro de los centros educativos, quiénes son amigos, quiénes no se llevan bien. Cómo actúan chicas y chicos, si son pacientes o impulsivas, si corren más o menos riesgos. Qué habilidades cognitivas tiene y si hay correlaciones entre estas y las relaciones personales. También, con quién les gusta más compartir tiempo de trabajo y por qué. Se trata del estudio TeensLab.

Llevan cuatro años recogiendo información de cerca de 4.000 jóvenes, explica Mónica Vasco, estudiante doctoral de la Universidad Loyola que trabaja estrechamente con Pablo Brañas (Loyola), Jaromir Kovarik (País Vasco) y Antonio Cabrales (Carlos III), co-autores del estudio sobre **bullying** en los datos que se han estado recabando. Se trata de una información muy sensible a la par que valiosa.

Proceso

Francisco Javier Lapuente, profesor de matemáticas del IES Blas de Otero, de Madrid, es el coordinador del proyecto en su centro, de unos 700 estudiantes. Llevan desde 2019 implementando las herramientas que han estado desarrollando desde la universidad. En su caso, la relación la ha tenido con Anxo Sánchez, de la Carlos III de Madrid, donde es profesor de Matemáticas Aplicadas, especialista en sistemas complejos con aplicaciones en sistemas sociales.

Explica que el trabajo consiste en pasar una serie de encuestas más o menos cortas en diferentes momentos del curso. Cada estudiante tiene un papel con un usuario y una contraseña con los que accede de manera anónima al programa en donde deberá responder. Pablo Brañas, de la Loyola y el *alma mater* en buena medida de todo el proyecto, explica que ni las y los investigadores, ni el personal de los centros educativos (a excepción del equipo de orientación) tienen acceso a la información de cada estudiante. Se codifica y es en los institutos en donde tienen “un diccionario” para traducir los códigos a nombres y apellidos, a aulas concretas.

Lapuente comenta que esta imposición del anonimato, más allá de cuestiones legales, es importante para que chicas y chicos sean sinceros en sus respuestas. De ello deriva que la información recogida sirva para algo verdaderamente. Según cuenta, antes de pasar las encuestas, se les explica que solo el personal de orientación tienen acceso a sus respuestas. Una explicación que corrobora Silvia Ibañez, docente de servicios a la comunidad que trabaja en el departamento de orientación del mismo centro.

Ibañez explica que chicas y chicos no saben exactamente qué están haciendo, aunque les han comentado que es un estudio elaborado con una universidad y que es importante su sinceridad en las respuestas, como lo es el mero hecho de participar en un trabajo de este tipo.

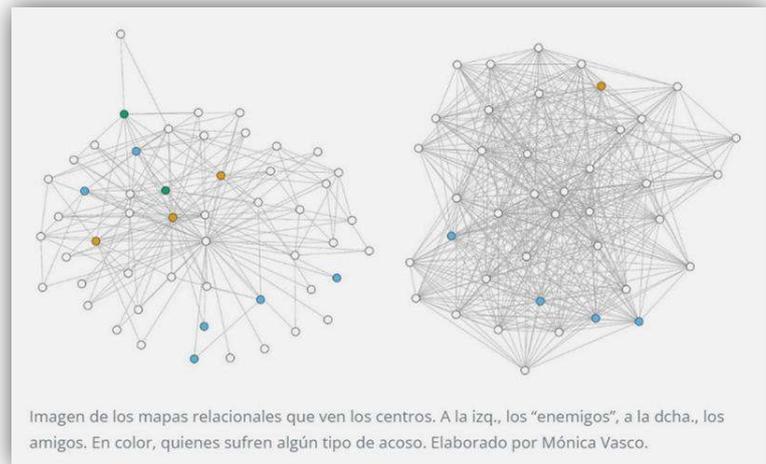
Según Lapuente, aunque al alumnado de 1º de ESO hay que dedicarle más tiempo para rellenar los cuestionarios, a partir de 2º ya las cosas son más rápidas y tan solo es necesario contar con 20 minutos cada trimestre para hacer un seguimiento más o menos bueno de las situaciones que puedan darse.

Pablo Braña explica que el estudio es pionero. No tanto por lo que tiene que ver con la importancia de las relaciones de amistad en los centros como por el impacto que tienen las de “enemistad”; es decir, cómo te impacta el hecho de que haya personas a las que no les caes bien o nada bien.



Con la información que se recoge, al día siguiente, el equipo de orientación obtiene un mapa de las relaciones personales dentro del colegio. Quién tiene más o menos amigos, cuántos, cómo de solo está en el patio, si le cae mal o muy mal a algunas personas y a cuántas... Una información que puede ser muy relevante para evitar, en primer término, que se produzcan casos de acoso escolar cuando alguien está muy solo y no tiene amigos.

“Imagínate que un chaval se acerca a orientación y cuenta que está solo o que está triste por cualquier motivo,



que no tiene amigos o no juega con nadie. El equipo de orientación puede consultar en sus informes si alguna persona del centro ha nombrado a este chico como alguien a quien considera su amigo”, explica Francisco Javier.

Ibáñez comenta que en este tipo de situaciones pueden hablar con el tutor o tutora del chaval y comenzar, de esta manera, a hacer cierto seguimiento. “El docente te da algunas explicaciones y ya empiezas las observaciones para ver cómo se desarrolla la situación”, dice. En las siguientes oleadas de encuestas ven su lo sucedido cambia y en qué sentido.

Quienes sufren acoso, según los datos que han recabado y que explica Mónica Vasco, dicen tener pocos amigos. De hecho, por lo general, nombran a la mitad de personas que aquellos que no son víctimas. A esto se suma que le caen peor (tienen enemigos) a más personas que quienes no los tienen.

Otra de las aplicaciones de este sistema es la posibilidad de detectar a personas que pueden ayudar a mediar en conflictos. Francisco Javier lo explica con otro simil. Un aula que está dividida en dos subgrupos que no se llevan del todo bien y entre los que se ve venir el conflicto. Tal vez en esa clase haya dos o tres personas que caen bien en los dos grupos, incluso perteneciendo abiertamente a alguno de ellos. Esta situación puede ser aprovechada por el tutor para intentar que la sangre no llegue al río y que el conflicto sea atajado antes de haber ocurrido.

La herramienta se ha diseñado con el objetivo de ser muy práctica y ayudar lo máximo posible. Esto ha hecho que haya ido cambiando con el andar de la investigación y se hayan ido viendo nuevas necesidades y usos que pueden conseguirse. Entre estos, además de los anteriores, se encuentra el de poder formar grupos de cara al curso siguiente en los que sea posible que las relaciones interpersonales sean mejores, separando enemigos y juntando amigos. Evitar, de esta manera, que las personas se encuentren a disgusto en el centro.

Ibáñez comenta que en su centro esto no lo han llegado a hacer, pero sí ha facilitado que en las agrupaciones de alumnos se tengan algunas cosas en cuenta. “Podemos hacer actividades de grupo y elegir las agrupaciones y favorecer que el IES sea seguro, que estén a gusto en él”, comenta. Aunque no han conformado los grupos utilizando la información, esta docente comenta que sí es práctico cuando quieren organizar actividades y que los grupos sean heterogéneos. Con esta herramienta pueden buscar (y fortalecer) las relaciones positivas entre estudiantes.

A esto se suma lo que cuenta Manuel Redondo, director del colegio concertado Salesianos María Auxiliadora de Algeciras, con cuya congregación han trabajado estrechamente las y los investigadores. Ya en las primeras etapas del estudio, las y los investigadores les pasaron aviso de algunos estudiantes que se encontraban en situaciones complejas, de manera que pudieron hacer alguna intervención para mejorarlas.

Con esta herramienta, explica, pueden “plantear estrategias de intervención y valorarlas para ver si son eficaces, para ver si desaparecen las dificultades”.

#### *Infraestructura*

Una de las dificultades antes las que se puede encontrar este estudio y sus aplicaciones informáticas es la falta de tiempo y de manos en los centros educativos para hacer frente al trabajo que supone alimentar de datos y de interpretación a los informes. Pero, según cuentan las y los docentes que lo han utilizado en sus centros educativos es un temor infundado.

Como explica Francisco Javier, lleva muy poco tiempo que chicas y chicos pasen los cuestionarios. Aunque en 1º de eso pueden tardar casi una sesión de clase, con el paso de los cursos (y la práctica), este tiempo se reduce hasta los 15 o 20 minutos. Si se hace con cierta periodicidad, digamos, tres veces en el curso, solo llevaría una hora tener tres fotos más o menos fijas de las relaciones personales.

Lo que más tiempo le lleva a este docente, según explica, es hacer los papeles en los que el estudiante encontrará el usuario y contraseña con los que tendrá que realizar las pruebas.

En su caso, además, como jefe del departamento de Matemáticas del centro, ha puesto en marcha al resto de compañeros que pasan los cuestionarios en las horas de informática que tienen (las hay en todos los grupos de secundaria).

Manuel Redondo, cuyo centro tienen más de 700 chavales desde primaria a FP básica, ha comenzado más tarde en el estudio, solo llevan dos cursos, pero ya le encuentran la utilidad a lo que han hecho. “Es muy útil, nos sirve, nos da claves de intervención”, asegura. Es una de las claves para que las escasas molestias que genera en el día a día pasen inadvertidas.

“Es cuestión de explicarlo (el proyecto) bien y que haya *feedback* y le veamos utilidad”, comenta. “Ganamos todos: la ciencia, la escuela y, sobre todo, los alumnos”. Además, cuenta, lo único que necesitan es pedirle al profesorado media hora de su tiempo para que chicas y chicos contesten los test, “el profesorado no tiene que hacer nada”.

### *Bullying*

Es uno de los elementos centrales de toda la investigación, investigar las circunstancias del acoso escolar y ver la manera de predecirlo o atajarlo, según el caso.

Vasco explica que entre los test les han pedido a chicas y chicos que digan si sufren acoso o si saben quién lo sufre. De esta manera hay tres variables: me nombro, me nombran y, la tercera, la intersección entre ambas. La que más ha preocupado a las y los investigadores es la segunda. Cuando otras personas te nombran como víctima pero tú no. “Si sabes que eres víctima, puedes contarlo al docente”, comenta esta investigadora.

El problema está cuando no sabes que lo estás sufriendo, o no quieres reconocerlo. Estas personas tienen peores notas, dos y tres puntos menos de media, y tienen muchos menos amigos. Aunque las víctimas nombran de igual manera que el resto al número de personas que consideran amigas, ellas son nombradas en menos ocasiones (ocho, en vez de 12, que es la media). Además, la mitad de las personas que sufren acoso tienen un amigo que también lo sufre.

A esto se suma que, como novedad, la investigación repasa quiénes son los “enemigos”, en realidad, quienes caen mal o muy mal. Las personas que sufren *bullying* son más nombradas en este apartado. Si no eres víctima, explica Mónica Vasco, te nombran como “enemigo” unas cuatro personas. Si sufres acoso, lo harán 7,5. Además, en muchos casos son conscientes de su posición y señalan que les caen mal más estudiantes que quienes no son víctimas.

Han buscado cuáles son las causas para sufrir este acoso y las que parecían obvias han sido descartadas. Por ejemplo, la obesidad. No hay relación significativa con el acoso, como tampoco la hay en función de si eres una persona impulsiva o reflexiva; o paciente o arriesgada. Sí han visto, por ejemplo, que existen “variables de aversión a la desigualdad”.

Esta aversión tienen que ver con la empatía. Han preguntado a los estudiantes si se preocupan por las personas que tienen menos que ellos. Han visto que hay una correlación, aunque no causalidad, de manera que quienes son víctimas también son más empáticas. “No sabemos decir si son víctimas por ser empáticas”, explica Vasco, pero comenta que en una escala del 0 al 10, la media responde un 4 ante esta situación de desigualdad, mientras que las víctimas puntúan un 8 de media.

### *Variables predictivas*

En la recogida de datos han intentado encontrar diferentes elementos que pudieran hacer de predictores a la hora de sufrir acoso en las aulas. Entre ellos, por ejemplo, tener problemas de sobrepeso. Según las y los investigadores, no se trata de un predictor de situaciones de acoso.

El ser el “empollón” de la clase tampoco parece ser un problema. Según la información recabada por la investigación, quienes tienen mejores notas, un mayor número de sobresalientes, son nombrados como amigos por más personas que el resto y como enemigos también por menos.

Mónica Vasco explica que lo que han buscado con el estudio era saber “quiénes son los centrales, quiénes son intermediarios, cómo son los *clusters*... y esas medidas las relacionamos con otras variables: riesgo, paciencia, habilidades cognitivas, notas”.

Han podido ver que las relaciones cambian mucho con la edad, se van afinando y cuando, en la primaria o los primeros años de secundaria, se nombran 12 o 14 amigos, ese número cae al final de la ESO, prácticamente a la mitad. También han visto que ellos nombran a más personas como amigas que ellas y lo achacan, entre otros motivos, a la manera de relacionarse, por ejemplo, en el patio, jugando al fútbol y teniendo, ellas, grupos más cerrados.

Con las redes de amistades han podido detectar a esas personas que pueden estar en el medio, no necesariamente porque sean populares, sino porque encajan en diferentes grupos sociales. Personas que, como se explicaba más arriba, pueden mediar en los conflictos. Según Vasco han visto que estos resultados correlacionan (no pueden decir que haya causalidad, pero sí cierta relación) con que sean “personas más reflexivas, menos impulsivas”.

En este sentido también han visto correlación entre las personas que tienen mayores habilidades cognitivas y las mejores predicciones que hacen en relación a quiénes son amigos y quienes no tanto. A esto se suma que, por ejemplo, quienes sufren bullying “tienen menos aciertos, tienen una percepción diferentes” y “se equivocan al precedir quiénes con amigos y enemigos”.

## ¿Cuál es la relación entre pobreza infantil y abandono temprano?

*Las cifras de pobreza y exclusión social de niñas, niños y adolescentes (NNA) continúan, un año más, cercanas al 28 %, aproximadamente dos millones de personas. Mientras tanto, las cifras de abandono temprano llevan años bajando con cierta constancia. Algunos expertos lo achacan a que otros elementos que influyen en esta ecuación están teniendo más impacto.*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 26/10/2023

Que la situación socioeconómica de las familias tiene un impacto en los resultados académicos del alumnado es algo que no se suele discutir, más allá de la consabida “cultura del esfuerzo” que se nombra esperando que todas las personas puedan superar las adversidades vitales que les acontecen.

En cualquier caso, desde hace muchos años ya, la situación de pobreza y exclusión en la que vive nuestra infancia es alarmante. Se ha mantenido casi invariable entre el 27 y el 28 % de la población menor de 18 años. Una situación que tiene a dos millones de NNA en situación de pobreza. Y la escuela, aunque ha podido mejorar ciertos escenarios, no obra milagros.

Como puede verse en el gráfico superior, el abandono escolar temprano (AET), en rojo, no ha dejado de disminuir constantemente desde hace más de 15 años hasta alcanzar los objetivos marcados por la UE para España del 15 %. Paralelamente, la tasa de NNA en situación de pobreza, a pesar de ciertas fluctuaciones, se ha mantenido bastante constante, por encima del 26 % desde 2008 hasta el 27,8 % actual, pasando por el pico del 30,5 % en 2014.

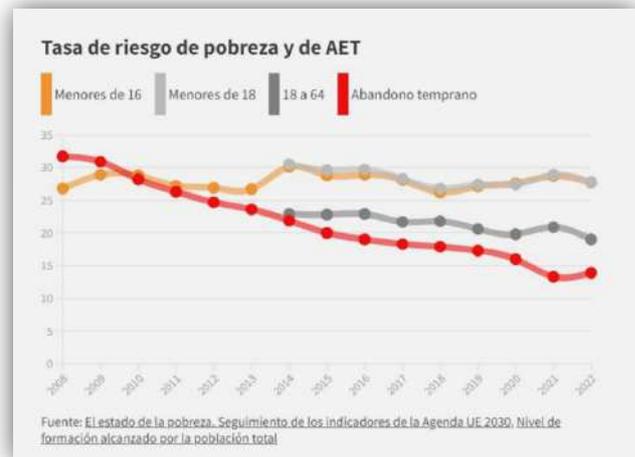
Daniel Turienzo, maestro y doctor en Educación, señala algunos elementos que, más allá de la situación de pobreza en la que vive la infancia, están impactando positivamente en las tasas de AET. El primero de ellos sería que se están dando mejores respuestas al alumnado en los centros educativos; el segundo, el impacto positivo de la

mejora de la oferta de ciclos formativos de FP de los últimos 15 años y, tercero, la mejora del nivel educativo de las familias.

Lucas Gortázar, economista especialista en educación, coincide en el análisis de Turienzo. “El sistema se está volviendo más inclusivo, los alumnos repiten menos y el sistema les expulsa menos”. Señala aquí algunas políticas educativas que han podido ayudar, como la de becas o la inversión en educación inclusiva. Turienzo habla también de los programas como PROA.

Otra de las razones de Gortázar es que “ha habido un cambio cultural respecto a la educación de las familias”, sustentado en las crisis económicas previas, que hace que “la gente quiera estudiar”. Y, finalmente, el economista habla también del impacto del aumento de la formación profesional, aunque no solo.

Si atendemos a las cifras, vemos que el nivel de estudios de la madre es una variable importante. Cuando mayor es, menor es el índice de AET de la juventud.



La bajada del abandono es constante, en términos generales, para todos los niveles educativos alcanzados por las madres, pero las diferencias son abismales. Mientras los NNA de madres que tienen estudios superiores tienen un AET del 3 %, el de cuyas madres solo ha alcanzado la primaria es diez veces superior, un 36,3 %.

En el siguiente gráfico puede verse cómo ha ido variando el nivel formativo de la población en general desde 2003 hasta 2022 y cuál ha sido la evolución del AET en este mismo periodo. Sin querer hacer una relación causal, sí se ve cómo la línea del abandono baja y se aleja casi en la misma medida que la de los estudios superiores se mueve en dirección opuesta.

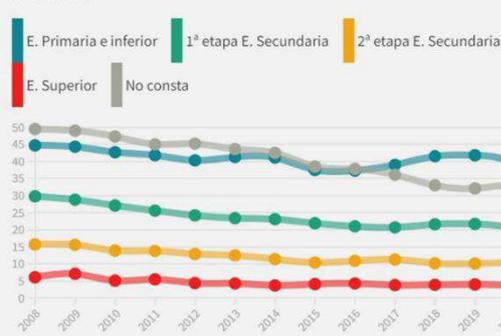
Como puede verse en el gráfico, además de esos descensos y subidas más o menos pronunciados en los niveles de educación de la población en general, destaca por su regularidad la tasa de persona que se quedan en la segunda etapa de la secundaria, es decir, en el bachillerato o en los ciclos de grado medio. La población que alcanza este nivel (y no pasa de él) se mantiene prácticamente fija, dando otra perspectiva del problema de las cualificaciones medias, tan escasas en España en comparación con otros países europeos y en donde está uno de los retos de los próximos años.

Seguramente, uno de las razones más importantes para que el AET haya descendido tan sustancialmente y a un ritmo tan constante en

los últimos 15 años tenga que ver con las evaluaciones del alumnado. Aquí coinciden tanto los dos expertos como Mercedes López, que es profesora en un instituto público de la Comunidad de Madrid. Para ella, en los últimos años el alumnado pasa de curso y de etapa con mayor facilidad que antes.

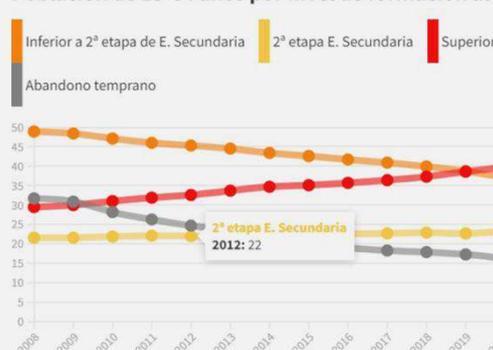
En cifras, podríamos verlo desde dos variantes diferentes, la tasa de NNA que han repetido curso en las diferentes etapas o la tasa de idoneidad a los 15 años, es decir, el porcentaje de chicas y chicos que con esa edad están escolarizados en el curso que les corresponde. Vemos en el gráfico cómo las líneas de tasa de idoneidad y AET se han movido, prácticamente, al mismo ritmo pero, eso sí, en direcciones completamente diferentes.

**Tasa de abandono para cada nivel de formación de las madres.**



Fuente: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa, Ministerio de Educación y FP.

**Población de 25-64 años por nivel de formación alcanzado**



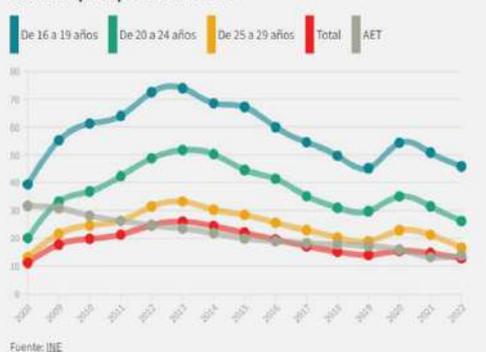
Fuente: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa | Nivel de Formación de la población

**Tasa de idoneidad y AET**



Fuente: El estado de la pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030. Nivel de formación alcanzado por la población total

**Tasas de paro por edad vs AET**



Fuente: INE

Dos crisis desde 2008, la financiera que supuso tan importantes recortes para el sistema educativo público y tantos problemas en las familias, y la provocada por la Covid-19, han hecho mucha mella en la economía, principalmente en el empleo.

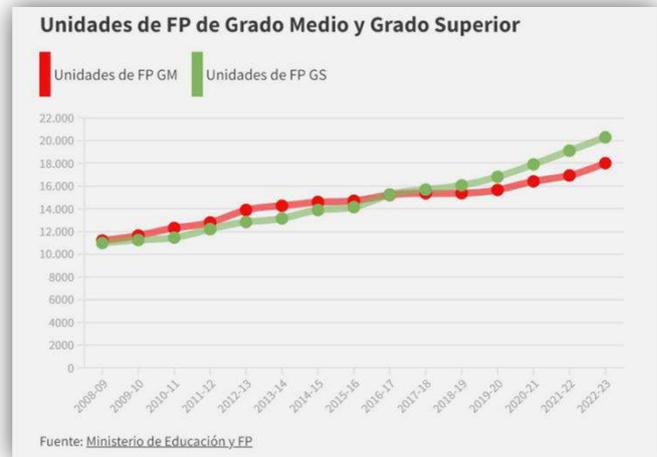


Tanto Gortázar como Turienzo señalan las crisis económicas como un momento en el que la escuela se vuelve “refugio” y la bajada del abandono temprano comienza su senda continua. En el siguiente puede verse en relación a los índices de paro de la población joven entre los 16 y los 29 años. Bien es cierto que en el caso de estos índices han tenido movimientos significativamente más abruptos que el descenso del abandono.

Un refugio, el del sistema educativo que, como señalan los expertos, se ha visto beneficiado por el incremento de las plazas en la formación profesional. A pesar de que el sistema todavía necesita un fuerte aumento de su oferta pública en prácticamente todos los territorios, está claro que ha habido una apuesta más o menos importante por aumentar el número de plazas. Las de grado superior se han prácticamente duplicado, mientras que en los grados medios todavía queda por hacer.

En definitiva, los datos parecen claros. El descenso de la repetición y la mejora de la tasa de idoneidad; la educación como refugio durante periodos de crisis y paro, tanto desde 2008 y la caída del boom de la construcción, como con la Covid-19 y una mejora del nivel educativo

general de la población (particularmente de las madres), parecen estar empujando a la mejora de los datos de abandono educativo temprano, mientras que la situación de pobreza y exclusión no ha variado entre niñas, niños y adolescentes.



## Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

### Edupaz OPINIÓN

*«Edupaz o educar para la paz y no solo sobre la paz. Una misión trascendente para la escuela como institución y compartida con familias y sociedad. Y más en este mundo recorrido por guerras, fanatismos y violencias sin cuento»*

Jesús Jiménez 19-10-2023

*Edupaz o educar para la paz y no solo sobre la paz. Una misión trascendente para la escuela como institución y compartida con familias y sociedad. Y más en este mundo recorrido por guerras, fanatismos y violencias sin cuento.*

Gaza, Ucrania y tantos otros conflictos y guerras olvidadas. Un profesor más asesinado en el mundo «civilizado». Terrorismo y fundamentalismo. Violencia y asesinatos machistas en nuestro país. Muertes en pateras cruzando los mares. Y así, un rosario de desgracias y miserias que cada día llenan las redes y los medios de comunicación. La escuela no puede seguir como si no pasara nada, sino actuar en dos frentes nada enfrentados sino complementarios y hermanados.

Uno, educar sobre la paz. Es importante conocer lo que pasa en el mundo actual. En este momento, cuando suenan tambores de guerra en varias zonas del planeta y se masacran a poblaciones enteras, se hace más precisa que nunca una educación sobre la paz y para la comprensión internacional, intentando entender las pautas de actuación de unos y de otros contendientes. Teniendo en cuenta la edad y el nivel del alumnado, parece conveniente proporcionarle información lo más veraz posible sobre la situación internacional. Utilizando prioritariamente la prensa y otros medios, en las aulas se pueden analizar (y tratar de entender, en lo posible) los conflictos actualmente existentes, sus repercusiones en las poblaciones afectadas tanto en los derechos humanos como en el medio ambiente, las posturas de las grandes potencias y bloques geopolíticos y el papel que juegan los organismos internacionales teóricamente creados para dar estabilidad al ordenamiento mundial.

Esa educación sobre la paz no es específica de área o materia curricular alguna ni se imparte en un curso determinado. Ni puede constituir una asignatura más en un ya recargado currículo ni traducirse únicamente en una suerte de educación cívica. Ni reducirse a un día anual por la no violencia o a una campaña escolar, que están muy bien pero no son suficientes. Es mucho más, fundamentalmente si se entiende el término «paz» desde una concepción positiva, como proceso dinámico que comienza por las relaciones interpersonales y pretende abrir nuevos círculos de solidaridad.

Dos, educar para la paz. Un paso más. Antes de nada, conviene plantearse varias preguntas para así pisar tierra firme y no flotar en la nube de las buenas intenciones. ¿Qué valores morales pueden transmitirse desde la escuela cuando lo que socialmente se prima es el individualismo y la competición caiga quien caiga? ¿Qué argumentos le quedan al profesorado para promover el respeto y la tolerancia cuando la violencia se extiende como una mancha de aceite en ambientes sociales cercanos y lejanos? ¿Qué conceptos pueden desarrollarse sobre la paz y qué inteligencia formarse frente a la malsana y estúpida «lógica» de la guerra y la carrera armamentística?

Y una vez obtenidas las respuestas, avanzar con decisión. Porque a pesar de todo, todo es posible. La escuela tiene mucho que decir si pierde su falsa «neutralidad» y se transforma en instrumento de desarrollo de hábitos de solidaridad, justicia y libertad. En ese sentido, educar para la paz no debería quedarse en un listado de deseos escritos en el viento sino traducirse en un compromiso de la institución escolar para que todos sus componentes aprendieran (y lo practicaran) a no ser indiferentes ante lo que sucede en la actualidad, sea a su alrededor o a muchos kilómetros de distancia.

Ese compromiso de construcción de la paz ha de remarcarse en los documentos y programas institucionales, singularmente en los proyectos educativos de los centros, y hacerse realidad en el día a día de las aulas.

Porque esa educación para la paz conlleva una nueva forma de aprender y enseñar entroncada con la vida, donde la escuela promueve la formación de valores éticos y actitudes sociales positivas. Ningún tipo de violencia puede ni debe anidar entre los pupitres.

La educación para la paz es o debiera ser una misión compartida entre la escuela y el resto de instituciones y asumida como algo habitual por las familias, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto. Si no es así, se corre el riesgo de que la laboriosa concienciación que muchos docentes intentan hilvanar en sus clases vaya destejiéndose de puertas afuera de la escuela.

Conocimiento y reflexión sobre los conflictos bélicos y otros muchos problemas existentes en el mundo actual y entendimiento personal y colectivo para evitar y resolver aquellos conflictos que se producen en el entorno más cercano. Educación sobre la paz y para la paz: edupaz.

## **Día Mundial contra el Cambio Climático: ¿cómo se enfrenta la escuela al mayor reto de la humanidad? OPINIÓN**

*La importancia de renaturalizar la educación y los entornos en los que está teniendo lugar el aprendizaje*

Carlos Madrid Espinosa 24-10-2023

Cada vez sufrimos más los efectos del cambio climático: inundaciones, temperaturas extremas, incendios que arrasan miles de hectáreas de bosques, aumento de la sequía... Unas consecuencias que repercuten en nuestras vidas y que también están afectando también a las escuelas. El ejemplo claro está en Canarias, autonomía en la que tuvieron que cancelar las clases el 11 y 13 de octubre -el 12 fue festivo- por "ola de calor" debido a las altas temperaturas atípicas en este mes en nuestro país.

Es por ello que hoy, Día Mundial contra el Cambio Climático, en Cuadernos de Pedagogía hemos querido saber en qué punto se encuentra la educación respecto al que seguramente es el mayor reto al que se enfrenta el ser humano en la actualidad. Porque, como dice la ecologista y profesora Yayo Herrero, autora del libro *Educación en la sostenibilidad de la vida*, «lo que no podemos hacer es formarles en contra de su supervivencia».

Antes de la LOMLOE, el tratamiento en la enseñanza contra el cambio climático era muy deficiente, la Ley la introdujo en la educación formal como contenido curricular y reconoce la importancia de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. El preámbulo de la LOMLOE reconoce la importancia de la educación para el desarrollo sostenible y su carácter transversal en Infantil, Primaria y ESO. El problema, como apunta Yayo Herrero, es que «una cosa es que esté en los decretos de enseñanzas mínimas y otra que tengamos un cuerpo docente preparado para educar en cambio climático. Hay montones de equipos que lo hacen muy bien, pero yo diría que todavía se aborda de manera muy deficitaria», señala.

Unas palabras que también defiende Miriam Leirós, maestra de Primaria desde hace 20 años y coordinadora del colectivo Teachers for Future en España. Según ella, actualmente la crisis ecológica se aborda desde el ámbito científico, es decir, desde sus causas y consecuencias físicas, y olvida las sociales. «Así, no habla sobre cómo una lluvia torrencial o una sequía alargada puede variar la producción de alimentos haciendo que estos sean más escasos, lo que provoca subida de precios y que sean menos accesibles para muchas personas. El cambio climático y la crisis ecológica afectan no solo a los cambios en el medio en que nos rodeamos, sino que tiene muchas consecuencias sociales y de forma muy desigual. Eso es lo que se debería abordar en el aula», sostiene.

Luis González Reyes, responsable de Educación Ecosocial de Fuhem, añade a todo esto que este tema se puede tratar en dos momentos. «En los pocos momentos, como puede ser antes de las vacaciones o en otros, o metiéndolo dentro y de manera transversal en todas las materias. Dependiendo del momento que se elija, se le dará más relevancia o menos. Y los profesores que no le dan importancia, lo hacen en el primero».

*Por una educación medioambiental transversal*

Para llevar a cabo una educación ecosocial adecuada, hay que realizar una serie de cambios en las escuelas. Según Yayo Herrero, lo primero es reflexionar para qué educamos. «Lo hacemos para construir y para formar a personas capaces de entender los problemas del mundo en el que habitan y tener las capacidades para posicionarse críticamente y ser capaces de actuar. Si en el centro de la escuela no está el cambio climático ni la crisis ecosocial como problemas a los que los seres humanos hemos de hacer frente, hay un problema».

A lo que añade: «También está el tema del diseño de los programas educativos. Ahora están mucho mejor orientados, pero no con respecto al profesorado. Las formaciones que dan acceso a la función docente, en mi opinión, no están a la altura de lo que luego van a tener que enseñar. Lo que se ha metido en la educación formal no se ha hecho con respecto a los profesores. Y van a ser estos lo que se van a tener que formar a los alumnos después».

Para solucionar esto último, Luis González Reyes cree que necesitamos ayudar y formar a ese profesorado «a través de materiales didácticos, ya que permiten llevar a cabo estas dos cosas a la vez. Eso sí, deben ser materiales que estén bien hechos». Por otro lado, también apunta que es necesario que la programación sobre la materia medioambiental sea vertical y horizontal. «Con lo primero me refiero a que tenga en cuenta lo que se ha aprendido antes y lo que se vaya a aprender después. Y, con lo segundo, que no haya contradicciones entre las asignaturas. Por ejemplo, si trato las repercusiones de la alta movilidad para el calentamiento global en Geografía e Historia, que en inglés no hable de lo maravilloso que es viajar en avión», explica.

Algo que también defiende Miriam Leirós, quien sostiene que la educación ecosocial debería abordarse desde la globalidad. «Es decir, relacionando el contenido científico con todas las áreas de la vida en las que afecta. En este sentido, los centros educativos deberían ser más coherentes: muchas de las temáticas que se explican en el aula tienen funcionamientos contrarios in situ. Por ejemplo, se explica la pirámide alimenticia y se ve que los dulces deben ser de consumo esporádico, pero en las cafeterías de muchos institutos se venden golosinas o bollería industrial».

*Renaturalizar la educación*

Cuando hablamos de educación, hablamos también de los entornos en los que está teniendo lugar el aprendizaje. Por ello, como apunta Luis González Reyes, no solo hay que mirar el currículo, sino también dónde se va a llevar a cabo la clase. «Si hay otros seres vivos a nuestro alrededor mientras enseñamos biología, esto generará unos vínculos afectivos y una comprensión mejor de cómo funciona la trama de la vida», sostiene.

En esta línea también se encuentra Miriam Leirós. Según ella, la naturaleza es vista por gran parte del alumnado urbanita como un parque temático, como algo ajeno. «Pueden saber que son los miriápodos u otros invertebrados, pero se asustan ante cualquier insecto. Por ello es fundamental llevar a cabo actividades en el exterior y más teniendo mucha temática que se presta a ello. Me refiero, por ejemplo, al estudio de la formación de nubes o las estaciones». «Además, otras actividades como el huerto escolar incentivan la colaboración, el trabajo en equipo, el estudio de los tiempos, las épocas adecuada para siembra y recolección, etc. Son fundamentales para aprender el funcionamiento de la vida en sí», añade.

Unas actividades que para Yayo Herrero deben de estar conectadas con el resto de asignaturas. «Puedes tener un montón de instrumentos y depende de cómo los uses y les des sentido en las áreas de conocimiento, pueden cumplir su función o no tanto. Así, por ejemplo, el trabajo con los comedores es clave. La alimentación está en el corazón del problema del cambio climático y hay colegios, cada vez en mayor medida, que están introduciendo criterios de alimentación ecológica y más sostenible: de dónde procede la comida, una reducción de la proteína animal, usar comida de temporada... Esto mismo se puede extrapolar a los viajes o al tipo de actividades se hacen fuera del aula», finaliza.