

**ÍNDICE**

[El Defensor del Pueblo pide a Ayuso cambios en las becas para centros privados a las que optan familias que ganan más de 100.000 euros](#) **EL PAÍS**

[La Comisión Europea advierte de que la temporalidad de "muchos" profesores en el Estado afecta a los resultados educativos](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Educación convoca 181 plazas para docentes para asistir a eventos de formación del programa eTwinning para el año 2024](#) **EUROPA PRESS**

[Los docentes examinan los colegios bilingües por primera vez: mejora el inglés a costa de perjudicar el aprendizaje](#) **ELDIARIO.es**

[Los centros públicos de FP de Madrid, "desesperados" por la falta de prácticas sanitarias para sus alumnos](#) **EL PAÍS**

[Alumnado de FP diseñará soluciones a problemas reales de la industria gallega](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[FSIE valora la aportación de la educación especial y avisa de que la "inclusión forzada" puede tener efectos negativos](#) **EUROPA PRESS**

[La solución de un colegio contra los móviles está en un sobre cerrado: "Ahora ya no tenemos que confiscarlos"](#) **EL PAÍS**

[Educación enviará instrucciones "la próxima semana" a los centros para limitar el uso de móviles en las aulas](#) **EUROPA PRESS Andalucía**

[Cómo abordar el impacto emocional del acoso escolar en niños con discapacidad](#) **ABC**

[Más de 20 asociaciones culturales se plantan ante Educación en su cruzada contra la historia española](#) **EL DEBATE**

[Europa se rifa a los titulados de FP españoles](#) **EL PAÍS**

[Los alumnos españoles caen en todas las áreas del Informe PISA y logran los peores resultados de la historia en Ciencias y Matemáticas](#) **EL MUNDO**

[Informe PISA: España obtiene su peor resultado, pero resiste el batacazo educativo global mejor que su entorno](#) **EL PAÍS**

[Informe PISA 2022 por comunidades: estas son las que han obtenido las mejores y peores notas](#) **EL DEBATE**

[España obtiene su peor resultado histórico en Matemáticas en el Informe PISA, empeora en Lectura y mejora en Ciencia](#) **EUROPA PRESS**

[Hablan los profesores de matemáticas tras el descalabro de PISA: "El problema no está en el instituto"](#) **EL CONFIDENCIAL**

[PISA y la crisis del aprendizaje](#) **EL PAÍS**

[Castilla y León, Asturias, Cantabria y Madrid ya sacan mejores resultados educativos que Finlandia](#) **EL MUNDO**

[España y el Informe PISA: una mirada a la Evolución Educativa](#) **EL DEBATE**

[PISA entra en el debate del móvil en clase y sugiere que un uso moderado mejora el rendimiento](#) **ELDIARIO.es**

[Vuelve PISA: el juego del ratón y el dato](#) **EL PAÍS**

[A la luz de PISA 2022: Castilla y León, campeona absoluta](#) **EL DEBATE**

[Si tuviera que hacer ahora el nuevo examen de Matemáticas de PISA, ¿cómo le saldría?](#) **EL PAÍS**

[Qué es la ciencia de datos: la alquimia de la era de la inteligencia artificial](#) **THE CONVERSATION**

[Cuidado, se enseña: más allá de la lección magistral](#) **THE CONVERSATION**

[Andalucía limita el uso de teléfonos móviles en la jornada escolar por parte del alumnado](#) **MAGISTERIO**

[CCOO acusa a tres comunidades de "discriminar" al alumnado de FP de prácticas sanitarias](#) **MAGISTERIO**

[PISA: Estrepitosa caída en Matemáticas, solo algunos países se salvan.](#) **MAGISTERIO**

[El programa bilingüe madrileño afecta a la comprensión de los contenidos según buena parte del profesorado](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La coordinación de bienestar y protección, una oportunidad](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Reabre el cole de mi pueblo](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Máximo común, multiplicador](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[La acreditación de competencias digitales levanta recelos entre los profesores](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

El Defensor del Pueblo pide a Ayuso cambios en las becas para centros privados a las que optan familias que ganan más de 100.000 euros

Gabilondo ve contrario al principio de equidad el criterio de renta para lograr esta ayudas en Bachillerato, y que es el mismo que en Educación Infantil y FP

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 30 nov 2023

El Defensor del Pueblo, Ángel Gabilondo, reclama a la Comunidad de Madrid que cambie los criterios de renta que permiten que familias con un hijo que ganan más de 100.000 euros puedan optar a becas públicas para estudiar Bachillerato en centros privados. Su solicitud llega casi dos años después de que el Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso elevara hasta los 35.913 euros de renta per cápita familiar el listón que marca quién puede solicitar esta ayuda. Aunque el informe del Defensor se centra en el programa de Bachillerato, la crítica es extensible a los de Educación Infantil, Formación Profesional de Grado Superior y Formación Profesional de Grado Medio, ya que en ellos se aplica el mismo criterio de renta.

¿Cuál es la polémica? Que como resultado de establecer en 35.913 euros el límite de renta (una cifra que resulta de dividir el total de ingresos de una familia entre el número de miembros que la componen) se pueden beneficiar de estas becas aquellas parejas con un hijo que ingresen hasta 107.739 euros, cuando antes el límite era de 30.000 euros para los que optaban a una beca para Bachillerato, de 60.000 para los de FP, o de 75.000 para los de Educación Infantil. Igualmente, las parejas con dos niños que tengan unos ingresos de 143.652 euros también pueden pedir estas becas; o las que tengan tres hijos y unos ingresos de 179.565 euros.

Gabilondo, que fue candidato del PSOE a la presidencia de Madrid en 2015, 2019 y 2021, señala "la falta de adecuación al principio de equidad que supone facilitar el acceso a ayudas para estudios a alumnado con rentas altas". Además, el Defensor afea a la Consejería de Educación madrileña que argumente en un informe que la concesión de las becas está vinculada a la defensa de la excelencia académica, cuando, precisamente, las ayudas se conceden sin tener en cuenta el expediente de los solicitantes. No obstante, un portavoz gubernamental precisa que en ningún momento ha empleado el Gobierno ese argumento.

"Aunque no le corresponde a esta institución determinar los umbrales de renta que dan acceso a las ayudas", añade Gabilondo, sí que puede analizar "si los criterios para la fijación de esos umbrales, que constituyen el elemento troncal del sistema de becas, son compatibles con la finalidad que las justifica de atender a los ciudadanos con condiciones socioeconómicas desfavorables". Y recomienda que estos sean revisados. Es decir, que considera que no se cumple el objetivo planteado.

"Las becas que concede la Comunidad de Madrid tienen como objetivo garantizar la libertad de elección educativa a las familias de la región, ofreciéndoles una ayuda para que sus hijos no tengan que cambiar de colegio al pasar a una etapa no obligatoria y que no está concertada debido a circunstancias socioeconómicas", defiende un portavoz gubernamental. "Además, para su concesión se prioriza a los alumnos con menos recursos económicos, tal y como la Consejería de Educación ha informado puntualmente al Defensor del Pueblo ante sus requerimientos", añade.

Ayuso ha hecho una apuesta nunca vista por destinar recursos públicos al sistema educativo privado. Los 127 millones de euros que invierte este curso la Comunidad de Madrid en financiar estudios no obligatorios en centros con ánimo de lucro suponen que el 60% del programa completo de ayudas públicas se concentre en un 10% de alumnos que cursan sus estudios en instituciones privadas concertadas o estrictamente privadas. El 40% restante queda para facilitar el acceso a libros, transporte y comida de 540.000 alumnos que se reparten entre la pública y la privada concertada.

De esta manera, Madrid se ha convertido en la única región de España que ofrece este tipo de becas a rentas altas, sin criterio de notas para su otorgamiento, y solo en centros privados. Es el último paso en una política educativa con el sello del PP que ha provocado que solo un 40% de los estudiantes de la capital vayan a centros públicos, frente al 55% de toda la región, el 67% de España, y el 81% en la Unión Europea. Una decisión que no tiene nada de inocente. Este modelo, según defendió en público Luis Peral, consejero de Educación autonómico entre 2003 y 2007, y han validado otros cargos del PP en privado, ayuda a que el PP gane elecciones.

El informe de Gabilondo es el resultado de una queja de la Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (FAPA) Francisco Giner de los Ríos, que manifestaba su desacuerdo con el criterio de renta familiar fijado en las convocatorias para el acceso a las becas que concede la Comunidad de Madrid para cursar estudios en centros privados de Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional.

No obstante, ni esa protesta, ni la polémica que rodea a un sistema que está sirviendo también para segregar a escuelas de órdenes religiosas que segrean a alumnos según su sexo, ha cambiado el criterio de la



Comunidad de Madrid. Aunque en un principio el Gobierno se abrió a introducir el criterio de la excelencia académica para conceder las ayudas, hasta ahora no lo ha hecho.

En paralelo, ha presumido de aumentar la dotación para esta partida en el proyecto de Presupuestos para 2024, que se aprobará previsiblemente este diciembre en la Asamblea regional. Y así, curso a curso, el PP cumple una política inspirada y celebrada por Vox en negociaciones presupuestarias previas: dedicar dinero público a la enseñanza privada pura y concertada.

Noticias de Navarra

La Comisión Europea advierte de que la temporalidad de "muchos" profesores en el Estado afecta a los resultados educativos

"La elevada rotación del profesorado puede tener un impacto negativo en la satisfacción laboral, los resultados educativos y la eficacia de los proyectos pedagógicos", apunta un estudio del organismo comunitario

NTM / EFE. 30.11.23

La Comisión Europea ha advertido de que "muchos profesores carecen de estabilidad laboral" en el Estado, ya que, para cubrir las vacantes existentes, el Gobierno y las comunidades autónomas optan por "contratar profesores con carácter temporal".

Así lo refleja el estudio 'Monitor de la Educación y la Formación de 2023' publicado este jueves por la Comisión Europea, recogido por Europa Press, que destaca que "la elevada rotación del profesorado puede tener un impacto negativo en la satisfacción laboral, los resultados educativos y la eficacia de los proyectos pedagógicos" y recuerda que España tiene previsto reducir la tasa de interinidad del profesorado al 8% para 2025.

Aunque el informe señala que el Estado español tiene "suficientes" profesores en general, revela que tiene "carencias" en las materias de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Precisamente, subraya que en las oposiciones generales de 2021 para profesores de Educación Secundaria quedaron sin cubrir más de 720 plazas de profesores de Matemáticas (hasta el 50% de todos los puestos vacantes en determinadas regiones).

También apunta que el envejecimiento del profesorado español "sigue siendo un reto importante". Así, recalca que en 2021 la proporción de profesores mayores de 55 años era por término medio del 20,2%, por debajo de la media de la Unión Europea del 24,5%.

Sin embargo, los datos nacionales muestran que la proporción de profesores de más edad es superior en la Educación Secundaria y en Formación Profesional que en la enseñanza Primaria y es incluso superior en la Educación Superior.

El documento detalla que la mayoría de los profesores en España son mujeres, pero, sin embargo, su participación en el cuerpo docente "disminuye a medida que aumenta el nivel educativo". Las mujeres representan el 95% de los profesores de atención y educación de la primera infancia; el 77% en Primaria; el 62% en el primer ciclo de enseñanza Secundaria; y el 57% en el segundo ciclo. En la Educación Superior, las mujeres representan menos de la mitad del profesorado y su representación es "especialmente baja" en el ámbito de las STEM.

La Comisión Europea asegura en su informe que la profesión docente "sigue siendo una opción profesional atractiva en España, especialmente en el sector público". El salario, la creatividad, la autonomía, la influencia y la responsabilidad son algunas de las razones por las que la profesión resulta atractiva.

En este sentido, precisa que los salarios de los profesores "son competitivos" con respecto a otras profesiones que requieren cualificaciones educativas similares y que la proporción de alumnos por profesor es inferior a la media de la UE (excepto en la Educación Infantil) y la carga de trabajo de los profesores "es comparable".

No obstante, el estudio indica que los profesores españoles "parecen dedicar más tiempo a tareas no docentes", que incluyen la planificación y preparación de las clases, la calificación del trabajo de los alumnos y la comunicación o la cooperación con las familias o tutores.

Al igual que la mayoría de sus homólogos europeos, los profesores españoles no se sienten tan valorados por la sociedad como antaño. Según el estudio TALIS de 2018 (OCDE, 2020), sólo el 14% del profesorado de primer ciclo de Educación Secundaria está de acuerdo o muy de acuerdo en que la sociedad valora su profesión.

Por otro lado, el estudio destaca que España crea unidades de apoyo a los alumnos vulnerables "para promover su aprendizaje y éxito escolar", que acompañan y orientan al alumnado en riesgo de repetición de curso y abandono del sistema educativo, teniendo en cuenta la singularidad del alumnado en zonas rurales.

Educación convoca 181 plazas para docentes para asistir a eventos de formación del programa eTwinning para el año 2024

MADRID, 1 Dic. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha convocado 181 plazas para la asistencia a eventos de formación dentro del marco de la acción eTwinning para el año 2024, que se celebrarán en los países participantes en el programa y que están dirigidos a profesorado de centros públicos y privados que impartan docencia de enseñanzas oficiales no universitarias durante el curso 2023/2024.

Según recoge este viernes el Boletín Oficial del Estado (BOE), para poder participar es necesario tener un registro activo en eTwinning; ser docente en activo de centros de enseñanza sostenidos con fondos públicos o privados de cualquiera de las especialidades de las enseñanzas regladas del sistema educativo español de nivel no universitario; y estar al corriente en el cumplimiento de las obligaciones tributarias y con la Seguridad Social.

Asimismo, es necesario no haber asistido a seminarios subvencionados presenciales en las dos últimas convocatorias de eventos eTwinning. Para poder participar en algún evento concreto, los solicitantes deberán cumplir con los requisitos específicos del mismo, tanto en lo referente a la competencia lingüística como al perfil profesional.

En concreto, para aquellos eventos en los que se requiera una lengua extranjera, se deberá acreditar, al menos, un nivel de competencia lingüística equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia las Lenguas. Además, se deberán cumplir los requisitos de perfil profesional requeridos por los organizadores para cada evento de formación.

La cuantía máxima destinada será de 229.500,00 euros para 2024 y habrá dos plazos de presentación de solicitudes: 15 días naturales para la primera edición desde el día hábil siguiente a la publicación del extracto de la Resolución en el BOE, y del 6 al 20 de mayo de 2024, para la segunda. Finalmente, a los asistentes se les expedirá un certificado de asistencia a los eventos una vez finalizados los mismos y justificada su participación, por el número de horas de formación correspondientes.



Los docentes examinan los colegios bilingües por primera vez: mejora el inglés a costa de perjudicar el aprendizaje

El programa, mayoritario en la enseñanza pública madrileña, afecta a la comprensión y a la profundización en las asignaturas que se imparten en inglés, según un estudio realizado por Acción Educativa tras encuestar a 1.174 docentes de la Comunidad de Madrid

Sofía Pérez Mendoza. 01/12/2023

Los docentes madrileños no tienen una buena opinión sobre el funcionamiento del programa bilingüe en inglés. Es el resultado del primer estudio que pregunta al profesorado –al que imparte clases en inglés y al que no– sobre el modelo mayoritario en la educación pública de la región tras casi 20 años de implantación. Más de la mitad de los estudiantes de Primaria (52,6%) y de Secundaria (64,8%) estudian bajo este programa, que además se acaba de extender a la Educación Infantil.

La investigación, realizada por Acción Educativa y para la que se encuestó a 1.174 docentes en 2021, refleja una preocupación mayoritaria por cómo el modelo afecta negativamente al “aprendizaje de contenidos y competencias” (97,9%).

Casi la mitad de los profesores afirma que el nivel de comprensión es menor y ocho de cada diez considera que la profundización también es más pequeña en las asignaturas impartidas en inglés. Hay cierto consenso – un 69% de los encuestados lo piensa– en que el nivel de inglés del alumnado mejora, aunque sale caro por otro lado. El modelo que nació para democratizar el aprendizaje del inglés, ha terminado por favorecer la segregación, según los resultados del estudio.



El cuestionable funcionamiento del modelo en lo académico ya se plasmó en un estudio elaborado por la Universidad Carlos III, la Autónoma de Madrid y el University College de Londres. Aunque también los hay que concluyen que el efecto es nulo, como el realizado por la Asociación Enseñanza Bilingüe, que tras analizar los resultados de PISA de la Comunidad de Madrid en 2018, resuelve que “los resultados son similares en los dos modelos”, bilingüe y no bilingüe. Hay espacio para el debate y ninguna evaluación oficial completa por parte del Gobierno regional mientras algunas comunidades repiensen el modelo y ya hay colegios que han dado marcha atrás en la implantación del programa. Madrid es la región donde está más implantado y que sirvió de espejo para otros gobiernos autonómicos.

“Al principio no hubo críticas ni una oposición fuerte por parte de la comunidad educativa, pero enseguida se vieron algunos efectos perniciosos. Ahora hay más desconfianza y mayor escepticismo con el programa. Lo de aprender inglés parece que tiene un coste, pedagógico y económico, por el mayor apoyo extraescolar que necesitan los

alumnos”, indica Jesús Rogero, uno de los investigadores que han trabajado en el informe, profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid.

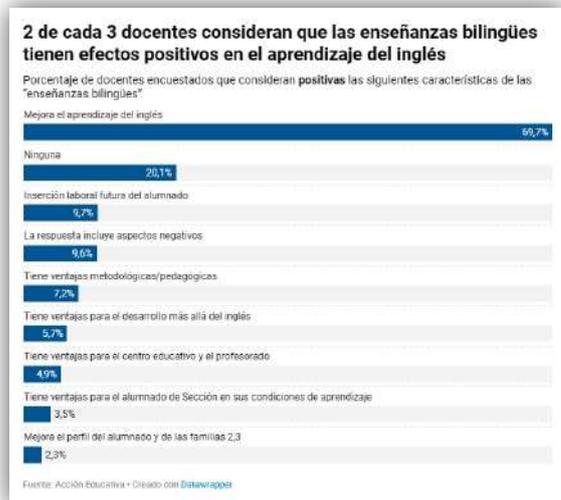
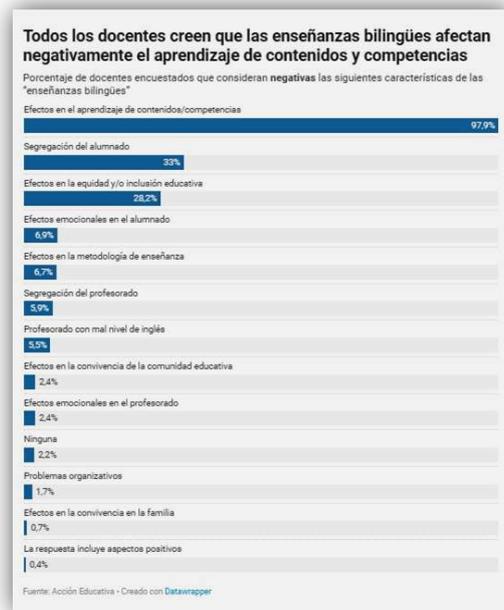
En el estudio realizado por Acción Educativa, la mayoría de profesores también refieren que su alumnado, por trabajar en clase en un idioma que no es el suyo, participan menos, desconectan o les falta la atención. Les cuesta escribir, según siete cada diez docentes; hacer debates en clase, afirmaron seis de cada diez; y hacer presentaciones orales, respondieron cinco de cada diez. De hecho, un 70% reconoce usar el castellano para “aclarar conceptos complejos” y un 59% cambia al español para gestionar la convivencia del aula. “Los chavales aprenden más inglés. Ahí no hay discusión. El problema es cómo lo aprenden: tienen más dificultades en la oralidad. El escribir y el hablar está menos trabajado, eso también pasa en castellano”, analiza Rogero.

“Sacrifica totalmente el contenido de las materias en inglés y el uso del castellano a cambio de subir relativamente el nivel de inglés. Ello hace que los alumnos no participen en las clases y se elimina todo debate o reflexión por falta de dominio de una lengua que no es materna”, asegura un profesor de Geografía e Historia que da clases en un instituto bilingüe dentro de los testimonios recogidos en el estudio.

Como daño colateral, algunos docentes advierten que sus alumnos tienen menos vocabulario en castellano. Estas percepciones del profesorado se alinean con lo que dicen los resultados de estudios internacionales estandarizados: según la prueba PIRLS, que mide la comprensión lectora del alumnado de cuarto de Primaria, España sufrió un retroceso significativo en este indicador y se mantiene por debajo de la media de la UE y de la OCDE. Una buena parte de la marcha atrás se atribuye a la pandemia.

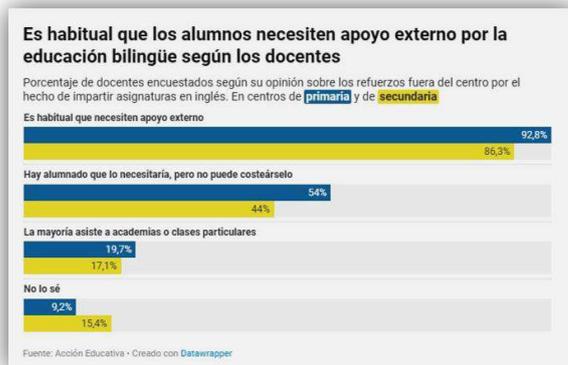
La consecuencia de esta realidad es que “es habitual”, según el 90% de los profesores, que los estudiantes necesiten refuerzo fuera del colegio a través de academias o clases particulares. Uno de cada tres docentes, de hecho, recomienda a las familias que refuercen en castellano los contenidos que vieron sus hijos e hijas en inglés, según el estudio.

Y aquí comienzan los problemas que trascienden lo pedagógico y penetran en la equidad. La organización del sistema, especialmente en Secundaria, contribuye a agrupar a alumnos y alumnas de características similares, según los docentes. En la ESO hay dos modalidades: la sección, con al menos un 30% del horario lectivo en inglés (aunque puede llegar al 70%); y el programa, con una hora diaria de inglés y al menos otra materia de las obligatorias en este idioma (Educación Física, Tecnología o Plástica). Los docentes constatan que en los primeros grupos suelen contar con más alumnado con calificaciones altas –coinciden en ello ocho de cada diez



profesores— mientras que los grupos de programa concentran a estudiantes con más dificultades (repetidores, con necesidades educativas especiales...).

Las conclusiones del informe son muy duras a este respecto: “El programa bilingüe conforma un modelo elitista que contribuye a desactivar el ascensor social que el sistema educativo debería proporcionar al alumnado procedente de las familias socioeconómicamente más desfavorecidas y que vulnera la mayoría de las recomendaciones establecidas por el Consejo de Europa para luchar contra la segregación escolar y asegurar una educación inclusiva”. Está en línea con lo concluido por una investigación con un millar de alumnos de Primaria en Andalucía de la que se hizo eco *El País*: los programas para mejorar el conocimiento del



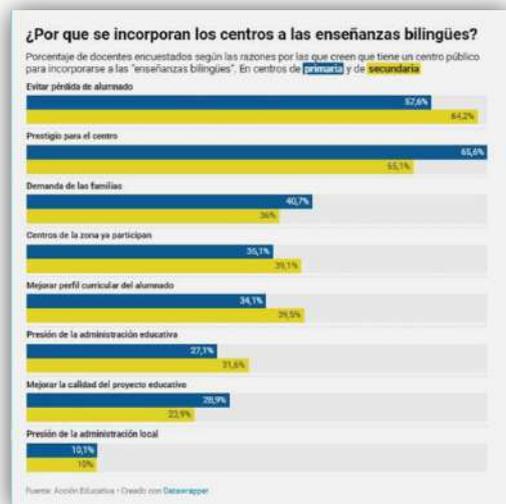
idioma no mejoran la equidad, como se preveía al aprobarlos, sino que aumentan la segregación.

La preparación de los docentes españoles para impartir clases en inglés es otro brazo polémico del sistema. La mayoría de los entrevistados (70%) cree en que la habilitación —el examen que hay que aprobar para acceder a este modelo como docente, equivalente a un C1 (avanzado)— “no asegura un nivel de dominio del inglés suficiente”. “Si el profesorado no domina la lengua, es imposible que transmita ciertos matices, se ve obligado a simplificar las explicaciones y contenidos. Debería exigirse un C2”, afirma una de las profesoras participantes en el estudio, especialista en inglés y parte de la plantilla de un instituto bilingüe.

Más de la mitad de los docentes dice que se habilita para tener trabajo más fácil mientras que para el 60% de los que rechazan hacerlo lo que domina es el convencimiento de que no quieren.

La extensión tan rápida del modelo —ya todos los centros nuevos deben ser bilingües por norma— ha generado cierta presión en los colegios e institutos para subirse al carro del bilingüismo y entrar a formar parte del modelo mayoritario.

Por eso, entre las razones que dan los docentes para que un centro se sume al programa la primera es evitar la pérdida de alumnado (60,8%) y la segunda, aumentar el prestigio del centro (60,6%). Según un 26% de los encuestados, este cambio se hace para mejorar la calidad del proyecto. “Además, se trata de un requisito que permite obtener otras situaciones de privilegio, como una mayor remuneración, acceso a mejores puestos de interinidad, obtención preferente de plaza definitiva y trabajo con alumnado más motivado o con menos dificultades”, añade el informe.



EL PAÍS COMUNIDAD DE MADRID

Los centros públicos de FP de Madrid, “desesperados” por la falta de prácticas sanitarias para sus alumnos

Los institutos denuncian que cada vez es más difícil que los hospitales de gestión privada acepten a sus estudiantes, que muchos piden una compensación económica a cambio y que las plazas quedan reservadas para los que pagan

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 02 DIC 2023

En los centros públicos de formación profesional (FP) de la Comunidad de Madrid que ofertan grados sanitarios —como dietética o imagen de laboratorio— están “desesperados”. Desde hace un par de años, les es cada vez más difícil conseguir prácticas para sus alumnos, porque las empresas sanitarias no los aceptan y, si lo hacen, es con cuentagotas o tras mucho pelear. El motivo principal, denuncian docentes y directores, es que algunas de estas entidades —en su mayoría hospitales públicos de gestión privada— piden una compensación económica por admitir a los estudiantes y priorizan a los centros que pagan, los privados. De hecho, una veintena de institutos de la región envió hace apenas dos semanas un escrito a la Consejería de Educación en



el que alertan de la situación y solicitan la ayuda de la Administración, porque, sin esas prácticas, los estudiantes no pueden graduarse.

“Es algo generalizado”, asegura por teléfono la jefa de estudios de uno de los institutos públicos más grandes y con más alumnos de FP de Madrid, que prefiere no decir su nombre por temor a posibles represalias. La profesional indica que la pérdida de plazas de prácticas ha sido progresiva y ha coincidido con el bum de los centros privados en la región. “A partir de 2015-2016 empiezan a surgir muchos [centros] privados y ahí nace el problema de las prácticas en hospitales con los siempre que habíamos trabajado. De admitir a 12 alumnos de prácticas un curso, pasaron a ocho el siguiente, y de ocho, a seis, de seis, a cuatro, y así hasta llegar a cero”, cuenta. Entre estos hospitales se encuentran, por ejemplo, el Hospital Central de la Cruz Roja San José y Santa Adela, el Infanta Elena o la Fundación Jiménez Díaz.

El director de este mismo instituto, al este de la comunidad, señala que algunas especialidades están más afectadas que otras —aunque no hay una que no tenga dificultades—, y pone el ejemplo del grado superior de Anatomía Patológica y Citodiagnóstico: “El año pasado fue tremendo, teníamos dos grupos y logramos colocar solo a la mitad de uno”. Este curso deben encontrar prácticas para unos 280 alumnos de diferentes ramas y estiman que alrededor de 105 estudiantes se quedarán sin ellas. “Estamos todos los centros así. Fatal”, lamenta.

Los docentes comentan que también han percibido una bajada en la oferta de plazas en los hospitales 100% públicos y que el año pasado, por ejemplo, algunos institutos consiguieron las prácticas para todos sus alumnos después de mucho insistir a Educación y de animar a las familias a que interpusieran una queja. Un portavoz de la Consejería de Sanidad asegura que en los hospitales públicos de gestión directa por parte de la Comunidad de Madrid “el modelo de colaboración en materia formativa y de prácticas de FP es el mismo tanto para la pública como para la privada” y que no hay compensación económica. “Se prioriza por orden de solicitud y por la capacidad docente del centro”, señala.

El nombre oficial de estas prácticas es Formación en Centros de Trabajo (FCT), un módulo obligatorio que se desarrolla en entornos reales de trabajo y se cursa en todos los ciclos de grado medio, superior y FP básica. Para llevarlo a cabo, los centros de FP y las empresas deben firmar un convenio, donde queden establecidos el lugar de trabajo, las fechas, los horarios y el número total de horas. “La normativa dice que es obligación de los tutores buscar las prácticas, y al final tenemos que mendigarlas, llorar y pedir favores. Antes, como no había tanta oferta privada, nos cogían alumnos y no había ningún problema”, critica la jefa de estudios. Si los estudiantes no cursan la FCT, no pueden obtener el título ni trabajar, explica.

Hasta 500 euros

Aunque ahora, cuentan profesores y directores, el pago por las prácticas sanitarias es un secreto a voces en el sector, muchos centros se enteraron de lo que ocurría gracias a sus alumnos. “Empezamos a ver que algo pasaba, porque no había motivo para retirarnos plazas. Los propios estudiantes nos decían al volver de las prácticas que sí había huecos, porque veían a alumnos de otros centros, todos privados. Preguntamos y nos dijeron que, claro, eso era porque los privados pagaban y nosotros no”, relata la jefa de estudios. En algunos casos, sigue, uno de los alumnos preguntaba por las prácticas a título personal en el propio hospital, donde le respondían que sí aceptaban a nuevos estudiantes y que le enviarían el convenio por correo electrónico. “Nos quedamos alucinados”, dice la docente.

Uno de los convenios que recibieron —que no es el que facilita la Comunidad de Madrid— se titula así: “Convenio marco para el desarrollo de un proyecto formativo de cooperación educativa”. En el texto aparecen mencionados cuatro hospitales públicos de gestión privada y 24 cláusulas donde especifican las normas del acuerdo. En la vigesimotercera se indica que el centro de FP “destinará a los hospitales una cantidad de 500 euros por alumno y curso académico que realice sus prácticas”.

Isabel Galvín, secretaria de la Federación de Enseñanza de CC OO en Madrid, considera que esto es “resultado de la burbuja de la FP”: “Han llegado a la formación profesional muchas empresas que no provienen del ámbito educativo, pero que encuentran en el modelo de Madrid un nicho de negocio muy grande”.

Según el buscador de la Comunidad de Madrid, existen, por ejemplo, 23 centros públicos que ofertan grados superiores de la rama sanitaria. Mientras, la lista de privados y privado-concertados incluye 83 centros. “Es una competencia desleal entre centros. Puede que sea legal, pero no es ético ni moral. Si algunos centros pagan porque algunos hospitales cobran por recibir estudiantes en prácticas, la Consejería debería regular esta situación para garantizar que todos los estudiantes de FP de estos grados sanitarios tan demandados por su empleabilidad tengan las mismas oportunidades y los mismos derechos”, añade la responsable sindical.

Un portavoz de la Consejería de Educación, preguntado por si la Comunidad está al tanto de los pagos a los hospitales por las prácticas de FP, solo responde que “la Comunidad de Madrid no paga a estas entidades para que los alumnos realicen prácticas”.

En el escrito enviado a la Administración —dirigido, en concreto, al Subdirector General de Centros de Formación Profesional y Régimen Especial— los institutos públicos sí advierten de que “en numerosas ocasiones los centros sanitarios donde sus alumnos realizan prácticas muestran preferencia por estudiantes de

centros educativos privados, debido a las compensaciones de tipo económico, formativas o en *renting* [alquiler en inglés] de equipos sanitarios que ellos ofrecen”.

Aunque no en todos. En el hospital universitario Infanta Cristina, en Parla, indican por teléfono que actualmente admiten para prácticas a alumnos del grado medio auxiliar de enfermería y a técnicos de farmacia de “institutos públicos de la zona” y que estos no tienen que pagar nada por ello.

“Los estudios de la rama sanitaria de FP han experimentado un gran incremento de alumnos en los últimos años, y los hospitales tienen que compaginar sus prácticas con otros programas como el MIR. La Consejería de Educación se está reuniendo tanto con los directores de centros educativos sostenidos con fondos públicos que las imparten como con la Consejería de Sanidad para buscar fórmulas que permitan incrementar el número de plazas disponibles”, añade el portavoz de la Comunidad.

Otro de los convenios que ha llegado a los centros públicos, por ejemplo, incluye una cláusula adicional: “La cuantía de la compensación económica derivada de las prácticas a realizar en el centro que deberá abonar el Centro Educativo queda fijada en 0,60 euros por alumno/a por hora”. Si la duración habitual de la FCT es de unas 370 horas, el precio total a pagar por curso y estudiante sería de 222 euros. En algunos grados, en cambio, tienen que llegar a las 440 horas de prácticas, con lo que los centros terminarían abonando 264 euros.

“Los convenios no suelen ser así. Nosotros rellenamos el convenio con las condiciones de la Consejería de Educación, lo firma la empresa, lo firma el centro y por último la dirección de área [el órgano directivo de gestión territorial en la región]. Es la primera vez que veo que me piden dinero por alumno”, señala otra docente, que imparte clase en un instituto al norte de la comunidad.

En su centro, cuenta, de 60 estudiantes de Anatomía Patológica y Citodiagnóstico —uno de los grados con más dificultades— por ahora solo han conseguido plaza de prácticas dos. “No podemos pagar a los hospitales por hacer las prácticas y los gerentes te lo dicen: ‘Nosotros cogemos de la privada’”. La directora de otro instituto público, al sur de Pozuelo de Alarcón, cuenta por teléfono que a la hora de pedir prácticas para los alumnos, a los suyos “les ponen al final de la lista porque primero van los centros privados”. “Todo son problemas”, se queja.

La Voz de Galicia

Alumnado de FP diseñará soluciones a problemas reales de la industria gallega

El programa Innovatech FP, de la Xunta, que promueve la innovación aplicada, ha presentado los diez retos planteados por otras tantas empresas

MÓNICA P. VILAR. REDACCIÓN / LA VOZ. 02 dic 2023.

El CIFP Universidade Laboral de Culleredo acogió ayer la jornada que da el pistoletazo de salida a los trabajos de la primera edición del programa Innovatech FP. Una iniciativa novedosa, incluso «pioneira en España», según destacó en la presentación el conselleiro de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, Román Rodríguez. En ella, distintas empresas plantean problemas o retos tecnológicos reales a los que se enfrentan. Y será el alumnado de FP gallego el que presente posibles soluciones para ellos. El objetivo es doble: promover la innovación tecnológica entre el estudiantado, y favorecer la transferencia de conocimiento a los sectores productivos. «Innovar é facer cousas novas ou de xeito distinto, e toda a historia é un constante avance vencellado á innovación», defendió Rodríguez.

Los equipos inscritos en el programa, alrededor de 150, conocieron ayer, con más detalle y de la mano de las diez empresas punteras participantes en esta primera edición, en qué consisten los retos que tendrán que afrontar. Lo harán en equipos de cuatro personas, multidisciplinares y paritarios, formados por dos chicas y dos chicos. Porque otro objetivo de Innovatech es ayudar a reducir la brecha de género en los ciclos de formación profesional, explicaba la directora xeral de FP, Eugenia Pérez, quien añadía que las propuestas deberán tener impacto en el medio rural.

Trabajo colaborativo

«Promueve el trabajo colaborativo y por proyectos, el trabajo igualitario, la colaboración multidisciplinar entre distintas familias de FP e incluso entre centros... Es una iniciativa interesante, completa, actual y muy tecnológica para animarse a participar», comentaba Jesús de Andrés, director del CIFP Fontecarmoa (Vilagarcía), que participará con tres equipos de alumnos. «Nos apuntamos sobre todo porque es un modo de motivar al alumnado; que comprueben que son capaces de afrontar un reto, fomentando la innovación, el trabajo en equipo, el contacto con las empresas...», destacaba Irene Derungs, coordinadora de uno de los equipos del IES Sardiñeira (A Coruña).

El alumnado tiene hasta finales de enero para presentar sus ideas de solución. De entre ellas se seleccionarán tres propuestas por reto. Tendrán hasta el mes de junio para desarrollarlas. El Centro Galego de Innovación da FP (CGIFP), situado en Ourense, ejercerá de polo tractor, poniendo a disposición de los equipos instalaciones, y medios materiales y humanos. Pero también trabajarán muy de cerca con las firmas que proponen los retos.



«É moi innovador e moi motivador, porque estamos traballando con empresas dos nosos sectores e poderemos estar man a man con elas, colaborando e vendo como é o traballo real. Para a FP é perfecto: aprender facendo», destacaba Manuel Abalo, tutor de un equipo del CIFP Manuel Antonio, de Vigo. Uno de sus alumnos, Jesús Ángel González, de 18 años y matriculado en Xestión de Aloxamentos Turísticos, resaltaba que se apuntó al proyecto por «la experiencia, por enfrentarse a un reto real e involucrarse totalmente en el mundo laboral».

Aplicación real

Las distintas propuestas se presentarán en una jornada de exposición. Y diez, las mejores de cada reto, serán seleccionadas para poner en marcha proyectos de emprendimiento industrial. En el CGIFP tendrán a su disposición medios para su incubación y aceleración. Es decir, tendrán una aplicación real. E incluso podrán dar lugar a la creación de empresas innovadoras y de base tecnológica. «É unha fonte de proxectos que os rapaces poden desenvolver, co aliciente de ver que as empresas e a Administración cren neles», comentaba Abalo. De Andrés añadía que, además, pueden suponer una línea de trabajo para los proyectos de final de ciclo de los estudiantes.

Y las empresas también ganan, incorporando nuevas herramientas y profesionales que las harán más competitivas.

Diez empresas, diez retos

VIAQUA

Santiago Martínez, jefe de Explotación de Viaqua, planteó el siguiente problema: Las fosas sépticas, muy utilizadas en el ámbito rural para dar servicio a pequeñas poblaciones, tienen una pieza, la reja, en la que se acumulan residuos. Limpiarlas manualmente supone un importante coste de tiempo y dinero. Los equipos participantes deben diseñar un sistema de autolimpieza de esas rejillas que no requiera alimentación eléctrica y que tenga un mantenimiento mínimo. «Es transformar un problema en una oportunidad de negocio, porque hay más de 2.000 fosas sépticas».

PÉREZ RUMBAO

Con más de 50 concesionarios en Galicia y más de 2.500 revisiones y reparaciones de vehículos a la semana, explicó el director Recursos Humanos de Pérez Rumbao, ir a por las piezas necesarias es una tarea que suma muchos minutos. El reto planteado a los alumnos por esta empresa es desarrollar un robot, o un vehículo de guiado automático, que pueda llevar cualquier tipo de pieza al puesto del operario que la necesite. Deberá ser multiformato (trasladar desde cajas a neumáticos, pasando por tubos o cualquier otra cosa), multirruta (pudiendo superar obstáculos) y multipuesto (ir a distintos puntos del taller).

DIESEMM

Medir el impacto económico real de un evento como puede ser una gran carrera deportiva. Es lo que busca esta empresa. Su CEO, David Suárez, retó a los equipos a desarrollar una solución digital que permita optimizar estas experiencias recopilando todo tipo de datos: cuántas personas acompañan a los participantes, cuánto tiempo se quedan, su gasto medio... A través de un *app* u otra herramienta digital, incentivando al deportista para que proporcione esa información, o de la manera que los equipos imaginen, se trata obtener y analizar información para poder aumentar el valor y el gasto en el lugar que acoge el evento.

FINSA

«O noso reto non é un problema, é unha oportunidade», explicó Carlos Iglesias, responsable de Aproveitamentos Forestais de Finsa. Desde esta compañía piden a los equipos diseñar un sistema de control con el que monitorizar tanto el crecimiento de las especies forestales como las condiciones ambientales de la zona. «Trátase de sensorizar os nosos montes, de saber o que está a pasar en tempo real, para poder tomar as mellores decisións», dijo. Aunque ya existe tecnología aplicable, los equipos deben aglutinarla en un dispositivo económico, ya que harían falta muchos para cubrir grandes extensiones de terreno. «Se chegasen a instalarse moitos, axudariamos incluso a predecir incendios».

ACEITES ABRIL

La economía circular tiene gran importancia para esta empresa gallega, tal y como explicó Marta Pérez Canal, adjunta a la dirección. Un ejemplo de ella es la venta al sector cosmético o de la alimentación animal de las pastas resultantes del refinado de los aceites. Su problema, saber el porcentaje de aceite que queda en ellas, para venderlas a un precio correcto. Actualmente lo hacen con un método muy laborioso y que tarda más de un día en dar los resultados. El reto: diseñar un sistema más rápido para medir las grasas presentes en esas pastas. La sostenibilidad centra también el reto presentado por el responsable de Alianzas con la FP de L'Oréal, Borja Pérez. Se trata de diseñar soluciones para transformar los envases plásticos de productos cosméticos en productos para salones de peinado. «Tenéis que pensar qué hacer con ellos, como recopilarlos y cómo generar nuevos productos que tengan más vidas: hacer camisetas, capas, boles para mezclar tinte, brochas...». Imaginación al poder para elevar al máximo el reciclaje.

EL PULPO

Diseñar y confeccionar una colección cápsula reciclando prendas de temporadas anteriores. Pero además, unir el mundo de la moda al de la tecnología para, a través de una *app* u otra herramienta digital, dar toda la información sobre esas prendas. «Que esa colección *slow* que diseñáis cuente su propia historia», pidió a los participantes María Canle, la directora de comunicación de la marca de moda El Pulpo.

ROBERTO VERINO

Dora Casal, CEO de Roberto Verino, explicó el reto consistente en diseñar un sistema de análisis avanzado para una empresa textil que ayude a optimizar las propuestas de colecciones (cuándo lanzarlas, cuándo llevarlas a tienda...) y a medir la satisfacción del cliente. «Hay muchísima información. Los tiques de venta nos permiten conocer a nuestro cliente, pero también queremos conocer al que no lo es y todo lo que dicen las interacciones de las personas con la marca, a través por ejemplo de las redes sociales». La solución propuesta debe sacar partido a toda esa información, para poder adaptar al máximo la oferta que se hace al cliente. «Es una cuestión escalable a todo el sector textil», destacó Casal.

FUNDACIÓN SAN ROSENDO

Con 73 centros de atención a mayores y dependientes, el interés de esta firma pasa por que los participantes ideen un sistema tecnológico para el cuidado de las personas mayores, que avise de cuestiones como caídas o deambulaciones, e incluso pueda predecirlas, que sea mínimamente invasivo (no puede restar independencia ni invadir la intimidad de la persona), fácil de utilizar, que funcione en interior y exterior, eficiente y con amplia autonomía energética, y además con un coste ajustado. Sin duda, todo un reto el expuesto por la responsable de Calidad de la fundación, María Luz González.

NATURGY

Desde Naturgy, el problema presentado para su solución se centra en la detección de pérdidas de energía eléctrica de tipo no técnico y el desarrollo de herramientas para localizarlos y contribuir a su reducción. Javier Álvarez, del área de Control de Perdas, apeló a la aplicación del Big Data para poder aprovechar el potencial de datos que proporcionan los contadores inteligentes.

europapress.es

Día Internacional de las Personas con Discapacidad

FSIE valora la aportación de la educación especial y avisa de que la "inclusión forzada" puede tener efectos negativos

MADRID, 3 Dic. (EUROPA PRESS) - La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) ha reconocido la gran importancia de la educación para garantizar que todas las personas, independientemente de sus habilidades, puedan alcanzar su máximo potencial, destacando la aportación social de la educación especial.

En este sentido, con motivo del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, ha recordado que algunas personas necesitan una atención diferente y asegura que "la mejor manera de contribuir a su inclusión, presente y futura es proporcionar el cuidado y servicio que demanda, no una inclusión forzada, cuyas consecuencias darían el efecto contrario al deseado".

Por ello, la organización sindical pide a la clase política avanzar en la inclusión real con medidas concretas, teniendo más en cuenta a las personas con capacidades diferentes, que son parte de la sociedad, y seguir avanzando en dotar de más recursos a todos los centros del sector, asistenciales, especiales de empleo y los ya mencionados y necesarios de educación especial.

FSIE reivindica la inclusión a todos los agentes sociales, insistiendo en las capacidades de todas las personas, en especial de aquellas que tienen alguna discapacidad, y en la importancia de proporcionar recursos para que desarrollen una vida independiente y plena, en igualdad de condiciones.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) y del Observatorio Estatal de la Discapacidad, en España las personas con discapacidad (empleadas por cuenta ajena) cobraron en 2021 un total de 21.544 euros de media, 4.485 menos que el resto de los trabajadores. Si se tiene en cuenta que el salario medio fue de 26.030 euros, esto supone un 17,2% menos que las personas sin discapacidad.

Por otro lado, el último informe 'Discapacidad y relaciones sociales', elaborado por el Observatorio de la Vulnerabilidad de la Fundación Adecco, señala que el 64% de los trabajadores nunca ha tenido un compañero de trabajo con discapacidad y el 45% admite sentir dudas o incomodidad a la hora de relacionarse con ellos.

EL PAIS

**La solución de un colegio contra los móviles está en un sobre cerrado:
"Ahora ya no tenemos que confiscarlos"**

La dirección de una escuela en Madrid decidió implantar unas bolsas con cierre de seguridad para que los estudiantes no puedan usar en ningún momento sus dispositivos en el centro

JORDI PÉREZ COLOMÉ. 03 DIC 2023

En el colegio privado Dragon School de Torrelodones (Madrid), la guerra contra el móvil en las aulas ha dado el paso definitivo. Ya no bastan las taquillas, la autorregulación o la vista gorda en los recreos. En el centro, los alumnos llevan sus móviles bloqueados en unas bolsas de tela con un cierre por imán de seguridad, que funciona de modo similar al antirrobo de supermercados o ropa de grandes almacenes. Cada mañana y tarde, los estudiantes esperan en fila con sus bolsas a pasar por el imán junto a la puerta, que sostienen un par de profesores.

Las opiniones de los jóvenes están divididas: unos lo viven con naturalidad porque llevan años recibiendo cursos y talleres sobre el uso adecuado del móvil y sus peligros. Otros, en cambio, lo llevan peor: “Me parece mal, qué te voy a contar”, dice un alumno de 17 años. La dirección, en cambio, está encantada: “Ahora ya no tenemos que confiscar móviles, hemos dejado de hacer de *polis* malos”, dice Mariana Evangelista, directora de Admisiones del centro.

La escuela tiene prohibidos los móviles desde 2020. “Antes de la pandemia no era un problema”, dice Evangelista. “Después de la covid, los niños se volvieron terriblemente adictos. Un día hicimos una excursión a la que no se podía llevar móvil y una niña de 11 años se puso a gritar, a llorar y a patear porque no lo tenía”, añade. Empezaron a ser más estrictos, pero algunos estudiantes seguían usándolos en el baño o en momentos libres. El colegio quería evitar ir más allá: “No puedes estar cacheando a los chicos, ¿en qué te vas a convertir?”, dice Evangelista.

A un cargo directivo del centro le saltó un anuncio en redes de un recurso que usaban sobre todo colegios estadounidenses. Era de Yondr, una empresa estadounidense fundada en 2014 y que fabrica esas bolsas con el objetivo de crear espacios libres de móviles. Bob Dylan las usó en su última gira y se han empleado en tribunales, bibliotecas, bodas o museos. Su producto principal es la bolsa donde el móvil queda encerrado, y solo se abre con un imán al salir del espacio.

La escuela les contactó y en mayo firmaron un acuerdo. EE UU es el país con más escuelas con bolsas, según cuenta la compañía. En Europa, los dos principales son Reino Unido e Irlanda. Hay 16 países en el mundo que usan productos de Yondr, la mayoría en Europa. En España solo la Dragon School usa este recurso.

Yondr dice estar en contacto con autoridades españolas. Preguntada por este periódico, la empresa dice haber tenido conversaciones con el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y con las oficinas del alcalde de Barcelona, Jaume Collboni, y de su teniente de alcalde, Maria Eugènia Gay. Ninguna de estas instituciones confirma que haya habido reuniones formales con Yondr.

Junto a las familias, el otro gran campo de batalla para los adolescentes a la hora de usar un móvil es el colegio o instituto. En Galicia, Castilla-La Mancha y Madrid los móviles están prohibidos, mientras que el resto lo deja en manos de cada centro. Pero la teoría es mucho más fácil que la práctica: hay profesores que piden los móviles para mirar un mapa o una *app* educativa, en los patios nadie vigila cada esquina y muchas familias quieren que sus hijos mantengan cierto acceso por si deben hablar con ellos.

En un correo electrónico privado dirigido a un grupo de padres, al que ha tenido acceso EL PAÍS, un profesor describe la situación de su instituto en Madrid: “Los móviles están prohibidos en los centros escolares por normativa, no es un tema discutible. El problema es hacerlo cumplir o quién debe imponerlo. Desde el momento que dejamos que lleven el móvil al instituto ya depende de los estudiantes que nos hagan o no caso del momento de usarlo. Si lo llevan, lo suyo es que lo dejen en la mochila, apagado, cuando entran en el instituto. Parece ser que está permitido en clase si el profesor te deja sacarlo para realizar una determinada actividad, lo que al final confunde también a los alumnos”, escribe. Aunque se requiera alguno, es una batalla perdida con tantos frentes. De ahí que la Dragon School optara por esta solución.

“Es mi tentación”

“A mí, la verdad, me resulta una tentación”, dice una alumna de 18 años de la Dragon School, mientras sostiene la bolsa de Yondr en su mano. Tiene algo de cinturón de castidad o de preservativo, según cómo se mire: el objeto del deseo está ahí dentro y no hay acceso. Los móviles deben ir apagados dentro de la bolsa para evitar que los alumnos se conecten a él con tabletas u ordenadores. Los relojes inteligentes también van dentro del sobre. Para evitar todo intento de trampa, la escuela ha numerado los siete imanes que se usan para abrir las bolsas a la salida del centro. Así no se *pierden*.

“Los profesores y los padres están encantados”, dice Helder Marques, director de Operaciones de la Dragon School. “Entre los niños, quizá los más mayores tengan más problemas. Cuando hicimos la reunión de presentación el 13 de septiembre, dijimos: ‘Tenemos un gran regalo para vosotros’. Ellos estaban encantados: ‘¿Qué nos va a regalar el colegio? ¿Una taza?’”. Pero no. Era una bolsa gris para encerrar el móvil. La Dragon School compró 200 bolsas para los 160 alumnos que tiene con móvil. Los precios, según Yondr, rondan los 30

euros por bolsa, aunque pueden hacer descuentos, como en Torrelodones, donde pagaron unos 20 euros por bolsa.

En la Dragon School han dado este paso porque las familias lo aceptaron en una reunión previa. "Otros colegios quizá piensen que la familia lo vivirá con rabia o que el alumno va a estar enfadado. Por eso tenemos que enseñarles, primero, que esto es bueno para ellos, que es por su futuro", dice Marques. Su colegio hace cursos y talleres constantes sobre los problemas que puede causar el uso de redes o la adicción a móviles. Muchos de sus alumnos entienden esas limitaciones y las aceptan sin más.

La escuela considera que los móviles son más perjudiciales que positivos y están convencidos de su apuesta. "Los niños pierden muchísimo tiempo con el móvil y no tienen la madurez de saber que ese tiempo no vuelve", dice Evangelista. "Yo creo que esto les ayuda a tomar conciencia de la interacción con otros, les da la oportunidad de abrir un poco más la ventana". Dentro de las aulas la escuela deja usar ordenador o tableta para los trabajos. "En clase, estos chicos están menos ansiosos. Trabajan mejor, están más relajados. No hay lucha", añade Evangelista.

A pesar de esta batalla contra los móviles, el problema, dice la dirección, no es la tecnología en sí. "Utilizamos mucho también la inteligencia artificial", dice Marques, con herramientas como ChatGPT. "No les estás negando la tecnología, les estás advirtiendo de que tomen conciencia de que cuando no están con esto todo lo que pueden hacer", dice Evangelista.

Las expertas tienen dudas

EL PAÍS ha consultado con dos expertas en desconexión digital la utilidad de este tipo de límites extraordinarios para el uso del móvil. Como es habitual, no hay respuestas definitivas y depende a menudo del adolescente afectado y de otros factores que le rodean. "En términos de autocontrol, las bolsas pueden ayudar a algunas personas porque eliminan la tentación inmediata de mirar sus móviles, lo que reduce las distracciones. Sin embargo, para otros, no estar completamente disponible puede ser un factor estresante", dice Mehri S. Agai, investigadora de la Universidad de Bergen (Noruega).

Aunque el objetivo de estas medidas tiende a ser educar a los jóvenes para que no reproduzcan algunos malos hábitos de adultos, hay que tener en cuenta que sus necesidades digitales pueden ser distintas: estos periodos de desconexión digital "requieren más esfuerzo para los adolescentes como grupo", dice Agai. "La razón es que dependen del mundo digital para su ocio, socialización y, más importante, en sus intentos de formarse su identidad. Han crecido en un mundo donde la tecnología digital es omnipresente", añade.

Esto no implica que los adolescentes no desconecten: "Claro que lo hacen, pero puede que les cueste más", dice Agai. "De hecho, hay estudios que demuestran que los más jóvenes se desconectan más intencionalmente porque conocen más la tecnología que las generaciones mayores. Saben cómo desconectarse utilizando estratégicamente las aplicaciones, modos y otras opciones de configuración de su teléfono", añade.

El reto principal de estos métodos es acompañarlos de una educación constante, tanto de palabra como de ejemplo. Y esto no siempre es así, según Patricia Dias, profesora de la Universidad Católica de Portugal: "Aprender a autorregularse es una habilidad muy importante para los niños, y se enfrentan cada vez a más dificultades para hacerlo porque viven en un mundo de retroalimentación instantánea, conexión permanente y recompensa inmediata. Si confiamos en la prohibición, en hacer los dispositivos inaccesibles y en la vigilancia, ¿qué harán los niños cuando nadie los esté mirando o vigilando? Lo mejor es apoyarles para que aprendan a tomar buenas decisiones, para que puedan ser independientes y autónomos. Estas bolsas pueden ser una etapa transitoria en este proceso de aprendizaje, o incluso parte de un sistema gamificado, pero no son la solución. La solución es la autorregulación", dice Dias.

europapress.es ANDALUCÍA

Educación enviará instrucciones "la próxima semana" a los centros para limitar el uso de móviles en las aulas

SEVILLA, 3 Dic. (EUROPA PRESS) - La Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional enviará la próxima semana instrucciones a todos los centros educativos andaluces para limitar el uso de los móviles durante "toda la jornada escolar".

Así lo ha señalado la consejera del ramo, Patricia del Pozo, que ha apuntado que "evidentemente" las excepciones serán "cuando los docentes necesiten usar ese recurso didáctico con los alumnos en determinadas ocasiones". Y también, según ha explicado, "en circunstancias excepcionales en las que el alumno necesite llevar el móvil encima durante todo el tiempo".

De esta manera, ha asegurado que se va a facilitar y "dar mayor garantía" a los equipos directivos a la hora de limitar el uso de los móviles dentro del centro escolar. "Se trata de dar seguridad, garantía, respaldo y apoyo a toda la comunidad educativa en la limitación en el uso de los móviles durante la jornada escolar", ha subrayado.



Del Pozo ha manifestado que el anuncio al respecto que hizo el presidente del Gobierno andaluz, Juanma Moreno, en el Parlamento, era "un clamor". "Es una respuesta a un clamor, ya no solo de la comunidad educativa, sino a un clamor social, de toda la sociedad, para limitar el uso de los móviles", ha subrayado para señalar el daño que el mal uso de estos dispositivos está haciendo en los estudiantes, "niños y, sobre todo, en los más jóvenes".

En este sentido, ha insistido en que el móvil puede ser "un gran recurso didáctico" pero "su mal uso conlleva la distracción, a situaciones que no son deseables, aísla a nuestros alumnos" y subraya en que "no son recomendables dentro del centro educativo en esos términos".



Cómo abordar el impacto emocional del acoso escolar en niños con discapacidad

El psicólogo Javier Urra, director clínico de Recurra-Ginso, aborda esta problemática y aporta estrategias para la prevención del bullying en niños con necesidades especiales

ABC. Madrid. 04/12/2023

En el conjunto de desafíos que experimentan los menores con necesidades especiales en el ámbito escolar, el acoso se revela como una problemática persistente y de difícil detección y tratamiento. Con motivo del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, celebrado el 3 de diciembre, el psicólogo Javier Urra, director clínico de Recurra Ginso, ha querido concienciar sobre la importancia de prevenir y gestionar el impacto emocional del acoso escolar en niños y adolescentes con discapacidad.

El impacto emocional del acoso escolar en niños con necesidades especiales varía según la naturaleza de su discapacidad. Aquellos con discapacidades intelectuales graves pueden percibir el daño pero no necesariamente sufrirlo, mientras que los niños fronterizos, cuyo cociente intelectual se encuentra en la frontera entre el correspondiente al normal, pueden experimentar un sufrimiento significativo al no sentirse completamente integrados.

Asimismo, en casos de menores con discapacidad física o sensorial, el bullying puede afectar gravemente sobre su bienestar emocional, ya que se une al desafío inherente de su discapacidad. «Cuando un niño con discapacidad se ve afectado por el acoso escolar, su salud mental puede resultar gravemente perjudicada. Según nuestra experiencia, el acoso en este tipo de menores puede causar aislamiento, fobia social, retraimiento, depresión, desesperanza e incluso ideación suicida, así como estrés postraumático», explica el psicólogo.

En España, más de 100.000 escolares de entre 6 y 15 años viven con alguna necesidad especial. Sin embargo, aproximadamente el 20,8 % carece de un apoyo adecuado en sus colegios, de acuerdo a estudios recientes. Ante esta situación, resulta fundamental que los centros educativos refuercen la atención a estos menores y detecten las señales de alerta ante un posible caso de acoso, ya que los niños con discapacidad tienen más dificultades para afrontar y denunciarlo, especialmente cuando se trata de discapacidades como el autismo.

«Para prevenir el acoso, las escuelas están trabajando en la integración e inclusión, con la participación de orientadores, psicólogos, profesores y tutores. La concienciación se lleva a cabo a través de conferencias y la colaboración con expertos de organizaciones como la ONCE. A pesar de estos esfuerzos, siempre habrá casos de falta de empatía, por lo que es responsabilidad de los ciudadanos, especialmente los profesores, tutelar, cuidar, anticipar y en su caso, prohibir y sancionar, estando siempre del lado de la víctima», recalca Javier Urra.

Algunas de las conductas que demuestran que un menor con discapacidad está siendo víctima de ciberacoso son: cambios bruscos de humor; arranques de ira sin una causa justificada; muestras de agresividad en las relaciones familiares; tendencia al aislamiento; baja motivación para realizar actividades que antes disfrutaba o bajo rendimiento académico. «Siempre nos encontraremos con personas que muestran una falta de empatía con el que es distinto. Es por ello que los padres, tutores y educadores deben tomar medidas activas y sean agentes activos para abordar y solucionar el acoso escolar. Asimismo, una correcta intervención psicológica supondrá un bálsamo de alivio para estos niños con necesidades especiales», concluye Javier Urra.

Más de 20 asociaciones culturales se plantan ante Educación en su cruzada contra la historia española

Se hace una llamada a la comunidad educativa, a los consejeros de Educación autonómicos y a los partidos, instándolos a oponerse a la eliminación del estudio de los siglos XVI, XVII y XVIII que pretende el Gobierno

El Debate. 04/12/2023

La propuesta del Ministerio de Educación de minimizar o eliminar el estudio de los siglos XVI, XVII y XVIII en la enseñanza de Historia ha generado un intenso debate entre las diversas asociaciones adheridas al *Protocolo de Santa Pola*.

Las opiniones comandadas por más de veinte asociaciones –27 en concreto– se centran en la relevancia del Siglo XVI como un momento clave en la historia occidental y el surgimiento de la modernidad. Se argumenta que este período ha sido subestimado debido a la influencia predominante de fuentes franco-anglosajonas. Según los críticos de la propuesta ministerial, el Siglo XVI fue crucial para Occidente, y la llegada de los hispanos a América se considera un factor determinante para evitar el dominio mundial por parte de otras fuerzas. Se destaca además que la primera gran ilustración moderna tuvo lugar en las aulas de Salamanca y no en los conflictos violentos de París.

Asimismo, se resalta que conceptos como el Derecho natural y los derechos subjetivos tienen sus raíces en el pensamiento de neoescolásticos salmantinos, contrariamente a lo que se enseña habitualmente. Se mencionan además las contribuciones de figuras como Domingo de Soto, cuyo trabajo influyó en Newton y Galileo.

La propuesta del Ministerio de Educación ha generado indignación entre aquellos que la consideran como un reflejo del dominio cultural de las fuentes franco-anglosajonas, un acto que debilitaría la autoestima colectiva de los estudiantes hispanos y los privaría de referentes históricos significativos. Además, se resalta el aparente contraste entre este movimiento y el auge del neofeminismo, ya que se argumenta que el Siglo XVI fue una era destacada para mujeres hispanas empoderadas, lideradas por figuras como Isabel I, cuyos rol histórico merece mayor reconocimiento.

Ante estas circunstancias, se hace un llamado a la comunidad educativa, a los consejeros de Educación de las comunidades autónomas y a las fuerzas políticas, instándolos a oponerse a esta propuesta ministerial que buscaría reducir la relevancia de los siglos XVI, XVII y XVIII en el mundo hispanohablante. De igual manera, las distintas asociaciones adheridas al Protocolo de Santa Pola solicitarán medidas legales para evitar la cancelación de esta parte crucial de la historia de nuestro país.

EL PAIS

Europa se rifa a los titulados de FP españoles

Empresas alemanas, danesas, holandesas, francesas y belgas compiten por técnicos ante la escasez de mano de obra

CARMEN SÁNCHEZ-SILVA. Madrid - 04 DIC 2023

La Formación Profesional (FP) española está de moda. Y no solo dentro de nuestras fronteras, donde en el último lustro las matriculaciones han aumentado casi un 30% gracias a una apuesta clara por esta educación por parte de los sucesivos gobiernos, según Juan Francisco Jiménez, consejero delegado de CEAC FP. También está de moda en el exterior, pues cada vez son más las empresas europeas que buscan perfiles profesionales que hayan estudiado un ciclo en España para contratarlos en sus respectivos países. Alemania, Dinamarca, Países Bajos, Francia y Bélgica son algunos de los que más necesidades tienen de profesionales técnicos. Los que se pelean por ellos.

Compañías como Continental Automotive Technologies, POD Int. Personalberatung GmbH, Hofmann, DHL, Cargill, Icl-Ip Terneuzen o Yara Sluiskil son algunas de las que reclaman recién titulados en FP, debido a la alta calidad del sistema educativo nacional, continúa Jiménez, en el que la especialización que aportan los grados superiores no existe en otras naciones y donde, además, el desarrollo reciente de la FP ha derivado en algunas de las titulaciones europeas más avanzadas del momento.

“Se quiere atraer talento español desde el extranjero”, confirma Ignacio de Benito, de la Fundación Bertelsmann, “hay necesidad de talento técnico en gran parte de Europa”. Algo que les viene muy bien a los alumnos nacionales, ya que pueden acceder a unos salarios notablemente más elevados que dentro de nuestras fronteras. Pol Sánchez Oliva es un joven de 22 años recién graduado como técnico de educación infantil en Barcelona. Ha sido contratado por un año en Gotinga (Alemania), donde las condiciones laborales en general y el sueldo en particular son mucho mejores que en España, explica. “Allí estaría percibiendo el salario mínimo, mientras que aquí me pagan más del doble”, dice al teléfono desde la ciudad germana.

Las empresas europeas ofrecen entre 3.000 y 3.800 euros mensuales, a veces con cursos de idiomas o el primer viaje al país de destino incluidos e incluso el alojamiento, según los datos que maneja CEAC. Por eso no es de extrañar que muchos estudiantes tengan la vista puesta en el exterior. “Al mismo tiempo que crece la



demanda europea de estudiantes españoles, que en el caso alemán aumenta el 20% y en el belga cerca del 17%, sube también el interés de los alumnos por irse fuera”, aprecia Jiménez. Andreina Carrión, de 21 años y cursando el segundo curso de Imagen para el diagnóstico y medicina nuclear, ve claro su futuro en Alemania, donde más oportunidades laborales existen en la especialidad a la que quiere dedicarse (técnico de aplicaciones) y donde el sueldo puede triplicar el español, según comenta. Lo mismo repite Verónica González, de 22 años, estudiante del primer curso de Anatomía patológica.

“El problema que hay en muchos países, incluido España, es que falta de mano de obra en ciertos sectores productivos, sobre todo en Alemania, Dinamarca, Países Bajos o Francia. Y eso está forzando una competición europea por los profesionales técnicos”, explica Jordi Castillo, responsable de proyectos europeos y asuntos internacionales de la Fundació BCN Formació Professional.

Tres sectores

Los tres sectores donde el déficit es más patente es en la fabricación mecánica, sobre todo en el caso de técnicos superiores de diseño, pero también de otros perfiles de FP tradicionales como los soldadores; en electricidad y electrónica, donde se necesitan desde expertos en montar cableado hasta técnicos superiores en sistemas electrotécnicos y automatizados, y en el sector informático y comunicación, en el que se precisan desde desarrolladores de aplicaciones a administradores de sistemas, según Castillo. Este experto suma a los especialistas de mantenimiento e instaladores, así como a los auxiliares de enfermería y los educadores infantiles como los siguientes más buscados por las empresas europeas. Aunque también hay déficit de profesionales en sectores como la hostelería en Alemania, señala Claudia Dittrich, directora de desarrollo y marketing de FEDA (Formación Empresarial Dual Alemana), que las empresas tratan de cubrir solicitando titulados a España.

En tanto llega el Espacio Europeo de Educación, con el que los títulos de FP serán homologables en todos los países de la UE y se promoverá la movilidad educativa y laboral que genera más oportunidades de empleo, al menos las empresas alemanas dan esta facilidad a los técnicos para conseguir ficharlos. Además de homologar sus títulos, les proporcionan cursos del idioma gratuitos, algo que también están comenzando a hacer las corporaciones en Dinamarca, según Castillo.

“A medida que la FP se afianza como modelo de éxito en España, no solo desde el punto de vista de la matriculación sino de la inserción laboral (cerca del 83% de los estudiantes de FP encuentran trabajo antes de los 4 años, superando a los universitarios, que no lo hacen antes de los 5 años, según el Ministerio de Educación), llegan de la mano iniciativas como la movilidad internacional, que es más desconocida”, asegura Ignacio de Benito, que alude al programa Erasmus+, al que cada vez se acogen más centros educativos y estudiantes para sus prácticas en el extranjero. Un ejemplo es el Institut Pere Martell de Tarragona, cuyos alumnos de la especialidad de mecatrónica han sido reclamados por un holding de empresas holandesas para hacer sus prácticas. El centro educativo les proporciona una beca Erasmus y la empresa donde harán esas prácticas les ofrece alojamiento y formación por dos meses.

También hay programas puntuales de ciertas empresas e instituciones, como pueda ser BASF, que desde 2013 desarrolla un plan de FP Dual por el que han pasado 168 alumnos españoles, que han viajado a la sede de la química en Alemania.

O la Fundació BCN Formació Professional, que financia un curso de alemán de seis meses hasta obtener el nivel B1 y proporciona el contrato de un año en Alemania a los recién graduados así como la homologación de la titulación, como es el caso de Pol Sánchez Oliva, un joven que acude a trabajar al país “por la experiencia. Porque luego voy a volver a España con mayor formación, sabiendo alemán y con mejor caché que si me hubiera quedado”, asegura. El 85% de los 900 jóvenes que la institución ha enviado al país han vuelto dos o tres años después.

EL MUNDO INFORME PISA2022

Los alumnos españoles caen en todas las áreas del Informe PISA y logran los peores resultados de la historia en Ciencias y Matemáticas

Los malos datos no sólo se explican por el Covid. El 33% de los adolescentes admite que se distrae con las pantallas en el aula

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes 5 de diciembre de 2023

Los alumnos españoles de 15 años han caído en todas las materias de las que se han examinado en el Informe PISA y han tocado fondo en Matemáticas y Ciencias, obteniendo los peores resultados académicos de su historia. El desplome es general en casi toda Europa -sólo mejoran los asiáticos- y se atribuye en parte a los efectos del cierre de colegios durante el Covid, pero la OCDE apunta a más factores, como el abuso de los teléfonos móviles y de las pantallas en las escuelas o el descenso en la implicación de los padres en el

progreso académico de sus hijos. Los expertos consultados también señalan a una pérdida de la excelencia y a una relajación de la exigencia en el sistema educativo.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ha publicado este martes su famosa clasificación internacional, el Informe PISA, que mide la capacidad que tienen los alumnos de 15 años de 79 países para resolver problemas complejos, tener pensamiento crítico y comunicarse de forma efectiva. España participó por primera vez en 2000 y desde entonces hasta ahora nunca había sacado resultados tan malos, si se exceptúa la nota de Lectura de 2006. Con 473 puntos en Matemáticas, 474 en Lengua y 485 en Ciencias, por primera vez España se sitúa en la media de la OCDE (casi siempre quedaba por debajo), pero no porque lo hayamos hecho mejor sino porque los otros países han tenido datos más catastróficos.

A esto se ha agarrado el secretario de Educación, José Manuel Bar, para no hacer autocrítica. La presentación del análisis de los datos este martes en el Ministerio ha girado en torno a la "resiliencia", el "género" y el "bienestar" -toda una metáfora de lo que es la escuela española en estos momentos- pero el representante del Gobierno no ha explicado cuáles son las causas de la bajada ni ha ofrecido soluciones, más allá de apuntar vagamente a una reforma de la carrera docente que nunca acaba de materializarse. "Estamos mejor que algunos países que hemos usado otras veces como referente, como Noruega o Italia, e incluso empatados con Alemania y Francia. La caída ha sido mucho más leve que en el conjunto de países", ha destacado.

La realidad es que, desde 2015, España ha caído 15 puntos en Matemáticas, 22 puntos en Lectura y ocho puntos en Ciencias. Si se revisa la situación de hace una década, en 2012, el descenso ha sido de 11 puntos en Matemáticas, 14 en Lectura y 11 en Ciencias. La OCDE no ha querido comparar con los datos de 2018 porque en su momento hubo "anomalías" en las respuestas de Lectura que ahora hace también extensibles al resto de asignaturas. Esto lleva a concluir a la OCDE que los resultados españoles de 2022 son "significativamente inferiores" que en 2012 y 2015.

¿Qué supone eso? El informe habla de que 20 puntos equivale al valor de un curso académico. Aunque la OCDE recomienda no utilizar mucho esta comparación porque puede variar entre países, el propio organismo internacional la emplea en su análisis interpretativo de estos datos de PISA. De este modo puede afirmarse que esa pérdida de aprendizaje equivaldría a tres cuartos de curso escolar en Matemáticas y Ciencias y a un curso escolar en Lectura en relación con los últimos datos estadísticamente comparables.

¿Cuáles son las causas de este desplome? Lucas Gortázar, director de Educación del *think tank* EsadeEcPol, recuerda que esta prueba se hizo en la primavera de 2022, "poco después de que terminara la oleada grande de Omicron, cuando todavía había cierres de colegios". "Ésta es una cohorte de alumnos especialmente sensible, pues se han pasado toda su adolescencia, entre los 13 y los 15 años, condicionados por el coronavirus. Están más golpeados que otras generaciones".

Pero la propia OCDE dice que "no toda esta caída puede ser atribuida al más reciente periodo y a las disrupciones relacionadas con la pandemia". Alerta de que uno de los problemas que tenemos, que no viene del Covid, es que durante la última década la proporción de adolescentes mediocres se ha disparado en las tres asignaturas evaluadas, al tiempo que ha descendido el porcentaje de alumnos excelentes en Matemáticas.

Los sistemas de éxito, como Japón, tienen un 23% de alumnos brillantes frente a un 12% de estudiantes que suspenden. El filósofo y pedagogo Gregorio Luri ha hecho la resta y ha visto que hay un superávit de buenos alumnos de +21. ¿Qué pasa en España? Aquí ocurre al revés. Hay un 28% de alumnos mediocres y un 5% de alumnos sobresalientes, lo que da un déficit de -23 a favor de los que suspenden. "La excelencia ha caído y ha subido la deficiencia", explica. Y avisa: "Los datos de los orientales no son una casualidad. Ellos están en la pedagogía del conocimiento y nosotros en la pedagogía emocional".

Esta tesis la sostiene también Montserrat Gomendio, investigadora del CSIC y profesora visitante en University College London, además de ex directora general adjunta de Educación de la OCDE. "Los sistemas educativos que han mejorado son los que ponen un nivel de exigencia muy alto sobre los alumnos, que deben responsabilizarse de sus resultados, y también exigen a los profesores. En España no se ha evaluado a los alumnos después del Covid, por lo que se desconoce quiénes sufren retrasos y dónde se concentran. En su lugar, se ha incentivado el poner notas generosas, pasar de curso y titular con suspensos", dice, en clara alusión a los cambios en la normativa que inició la ministra Isabel Celaá en 2020 con la excusa del Covid y que después ha continuado en años sucesivos y hasta nuestros días durante la etapa de Pilar Alegría.

La ex secretaria de Estado de Educación con el PP y artífice de la anterior ley educativa, la Lomce, recuerda el caso de Portugal, que ha pasado de un modelo educativo basado en la evaluación del profesorado y de los alumnos a un sistema "menos exigente", lo que probablemente sea la causa de que "haya sufrido una caída en picado" en PISA. También menciona el desplome de los países nórdicos. Mientras territorios como Singapur, Japón o Corea del Sur han mejorado sus notas desde la última edición, Finlandia (484) ha perdido 23 puntos y Suecia (482) ha restado 21 en Matemáticas.

Siguiendo con la comparación española, hay regiones que han caído en picado, como es el caso de Cataluña, que pierde 31 puntos en Matemáticas desde 2015, el equivalente a curso y medio escolar de retraso, o el País Vasco, que desciende 25 puntos en Lectura, lo que vendría a ser casi un curso. "Hay varias CCAA que no han tenido cambios significativos durante los años del Covid y otras sí, lo que indica que, aunque la pandemia ha tenido un impacto importante, no se explica sólo con eso. En mi opinión, el coronavirus ha sido un *shock* que

los países o comunidades autónomas mejor preparadas, con profesorado excelente o currículo de calidad, han podido gestionar, mientras que los demás han sufrido las consecuencias. Es decir, algunos territorios estaban preparados para un estrés externo de este tipo por el nivel de calidad alcanzado y otros se han derrumbado por el *shock*", dice Gomendio.

MENOS INTERÉS DE LOS PADRES

La OCDE cita en su informe otros factores que pueden explicar también los malos resultados. Uno es la implicación de los padres en el aprendizaje de sus hijos, que "ha descendido sustancialmente en varios países y también en el caso de España". En 2018, el 54% de los estudiantes estudiaba a escuelas donde al menos la mitad de los progenitores iba a hablar con el profesor por su propia iniciativa sobre los resultados académicos de sus hijos. Ahora ese porcentaje ha bajado al 46%. "Los sistemas educativos donde los padres se implican más tienden a tener resultados más estables o mejores en Matemáticas", asegura el informe.

La OCDE también habla de una pérdida de sentido de pertenencia a la escuela por parte de nuestros alumnos, aunque en este indicador España es de los mejores países. Y también hay mayor insatisfacción entre los adolescentes, una realidad que confirman los expertos en salud mental. Hay, además, peor ambiente en clase. Aunque España tiene cifras muy bajas de acoso escolar, estamos peor que la media en atención en el aula. Un 38% de estudiantes españoles reconoce que no escucha las explicaciones del profesor (frente al 30% de la OCDE).

LAS PANTALLAS DISTRAEN

En su informe interpretativo, la OCDE también dedica un capítulo a explicar cómo los teléfonos móviles y tabletas impactan en el aprendizaje. "Mientras PISA muestra una relación positiva entre la integración intencional de la tecnología en la educación escolar y el rendimiento de los estudiantes, los dispositivos usados por placer como los *smartphones* pueden distraer del aprendizaje, exponer a los alumnos al *cyberbullying* y comprometer su privacidad", señala. "También son altamente adictivos", añade, y dice que, de media, el 45% de los estudiantes han admitido sentirse nervioso o ansioso si no tiene su teléfono cerca.

Además, el informe advierte de que "el uso de teléfonos y otros dispositivos electrónicos puede también impactar en el aprendizaje de la clase". El 33% de los alumnos españoles reconoce que se distrae usando pantallas en el aula en la mayoría de las clases de Matemáticas, un porcentaje que en la media de la OCDE es algo inferior, el 30% y que en países como Japón o Corea es de menos del 10%. Precisamente, son estos países asiáticos los únicos que han mejorado en los últimos años y copan los primeros puestos.

"Es revelador que la distracción digital tenga una fuerte asociación con los resultados del aprendizaje", concluye la OCDE, que ve que los estudiantes que declaran que se distraen con los dispositivos electrónicos sacan 15 puntos menos en el examen de Matemáticas de PISA que aquellos que no se distraen. "Esto representa el equivalente a tres cuartas partes del valor de un año académico, incluso descontando el perfil socioeconómico del alumnado y de la escuela", expresa, y lanza un aviso para navegantes: "Los estudiantes dicen que se distraen menos con las pantallas cuando el uso del teléfono móvil está prohibido en los colegios".

Dicho, esto, el responsable del Informe PISA 2022 y analista de la OCDE, Daniel Salinas, no ha recomendado a los países que hagan una "prohibición generalizada de teléfonos". "Más bien invitaríamos a los países a desarrollar políticas que permitan que los estudiantes hagan un uso adecuado y moderado con finalidad de aprendizaje". Ha abogado por "limitar el tiempo de uso" más que por no hacer ninguna utilización porque "una prohibición categórica puede tener consecuencias negativas, como aumentar la ansiedad de los estudiantes".

José Manuel Bar, número dos de Pilar Alegría, ha descartado también una prohibición generalizada, como piden miles de familias y ha abogado más por buscar un "acuerdo social": "El uso de las nuevas tecnologías, si es seguro, educativo y sometido a reglas yo creo que es positivo. Un uso descontrolado y no negativo tiene repercusión. No sería tanto retardar la llegada del futuro sino administrar bien el futuro. Fuera del contexto escolar el uso es más incontrolado, menos seguro y menos educativo. Pero la idea no es detenernos en el pasado", ha afirmado.

EL PAIS INFORME PISA2022

Informe PISA: España obtiene su peor resultado, pero resiste el batacazo educativo global mejor que su entorno

El país queda más cerca que nunca del promedio de la OCDE y la UE en una edición de la mayor evaluación internacional del mundo marcada por la pandemia

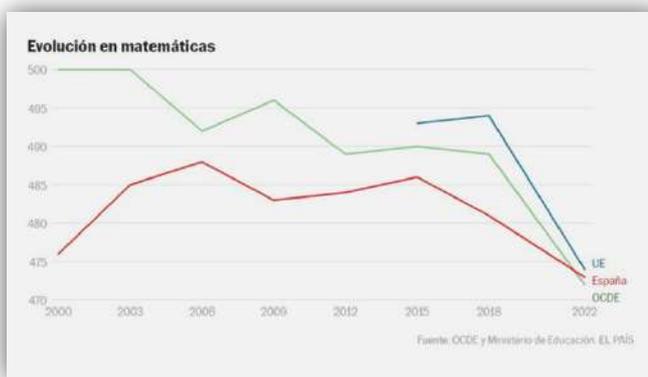
IGNACIO ZAFRA. Valencia 05 DBRE 2023

España ha obtenido este martes sus peores resultados en el informe PISA desde que la prueba educativa, la más importante del mundo, empezó a publicarse en el año 2000. Pero al mismo tiempo, paradójicamente,

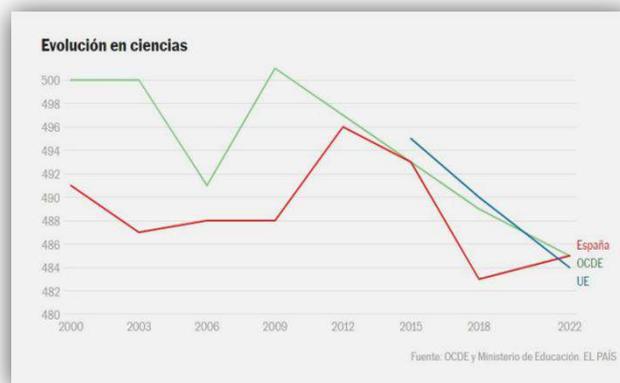
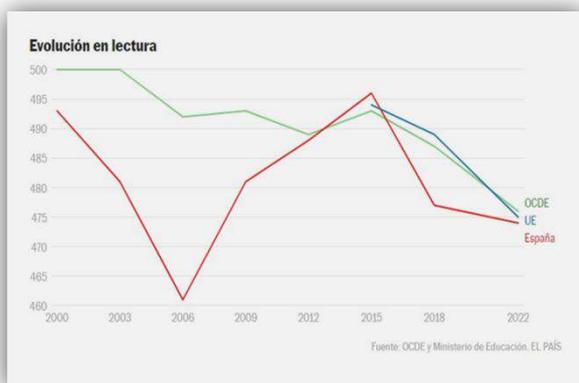
también ha conseguido en cierta forma el mejor resultado. Los alumnos españoles del último curso de la ESO han bajado 8 puntos en matemáticas respecto a la edición anterior, de 2018 —en la que ya cayeron mucho—, hasta quedarse en 473. Han retrocedido tres en comprensión lectora, hasta los 474. Y han subido dos puntos en ciencias, hasta los 485. El batacazo global ha sido, sin embargo, de tal calibre, con un descenso medio de los países de la OCDE, la organización integrada por los países ricos que organiza la prueba, de 17 puntos en matemáticas, 11 en lectura, y 4 en Ciencias, y una caída aún más acusada en la Unión Europea, con bajadas medias de 20, 14 y 6 puntos respectivamente, que España nunca se había situado tan cerca del promedio de ambas organizaciones, a solo un punto.

En la octava edición de PISA han participado 690.000 estudiantes de 81 países de 15 y 16 años, 30.800 de ellos españoles. Los exámenes se realizaron, con un año de retraso debido a la pandemia, en la primavera de 2022. Y la caída general de los resultados solo puede entenderse por la covid, que afectó al funcionamiento del sistema educativo, en mayor o menor grado, durante tres cursos. El hecho de que España salga relativamente mejor parada, aunque con fuertes diferencias territoriales, es una muestra más de que el protocolo para prevenir los contagios en la escuela, diseñado en 2020 por los ministerios de Educación y Sanidad y aplicado disciplinadamente por las comunidades escolares, la campaña de vacunación de los adolescentes, y los fondos inyectados por el Gobierno (1.600 millones solo el primer curso de pandemia) para contratar profesores, fueron eficaces.

Las matemáticas han sido los conocimientos más perjudicados, tanto globalmente como en España, porque son los que más requieren el acompañamiento directo del profesor y en los que más difícil resulta para los chavales aprender por su cuenta o con ayuda de sus familias. Históricamente se ha estimado que 40 puntos de diferencia en una prueba de PISA equivalen a un curso académico (aunque algunos estudios lo reducen a 30, o incluso a menos porque no es un dato oficial de la OCDE). Y el informe refleja impactos muy elevados en la prueba de



matemáticas en la mayoría de países del entorno europeo de España, como Portugal, Suecia y Dinamarca, que pierden 20 puntos; Francia, 21; Finlandia, 23; Alemania, 25; Países Bajos, 26; Polonia, 27, o Islandia, 36. España queda por primera vez por delante de países como Noruega, donde los resultados en matemáticas han caído 33 puntos.



El informe apunta que los descensos globales en el rendimiento educativo no se deben, probablemente, solo a la pandemia. Y el estudio no encuentra una relación directa con la duración de los cierres escolares generales adoptados por los países, sobre todo en la primavera de 2020 —que no abarca otro tipo de perturbaciones educativas generadas por la covid, como los confinamientos de aulas concretas o los individuales—. Dicha conexión entre semanas de cierre y pérdida de aprendizaje de los estudiantes sí se observó en otras pruebas, como PIRLS, otra gran evaluación internacional centrada en la educación primaria, quizá porque la mayor madurez de los chavales de secundaria que analiza PISA les permitió aprender mejor de forma autónoma. En esta edición, por otra parte, el formato de la prueba de matemáticas ha vuelto a cambiar para hacerse todavía más competencial, un planteamiento educativo que exige a los alumnos un mayor esfuerzo a la hora de razonar y relacionar saberes para aplicarlos a la resolución de problemas muy pegados a la realidad, lo que también puede haber hecho mella en los alumnos.

Singapur, Taiwán y Japón, en cabeza

Una decena de países, casi todos asiáticos, han logrado, pese al contexto, mejorar sus resultados. Es el caso de Singapur, que ha subido 6 puntos en matemáticas, hasta los 575. La ciudad-Estado, que solo tiene 5,4 millones de habitantes y es uno de los lugares más ricos del mundo, lo que lo convierte en un caso poco representativo, vuelve a quedar en primera posición en las tres pruebas. Le siguen Taiwán, Japón y Corea, que también han experimentado subidas. China, por su parte, limitó esta vez su participación, siempre muy restringida, a Macao y Hong Kong. Una de las conclusiones del primer PISA poscovid es un aumento de la distancia entre los países asiáticos avanzados, que ya ocupaban las primeras posiciones, y el resto. El primer país europeo, y quinto del mundo, Estonia, ha perdido 13 puntos en matemáticas (hasta los 510), 12 en lectura y cuatro en ciencias. Estados Unidos también ha bajado, sobre todo en matemáticas (13 puntos, hasta los 465), una competencia en la que queda por debajo del promedio de la OCDE (que es de 472). Latinoamérica no retrocede tanto en PISA como cabría esperar a la vista de la forma en que muchos de los Estados afrontaron educativamente la covid, con cierres escolares muy prolongados. El primer clasificado de la región, Chile, pierde 6 puntos en matemáticas (412), 4 en lectura (448) y se queda igual en ciencias (444).

Los descensos globales en comprensión lectora y ciencias son más moderados. Aunque en el entorno de España hay unos cuantos descabros importantes. Los resultados en lectura de Portugal caen 15 puntos; los de Alemania, 18; los de Francia, 19; los de Noruega, 22; los de Países Bajos, 26; los de Finlandia, 30, y los de Islandia, 38, por citar algunos. En el caso de España, la comparación de la prueba de lectura con la anterior está condicionada por las extrañas circunstancias que rodearon dicho examen en el país en 2018: la OCDE retrasó un año la publicación de los resultados de España después de detectar unas “anomalías” que acabó atribuyendo al cansancio y la falta de interés de una parte de los alumnos. En todo caso, los resultados del país descendieron 20 puntos respecto a 2015.

Equidad y diferencia

La nueva edición del Informe PISA reafirma muchas de las características del sistema educativo español. Como su grado, superior a la media de la OCDE y la UE, de equidad educativa, con un gran peso de alumnos que obtienen rendimientos intermedios; una proporción algo más baja que el promedio entre los que van mal, y un porcentaje muy pequeño, según diversos expertos excesivamente minúsculo, de los que van muy bien. Letonia e Irlanda son ejemplos de países que, además de presentar altos niveles de equidad, superiores al de España, logran también muy buenas puntuaciones.

Las chicas españolas obtienen de media 25 puntos más en lectura y nueve menos en matemáticas que los chicos, una diferencia casi idéntica a la que se produce de media en la OCDE y la Unión Europea. En ciencias, los promedios de ambas organizaciones internacionales no muestran diferencia por género, pero en España sí, con las chicas cinco puntos por debajo.

La gran brecha educativa, que PISA vuelve a certificar en todos los países, es la que viene determinada por el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los alumnos. En España las diferencias entre los más ricos y los más pobres —que se calcula tomando al 25% de cada lado de la horquilla— alcanza en matemáticas 86 puntos, lo que equivale a un poco más de dos cursos académicos. La media de la OCDE es de 93 puntos, y la de la UE, de 102. El país de la Unión con menores diferencias en este terreno es Irlanda, con 74 puntos. Y donde más hay, Eslovaquia, con 133.

Para medir la “resiliencia” de los chavales pobres, la OCDE calcula el porcentaje de estudiantes que, pese a pertenecer al grupo de menor renta, se sitúa en el 25% que mejor puntuación saca en matemáticas. En España representan el 12%, dos puntos más que la media de la OCDE. En el Reino Unido, el país de la organización donde más pesan, son el 15%, y en Eslovaquia, que es donde menos, el 6%.

Los estudiantes inmigrantes obtienen peores resultados en casi todos los países. En España, 36 puntos menos en ciencias, 33 menos en matemáticas, y 32 en lectura. En los promedios de la UE y la OCDE dichas diferencias entre nativos y foráneos son, en casi todas las pruebas, bastante superiores. El país desarrollado con mayor brecha al respecto es Finlandia (con 92 puntos en lectura). En Australia, en cambio, los inmigrantes, buena parte de ellos procedentes de China y de países del sureste asiático, aventajan a los autóctonos en 24 puntos en matemáticas.

Mucha ansiedad con las matemáticas en España

En una clara muestra de que España tiene un problema con las matemáticas, PISA refleja que es el sexto de 41 países miembros de la OCDE donde más “ansiedad” provocan a los estudiantes. Las sufre el 37%, más del doble que el promedio de dicha organización. España también es uno de los Estados donde las chicas la sienten con mucha más frecuencia que los chicos (un 50% más). Los estudiantes pobres también sienten más ansiedad, tanto en las medias internacionales, como en España (donde la sufren un 26% más).

La nueva legislación educativa ha incorporado por primera vez en España una perspectiva socioemocional en la enseñanza de las matemáticas para tratar de reducir el problema, que contribuye a que muchos adolescentes, especialmente las chicas, se alejen de los estudios más relacionados con las matemáticas, como

los científicos, los tecnológicos y las ingenierías, que a su vez abren la puerta a muchos de los empleos más estables y mejor pagados. La inclusión de este enfoque en los currículos educativos por parte del Ministerio de Educación fue recibida con sarcasmo por la oposición. PISA pone de manifiesto, sin embargo, que casi todos los países desarrollados afrontan mejor el problema de la ansiedad matemática que España: solo en Italia se da más (39%), mientras en Portugal solo la siente el 14% del alumnado y en Dinamarca, el 12%.

Qué opinan de sus institutos y de sus profesores

Los alumnos españoles muestran un elevado “sentimiento de pertenencia” a sus centros educativos, en el sentido de sentirse bien integrados en ellos (aunque dicha opinión ha bajado un poco respecto a ediciones anteriores). Solo Austria y Suiza tienen índices superiores entre 40 países de la OCDE, y donde más bajo resulta es en Polonia. España es también uno de los países donde los chavales dicen tener mejor relación con sus docentes: ocupa el puesto 11 en una lista que encabeza Corea y tiene a la República Checa en último lugar. Las chicas, el alumnado desfavorecido y los inmigrantes muestran un poco menos sentimiento de pertenencia a sus centros en España y también globalmente. El país destaca, en cambio, por el hecho de que las alumnas y los estudiantes pobres aseguran tener mejor relación con sus maestros, algo que no sucede en las medias internacionales.

España sale relativamente bien retratada en el índice de segregación o de aislamiento de los estudiantes, que mide en qué grado no tienen contacto con chavales con los que no comparten determinadas características. En el caso de la separación por rendimiento académico, España es el séptimo país de 42 países de la OCDE con un índice más bajo. Y en segregación del alumnado desfavorecido, es el undécimo país donde menos se da.

La mitad de acoso que en el Reino Unido

El acoso escolar frecuente, que es el más grave, afecta en España a un 6,5% del alumnado, según explican los propios chavales en las encuestas sobre distintas cuestiones vinculadas a su vida en los centros educativos que incluyen las pruebas de PISA. Se trata de uno de los porcentajes más bajos de la OCDE, donde la media alcanza el 8,3%. El país desarrollado que menos tiene es Corea del Sur, con el 1,1%, y, dentro de la UE, Italia (5,1%). Donde más se produce es en el Reino Unido (13,6%). Dentro de España, el acoso frecuente en La Rioja (4,1%) y Castilla y León (4,2%) es menos de la mitad que el que se registra en Cataluña (8,6%) y Canarias (10,2%). España es uno de los pocos países donde las chicas aseguran que sufren más acoso que los chicos. Un tipo de maltrato que también padecen más los estudiantes desfavorecidos y los inmigrantes.

Los chavales pobres perdieron más

PISA analiza los efectos de la pandemia desde varios puntos de vista. Concluye, por un lado, que el alumnado español más pobre perdió más conocimientos en matemáticas que los del resto de clases sociales por la covid, aunque estima que dicha diferencia fue moderada. El informe concluye que lo mismo sucedió en otros 12 países. En 24 no halla diferencias. Y en tres, Malta, Grecia y Chile, estima que el alumnado pobre perdió un poco menos en competencias matemáticas que el resto por la pandemia del coronavirus.

EL DEBATE INFORME PISA2022

Informe PISA 2022 por comunidades: estas son las que han obtenido las mejores y peores notas

Castilla y León es la comunidad que ha obtenido los mejores resultados en lectura, matemáticas y ciencia

EL DEBATE. 0571272023

Este martes se ha hecho pública la octava edición del Informe del programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), que evalúa y compara los conocimientos de los alumnos de 15 y 16 años en matemáticas, comprensión lectora y ciencias y los resultados no son muy alentadores para España.

Según los resultados del informe, el rendimiento de los alumnos de la OCDE ha registrado «una caída sin precedentes» y España sigue cotizando a la baja. Sus alumnos logran los peores resultados de la historia en matemáticas y emborronan sus resultados en lectura. No obstante, es posible ver diferencias según la comunidad autónoma en la que nos encontremos.

Así, Castilla y León se ha convertido en el territorio español con los mejores resultados académicos tanto en el apartado de matemáticas como en el de lectura y ciencias, junto a Asturias, Cantabria y Madrid.

Lectura

La media española en lectura está por debajo de la media de los países de la OCDE, con una puntuación de 474 frente a 476, y de la Unión Europea (4759). Por comunidades autónomas, como hemos mencionado con anterioridad, encontramos a Castilla y León (498), cuyos resultados son comparables a los obtenidos por los alumnos en países como Reino Unido o Australia. Sin embargo todavía quedan lejos de países asiáticos como Japón y Corea del Sur (ambas con 515) o Irlanda (516).

Por encima de la media española encontramos también a Asturias (497), Madrid (496), Cantabria (494), Aragón (488), La Rioja (487), Galicia (485), Comunidad Valenciana (482) y Navarra (478).

Matemáticas

En el área de matemáticas, el resultado de España (473) es ligeramente superior a la de la media de los países de la OCDE (472), pero todavía se encuentra por debajo de la media de la Unión Europea (474). Por comunidades autónomas Castilla y León vuelve a ser la que obtiene los resultados más altos, con una puntuación de 499, puntuación solo superada por Japón (536), Corea del Sur (527), Estonia (510) y Suiza (510).

Por encima de la media española encontramos también a Cantabria (495), Madrid (494), La Rioja (493), Navarra (492), Aragón (487), Galicia (486), Región de Murcia (482) y País Vasco (482). La Comunidad Valenciana está justo en la media, con 473.

Ciencias

Por su parte, en ciencias España ha obtenido una calificación de 485, justo la media de los países de la OCDE y ligeramente por encima de la media de la UE (484). De nuevo encontramos liderando el ranking español a Castilla y León, con 506 puntos, pero esta vez empata con Galicia. Hay seis países con una calificación superior: Japón (547), Corea del Sur (528), Estonia (526), Canadá (515) y Finlandia (511)

Por encima de la media española encontramos también a Cantabria (504), Asturias (503), Madrid (502), La Rioja (500), Aragón (499) y Navarra (489). Por debajo de la media nacional quedan la Comunidad Valenciana (483), Región de Murcia (480), País Vasco (480), Baleares (480), Extremadura (479), Cataluña (477), Castilla-La Mancha (475), Andalucía (473) y Canarias (473).

Los resultados son, por norma general, significativamente peores que hace una década. Solo se aprecia mejora en Extremadura, Cantabria y la Región de Murcia, aunque la primera ha empeorado en 3 puntos en el área de ciencias.

Las comunidades que más han empeorado en los últimos diez años son Navarra, País Vasco y Cataluña. Esta última ha registrado un descenso muy significativo de sus alumnos en el área de lectura (de casi 40 puntos).

Es importante señalar que no hay datos de Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Ceuta ni Melilla.

Informe PISA 2022

		Lectura	Matemáticas	Ciencias
1	Castilla y León	498	499	506
2	Asturias	497	495	503
3	Madrid	496	494	502
4	Cantabria	494	495	504
5	Aragón	488	487	499
6	La Rioja	487	493	500
7	Galicia	485	486	506
8	C. Valenciana	482	473	483
9	Navarra	478	492	489
10	OCDE	476	472	485
11	UE	475	474	484
12	España	474	473	486
13	Baleares	472	471	480
14	R. Murcia	468	482	463
15	Extremadura	468	469	479
16	Castilla-La Mancha	468	464	475
17	País Vasco	466	482	480
18	Canarias	463	447	473
19	Cataluña	462	469	477
20	Andalucía	461	457	473
21	Melilla	405	404	414
22	Ceuta	404	395	410

Creado con Datawrapper

Variación de las puntuaciones del Informe PISA 2022 y 2012

	Lectura	Matemáticas	Ciencias
Extremadura	11	4	3
Cantabria	8	2	3
R. Murcia	2	1	3
La Rioja	-2	-10	-10
Baleares	-4	-4	3
Aragón	-6	-9	2
Asturias	-7	-8	-14
Castilla y León	-7	-10	-12
Galicia	-8	-1	-6
España	-14	-11	-11
Madrid	-15	-10	-15
Andalucía	-16	-16	-18
OCDE	-19	-10	-17
Navarra	-21	-24	-26
País Vasco	-21	-21	-24
Cataluña	-28	-28	-15

Fuente: OCDE y Ministerio de Educación | Creado con Datawrapper

europapress.es INFORME PISA202

España obtiene su peor resultado histórico en Matemáticas en el Informe PISA, empeora en Lectura y mejora en Ciencia

Los alumnos españoles obtienen resultados similares a la media de la OCDE, que empeora todos sus resultados tras la pandemia

MADRID, 5 Dic. (EUROPA PRESS) - Los alumnos españoles han obtenido su peor resultado de la historia del Informe PISA en Matemáticas en la edición de 2022, también han empeorado sus resultados en Lectura respecto al informe de 2018 pero han mejorado en Ciencia. En concreto, el Informe del Programa para la Evaluación Integral de Alumnos (PISA) 2022 que elabora cada tres años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), recogido por Europa Press, revela que en Matemáticas los estudiantes españoles han obtenido 473 puntos, lo que supone su peor resultado en la historia del informe (ya que desde 2003 siempre han obtenido al menos 480 puntos) y 8 puntos menos que en 2018, cuando obtuvieron 481 puntos.

En Lectura, los alumnos españoles han obtenido 474 puntos, lo que supone 3 puntos menos que en 2018 (477), aunque 13 puntos más que su peor resultado histórico en PISA, ya que en el año 2006 obtuvieron 461 puntos. Sin embargo, en el último Informe PISA, cuya elaboración se retrasó un año debido a la pandemia de la Covid-19, España ha mejorado sus resultados en Ciencia, materia en la que ha obtenido 485 puntos, lo que supone 2 puntos más que en 2018 (483 puntos), año en el que obtuvo su peor resultado en la historia del informe.

Los resultados de España en el Informe PISA 2022 son similares a los de la media de la OCDE, ya que la media de los resultados de todos los países examinados es de 472 en Matemáticas (15 puntos menos respecto a 2018); 476 en Lectura (10 puntos menos respecto a 2018); y 485 en Ciencia (2 puntos menos respecto a 2018).

El Informe PISA, en el que España participó por primera vez en el año 2000, evalúa los conocimientos y habilidades de los estudiantes de quince años en Matemáticas, Lectura y Ciencia, lo cual proporciona información sobre cómo están preparando los sistemas educativos a los estudiantes para desafíos reales y el éxito en el futuro.

En 2022, realizaron esta evaluación unos 690.000 estudiantes, que representaban a 29 millones de estudiantes de quince años en las escuelas de los 81 países participantes. En España participaron 30.800 estudiantes en 966 colegios, representando a 459.000 estudiantes españoles de quince años. El informe de la OCDE establece seis niveles según el rendimiento de los estudiantes. Así, en los niveles 5 y 6 están los estudiantes con altas capacidades; en los niveles 3 y 4, los estudiantes con capacidades moderadas; en el nivel 2, los estudiantes con capacidades básicas; y en el nivel 1, lo estudiantes con bajo rendimiento escolar.

En España, el 73% de los estudiantes alcanzaron al menos el nivel 2 de competencia en Matemáticas, más que el promedio de los países de la OCDE (69%). Como mínimo, estos estudiantes pueden interpretar y reconocer, sin instrucciones directas, cómo se puede representar matemáticamente una situación simple, como por ejemplo a comparar la distancia total entre dos rutas alternativas o convertir precios a una moneda diferente

El estudio también señala que aproximadamente el 6% de los estudiantes en España fueron alumnos destacados en Matemáticas, lo que significa que alcanzaron el nivel 5 o 6 en esta prueba, tres puntos porcentuales menos que el promedio de la OCDE (9%). En estos niveles, los estudiantes pueden resolver situaciones complejas matemáticamente y pueden seleccionar, comparar y evaluar estrategias apropiadas para resolver problemas relacionados con ellas

En cuanto a Lectura, el 76% de los estudiantes en España ha alcanzado el nivel 2 o superior, dos puntos porcentuales más que la media de la OCDE (74%). Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les dirige explícitamente a hacerlo.

En España, el 5% de los estudiantes obtuvieron puntuaciones en el nivel 5 o superior, por el 7% de media en la OCDE. Estos estudiantes pueden comprender textos extensos, abordar conceptos que son abstractos y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basándose en señales implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información.

Respecto a Ciencias, el 79% de los alumnos españoles ha alcanzado el nivel 2 o superior, por el 76% de media en la OCDE. Estos estudiantes pueden, como mínimo, reconocer la explicación correcta para fenómenos científicos familiares y pueden utilizar ese conocimiento para identificar, en casos simples, si una conclusión es válida según los datos proporcionados.

En España, el 5% de los estudiantes fueron estudiantes destacados en Ciencias, lo que significa que tenían un rendimiento en el Nivel 5 o 6, mientras que el promedio de la OCDE en estos niveles es del 7%. Estos estudiantes pueden aplicar creativa y autónomamente su conocimiento en y sobre la ciencia a una amplia variedad de situaciones, incluyendo aquellas que les resultan desconocidas.

ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO Y ESTUDIANTES DESTACADOS

Así, en España el 27% de los alumnos tiene un bajo rendimiento (por debajo del nivel 2) en Matemáticas (el 31% de media en la OCDE); el 24% tiene un bajo rendimiento en Lectura (26% de media en la OCDE); y el 21% tiene un bajo rendimiento en Ciencias (24% de media en la OCDE). Además, el 6% de los alumnos españoles son estudiantes destacados (nivel 5 o superior) en Matemáticas (el 9% de media en la OCDE); el

5% son estudiantes destacados en Lectura (el 7% de media en la OCDE); y el 5% son estudiantes destacados en Ciencias (7% de media en la OCDE).

En España, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos (el 25% superior en términos de estatus socioeconómico) superaron a los estudiantes desfavorecidos (el 25% inferior) en 86 puntos en Matemáticas. Esto es menor que la diferencia promedio entre los dos grupos (93 puntos) en los países de la OCDE.

Entre 2012 y 2022, la brecha en el rendimiento en Matemáticas entre el 25% superior y el 25% inferior de los estudiantes en términos de estatus socioeconómico se mantuvo estable en España, así como en el promedio de los países de la OCDE.

ELLOS SON MEJORES EN MATEMÁTICAS Y ELLAS EN LECTURA

El estudio también revela las diferencias de género en el rendimiento de los alumnos. Precisamente, detalla que en España los chicos superaron a las chicas en Matemáticas por 10 puntos, mientras que ellas los superaron en Lectura por 25 puntos.

En España, la proporción de estudiantes con bajo rendimiento es similar entre niños (27%) y niñas (28%) en Matemáticas. Sin embargo, en Lectura la proporción es mayor entre los niños (20% de las niñas y 29% de los niños obtuvieron puntuaciones por debajo del Nivel 2 en Lectura).

En cuanto a los estudiantes destacados, la proporción es mayor entre los niños (7%) que entre las niñas (4%) en Matemáticas, mientras que en Lectura la proporción es mayor entre las niñas (6% de las niñas y 4% de los niños obtuvieron puntuaciones en el Nivel 5 o 6 en lectura).

Por otro lado, PISA 2022 identifica que la diferencia media en Matemáticas en el rendimiento entre estudiantes inmigrantes y no inmigrantes es de 33 puntos a favor de los no inmigrantes. En Lectura, la diferencia la diferencia fue de 32 puntos.

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

INFORME PISA202

Hablan los profesores de matemáticas tras el descalabro de PISA: "El problema no está en el instituto"

La educación española vuelve a resentirse por las bajas calificaciones del informe de la OCDE. ¿Por qué los malos resultados no son causa tanto de los profesionales y alumnos como del propio sistema?

Enrique Zamorano. 05/12/2023

"Caos", "ciclón", "descontrol". Estas son las palabras que más usan los profesores españoles para referirse a la que seguramente sea la época más difícil de su vida desde el punto de vista profesional: la pandemia. Ahora, a pocos días de que termine el año, el nuevo informe PISA 2022, presentado este mismo martes en la sede del Ministerio de Educación, recoge el resultado del rendimiento escolar que tuvieron los alumnos que en aquella época tuvieron que desalojar los institutos y mover el aula a su propia habitación. Como viene siendo la tónica general, volvemos a encabezar la zona media-baja de la tabla, sobre todo a raíz de la caída libre en Matemáticas (de 481 a 473 puntos, respecto al informe de 2018) y pese a la tímida mejora en Ciencias de tan solo dos puntos (485).

Era de esperar, y no es casualidad que Matemáticas sea la asignatura troncal más afectada, debido a su idiosincrásica forma de enseñar, tan dependiente de la presencialidad del estudiante en el aula y de la cercanía con su profesor. Esta rama de las ciencias, a pesar de su "belleza fría y austera", como decía el filósofo Bertrand Russell, es imposible de transmitir por otro medio que no sea la pizarra y a viva voz. O al menos así lo certifican quienes la enseñan y conviven con las matrices, teoremas y derivadas en su vida cotidiana. Y que, como cada año, se sorprenden y lamentan de que al final esta clase de informes acaben causando la sensación en la población de que el problema sea del profesor y sus métodos educativos; cuando no achacan los malos resultados a los estudiantes y a su ya generacional falta de atención, alterada por el uso y abuso de las pantallas.

"La mejor forma de enseñar matemáticas es la motivación constante", afirma a este diario Rocío López Ramos, profesora del I.E.S. Doñana de Almonte, Huelva. "Tienen una parte creativa que muy pocas veces se tiene en cuenta, y que se despliega cuando el alumno siente emoción al resolver un problema. Tienes que despertar la curiosidad y el espíritu crítico para poner en tela de juicio enunciados que pueden ser falsos o verdaderos. Y la experiencia me dice que al final lo que aprendes y se te queda es lo que te emociona".

La motivación y la atención

Precisamente, Daniel González de Vega, fundador de Smartick, advierte en conversación telefónica que "un 38% de los niños y adolescentes españoles no es capaz de atender en Matemáticas", dejando claro que hay "un problema de disciplina que otros países europeos no tienen, como Reino Unido, que ha conseguido

mantener sus buenos resultados en la materia poniendo en marcha toda una serie de actividades colectivas entre distintos colegios y universidades, como círculos de matemáticas, además de evaluaciones externas e independientes a PISA".

Tampoco hay que rasgarse las vestiduras ni mirar con envidia a otros países europeos que siempre han despuntado en este tipo de informes. Hay zonas de nuestro territorio donde los resultados en Matemáticas se han mantenido buenos, al nivel de esas otras potencias que siempre copan los primeros puestos de esta clase de ránkings. En concreto, Asturias, Cantabria y Castilla y León.

Alfonso González, del colegio Nuestra Señora del Carmen, en Valladolid, reconoce que el método que sigue para enseñar matemáticas es "el de toda la vida". No hay trampa ni cartón en su secreto, tan solo evitar "desanimar y desmotivar al estudiante", puesto que ser ducho con los números no implica tener una gran capacidad de memoria o concentración, a veces basta tan solo con "tener un mal día o estar comido por los nervios" para suspender.

Para González, el fin de curso de 2020 fue más un simulacro que un fin de curso normal. "Hacía videollamadas con los alumnos para hablar con ellos y animarles, más que para seguir avanzando en el temario", admite a El Confidencial. "Había que mantenerles distraídos, conseguir que retuvieran los conocimientos de todo el año, fueron tiempos muy duros. Luego, cuando volvieron a las aulas el curso siguiente, les vi muy atentos en clase, creo que hasta tenían ganas de volver al instituto, por lo que me sorprende el resultado tan malo obtenido en el informe".

Un dato positivo

Uno de los puntos positivos del informe PISA en el que no se suele recalcar es, precisamente, la mejoría en lo que se refiere al funcionamiento social de los colegios e institutos: los niños y adolescentes españoles tienen un sentido de pertenencia más alto que los de otros países europeos, además de menores casos de acoso escolar y sentimientos de soledad. Un dato que celebra Lucas Gortazar, matemático y especialista en políticas educativas. "Los resultados académicos son preocupantes, sí, pero yo creo que es entendible debido al contexto social de la pandemia", valora. "Yo creo que en el próximo informe PISA vamos a mejorar nuestra posición significativamente, sobre todo debido al descalabro del resto de países".

El funcionamiento social de los colegios que señala Gortazar es otra de las claves del éxito educativo de los alumnos castellanoleoneses. También para González. "Somos un colegio de barrio, aquí lo que prima es la cercanía del alumno con el profesor y generar buen ambiente en el aula, creo que eso es más importante que saber transmitir bien los conocimientos", recalca.

Una opinión que comparte con López Ramos, quien vuelve a incidir en la necesidad de despertar la creatividad y motivación del alumnado para instruir en los saberes matemáticos, por muy formalmente lógicos que parezcan. Ella usa canciones pop, sevillanas, poemas o reglas mnemotécnicas para conseguir que los teoremas, ecuaciones y matrices se les queden en la cabeza a los estudiantes. "Lo peor es cuando se les coge manía o miedo a las matemáticas", señala. "Muchos acaban sufriendo un trauma que afecta a toda su vida escolar posterior, por lo que es necesario que vean la asignatura como una adquisición de herramientas que les permita sortear una dificultad".

Políticas educativas incoherentes

En lo que todos coinciden es que los malos resultados académicos no son consecuencia tanto de las prácticas docentes de los profesores ni de la falta de atención de los alumnos, sino de las políticas educativas, a veces poco coherentes, contradictorias y cambiantes al capricho de los distintos partidos políticos y gobiernos. "Hay poca coherencia y determinación", asevera González.

Algo en lo que coincide también Juan Francisco Hernández, del Colegio Hispano Inglés de Tenerife, quien señala que hay que priorizar "el trabajo cooperativo", para que luego acaben evaluando en Primaria a los alumnos "por contenidos y de manera individual, en vez de por proyectos". También ha ocurrido con el bilingüismo, dando bandazos entre lo que se exige un día y lo que deja de exigirse al día siguiente. "Lo que me gustaría es que hubiera un criterio único y que se cumpliera", asegura el docente a este diario.

"Nos dan las directrices, pero no las herramientas", concluye López Ramos. "Yo creo que estos informes deberían centrarse en la forma en la que se enseña y no en los resultados de un examen, porque no es coherente evaluar de una forma y enseñar de otra. Entonces, si cambiamos la evaluación, habría que cambiar el sistema entero para que sea coherente. Los resultados siempre serán malos porque trabajamos sobre una cosa y evaluamos otra. El sistema educativo debe estar por encima de los cambios políticos, porque al final nuestro trabajo es humano: la producción de nosotros, los profesores, es que el alumno aprenda y sepa desenvolverse en la vida, no que apruebe un examen a gusto de una institución".

EL PAIS EDITORIAL

PISA y la crisis del aprendizaje

Los malos resultados del informe no son solo atribuibles a la pandemia de covid

EL PAÍS. 06 DBRE 2023

La octava edición del informe PISA, que ha evaluado el nivel de competencias de 690.000 estudiantes de 15 años en 81 países de la OCDE, aporta datos que no por esperados son menos preocupantes. Confirma, de entrada, que los cierres escolares provocados por la covid en 2022 han tenido un fuerte impacto en el aprendizaje de las tres materias que se evalúan: matemáticas, lectura y ciencia. Pero un análisis más profundo revela que en realidad la pandemia ha agudizado una larga y sostenida tendencia a la baja. La caída media en la OCDE ha sido de 17 puntos en matemáticas, 11 en lectura y 4 en ciencia. Si no ha sido mayor es porque algunos países asiáticos como Singapur, Taiwán, Japón o Corea han seguido mejorando. En la UE el retroceso es muy acusado: 20, 14 y 6 puntos de caída respectivamente.

España, con una muestra de 30.800 alumnos examinados, también ha experimentado un retroceso, pero al ser menor que el registrado en otros países se ha producido un efecto paradójico: el país está más cerca de la media. Es presumible que el más leve impacto de la covid tenga que ver con el acierto en los protocolos aplicados en el sistema educativo para que los estudiantes pudieran seguir el curso en línea, el regreso relativamente temprano a las aulas, la eficacia de las campañas de vacunación y la dotación de material informático para los más desfavorecidos. Un dato positivo es que España presenta un mayor grado de equidad, con un número elevado de estudiantes en la media y un menor porcentaje con malas notas, aunque el de alumnos con notas brillantes también es menor.

El informe muestra en cambio notables desigualdades territoriales, aunque también en este caso las distancias se acortan. Entre las dos comunidades con mejor y peor puntuación —Castilla y León y Canarias— la diferencia se ha reducido a 40 puntos, cuando en 2009 era de unos 60. Esta edición señala sin embargo caídas muy significativas en Cataluña y el País Vasco, que deben revisar a fondo las causas de este retroceso. Madrid mejora, pero lo hace respecto de unos resultados catastróficos en la pasada prueba.

En general, obtienen mejores resultados las comunidades con menor número de alumnos, una educación pública mejor dotada y más cohesión social. El informe constata que la situación económica cuenta mucho, con lo que eso condiciona la supuesta igualdad de oportunidades: la diferencia en matemáticas entre los alumnos de familias con mayor poder adquisitivo y los de menor es en España de 86 puntos. En todos los países, además, los estudiantes de origen inmigrante obtienen peores puntuaciones. También en España: 36 puntos menos en ciencias, 33 menos en matemáticas y 32 en lectura. Estas cifras alertan sobre la necesidad de reforzar con docentes y recursos los centros con mayores necesidades por razones económicas o de diversidad.

EL MUNDO INFORME PISA202

Castilla y León, Asturias, Cantabria y Madrid ya sacan mejores resultados educativos que Finlandia

Son las regiones que registran las menores tasas de alumnos rezagados de España, según el informe PISA

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 6 diciembre 2023

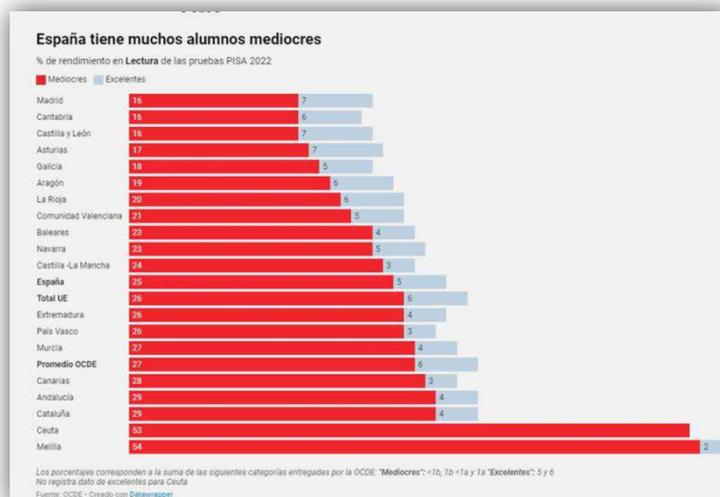
Los resultados del Informe PISA vuelven a mostrar, con más crudeza que nunca, dos realidades educativas muy distintas dentro de un mismo país. Castilla y León, Asturias, Cantabria, la Comunidad de Madrid y Asturias superan ya a los países nórdicos, como Finlandia y Suecia, que hace unos lustros eran un modelo de éxito en la clasificación internacional de la OCDE. A mucha distancia están Ceuta y Melilla, a la altura de Colombia, México, Bulgaria o Costa Rica. Muy malos resultados obtienen también Canarias, Andalucía, Murcia, Castilla-La Mancha y Extremadura, un furgón de cola al que ahora se sube Cataluña.

«Nosotros valoramos el mérito, la capacidad y el esfuerzo, la educación no baja el listón, sino que refuerza a los estudiantes que más lo necesitan, con un currículo que enseña a los alumnos aspectos como la Constitución, la UE, la Historia de España y la literatura y el patrimonio artístico y natural, comprometida con la equidad y la igualdad de oportunidades, que se adapta a las capacidades de los estudiantes para que puedan dar el máximo». Así definen fuentes del Gobierno de Castilla y León su modelo educativo, que, por primera vez desde que en el 2000 España comenzó a participar en PISA, queda en primera posición en Matemáticas, Lectura y Ciencias.

Desde hace lustros, Castilla y León pone en valor a los profesores, que son unos de los factores que más influyen en los resultados de los alumnos. También se ha volcado en un programa de refuerzo que lleva a abrir los colegios por las tardes e incluso durante el verano para ayudar al aprendizaje de los alumnos rezagados.

Este programa se ha intentado revitalizar también desde el Gobierno central, pero no se han puesto todos los fondos que se necesitan y, como no hay evaluaciones de rendimiento académico nacionales, no se sabe el nivel real que tienen los alumnos -las notas de Bachillerato y de Selectividad están infladas- ni qué pérdida de aprendizaje han sufrido durante el Covid.

Un alumno de 12 años de Castilla y León tiene el mismo nivel que uno de Ceuta de 15 años, según el Informe PISA. El dato lo aporta el filósofo Gregorio Luri, que cree que una de las principales conclusiones de este estudio de la OCDE es que «se constata que España ha dejado de tener un sistema educativo y se ha dividido en varios».

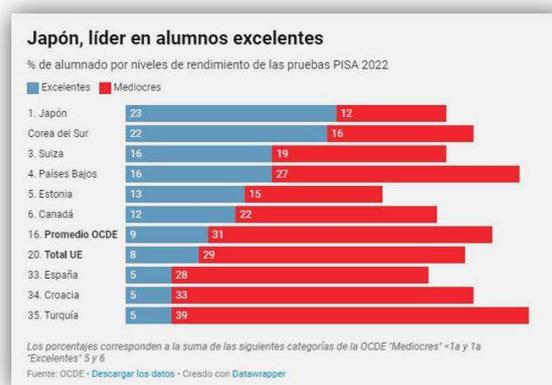


La llamada escuela catalana, que era vendida como «un modelo de éxito» por los independentistas, es la que más ha retrocedido junto a Navarra y al País Vasco, que han perdido 38 y 25 puntos en Lectura. Ninguna otra región ha sufrido mayor derrumbe que el registrado por Cataluña, que se hunde hasta quedar por debajo de la media de España, de la OCDE y de la UE en todas las materias. No es casual que en esta región haya un 30% de alumnos que no llegan al nivel mínimo para desenvolverse en la vida en Matemáticas, una proporción que es del 29% en Lectura. El alto porcentaje de rezagados ha ido creciendo año a año en esta autonomía. Al tiempo que ha ido decayendo la proporción de buenos estudiantes: del 11% que representaban en PISA 2009 en Matemáticas ha pasado a un 5% en 2022. En Lectura incluso menos: el 4%.

Luri defiende que los sistemas educativos que hacen un esfuerzo por equilibrar la proporción de alumnos excelentes con alumnos rezagados son los que tienen mayores posibilidades de éxito. Se ve en el caso de las regiones españolas que mejor han quedado en PISA y así ha ocurrido en **Japón**, el gran triunfador de esta edición, que tiene un 23% de alumnos brillantes en Matemáticas frente a un 12% de estudiantes con nivel bajo o muy bajo, lo que da, al restar ambas cifras, un superávit de buenos alumnos de +11. Igualmente sucede en Corea del Sur, con un 22% de excelentes y un 16% de rezagados. Finlandia, por el contrario, hace años que va flaqueando en PISA. Con un 29% de estudiantes mediocres y un 9% de brillantes, hay un déficit de -20 puntos a favor de los renqueantes.

¿Y España? España sigue el camino de Finlandia, con un 28% de alumnos mediocres en Matemáticas y un 25% en Lectura y un 5% de alumnos sobresalientes en ambas materias, lo que da un déficit de -23 y -20, respectivamente, a favor de los que suspenden. Como los países nórdicos, España ha ido aumentando la cifra de estudiantes con problemas (eran el 24% en 2009 en Matemáticas) y rebajando la de los adolescentes exitosos (hace 14 años llegaban al 8%).

Las regiones con menor proporción de alumnos excelentes en Lectura son Canarias y Castilla-La Mancha (3%) y Cataluña, Andalucía, Extremadura y Murcia (4%). Sus escuelas tienen más de una quinta



parte de alumnos con dificultades a los que el sistema no está dando la debida ayuda. País Vasco, en contra de lo que podría esperarse por su elevada inversión en educación y su nivel socioeconómico, muestra un 26% de alumnos que se quedan atrás en Lectura. Y en Ceuta y Melilla las cifras son escalofrantes, porque seis de cada 10 en Matemáticas y cinco de cada 10 en Lectura no llegan a las competencias más básicas.

Jorge Sainz, profesor titular de Economía Aplicada en la Universidad Rey Juan Carlos y ex secretario general de Universidades con el PP, apunta que «el número de estudiantes rezagados aumenta especialmente en las rentas bajas». «Uno podría pensar, simplificando al extremo, que la nueva ley educativa que denostaba la exigencia y el esfuerzo tiene algo que ver en esta debacle. Desde 2010 los jóvenes españoles de 15 años han perdido medio curso de competencias en Matemáticas, Lectura y Ciencias. Hemos conseguido tener niños felices, pero no sé si porque no saben Matemáticas o porque no son conscientes del futuro que les espera», lamenta.

«Los orientales son los que han conseguido un nivel de exigencia máximo y una mayor equidad. Porque la equidad debe suponer que haya una distancia cero entre unos y otros», resume Luri, no sin antes volver a sorprenderse por la paradoja de que las comunidades autónomas con peores resultados en PISA sean las que mejores resultados sacan luego en Selectividad.

EL DEBATE OPINIÓN

España y el Informe PISA: una mirada a la Evolución Educativa

Los datos también indican una brecha socioeconómica significativa, con estudiantes de entornos desfavorecidos mostrando peores resultados en todas las áreas evaluadas

Ismael Sanz. 06/12/2023

El informe PISA 2022 de la OCDE ha arrojado luz sobre la situación educativa en España, revelando tendencias preocupantes en el desempeño de los estudiantes. España ha experimentado un declive significativo en sus resultados académicos, registrando sus puntuaciones más bajas en matemáticas, ciencias y lectura. El análisis de la serie histórica desde 2012 hasta 2022 muestra una caída de 12,4 puntos en matemáticas, 16,5 en lectura y 12,1 en ciencias. Es decir, que los estudiantes españoles de 15 años tienen menos competencias en estas tres áreas que los estudiantes que tenían esa misma edad en 2012 (y que en 2000). Además, se observa un aumento en la proporción de estudiantes rezagados, con un incremento de 3,7 puntos porcentuales en matemáticas, al mismo tiempo que la proporción de estudiantes excelentes ha disminuido en 2,1 puntos porcentuales entre 2012 y 2022. Matemáticas es el área central en PISA 2022, igual que lo fue lectura en 2018 o ciencias en 2015, lo que implica que los estudiantes tuvieron más preguntas de matemáticas en la prueba que llevaron a cabo en abril y mayo de 2022 que de las demás competencias.

Los datos también indican una brecha socioeconómica significativa, con estudiantes de entornos desfavorecidos mostrando peores resultados en todas las áreas evaluadas. A nivel regional, hay una variabilidad notable en el desempeño: algunas comunidades autónomas como Castilla y León, Asturias y Madrid lideran en matemáticas, mientras otras como Navarra, Cataluña y País Vasco muestran una evolución menos favorable.

A nivel internacional, España se sitúa en el promedio de la OCDE y de la UE tanto en matemáticas, como en lectura y ciencias porque las caídas del resto de países han sido más acentuadas por el cierre de los centros educativos durante la covid. Así la OCDE ha caído en 22 puntos entre 2012 y 2022 en matemáticas. Nuestro país ha podido amortiguar la caída con respecto al resto de países por el esfuerzo de los docentes y la rápida reapertura de los centros educativos tras la pandemia. El Informe PISA proporciona algo de evidencia empírica en el sentido de que los países que tuvieron menos tiempo sus centros educativos cerrados han tenido una menor caída en el rendimiento académico de sus estudiantes. A pesar de la caída generalizada en el rendimiento en matemáticas en la OCDE, algunas regiones como Madrid, Asturias y Extremadura han logrado evitar esta tendencia decreciente en matemáticas. Además, Castilla y León y Cantabria también han tenido buenos resultados confirmando su liderazgo junto a la propia Asturias y Madrid en las pruebas internacionales de educación.

Un aspecto crucial para que la caída de España haya sido menos acusada que en la OCDE educativo es el esfuerzo de los docentes de nuestro país durante la pandemia, reflejado en la capacidad de los centros educativos para crear y mantener un entorno que promueva el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, incluso en tiempos difíciles. El informe PISA muestra que los estudiantes españoles son de los que en mayor grado piensan que sus docentes se preocupan por ellos, se interesan de verdad por ellos, incluso por su bienestar.

El informe también destaca una creciente ansiedad hacia las matemáticas entre los estudiantes españoles, que a menudo se preocupan al enfrentarse a dificultades en las clases de matemáticas y se estresan al hacer deberes de esta asignatura. Esta ansiedad se correlaciona negativamente, en hasta 20 puntos, con los resultados en las pruebas de matemáticas de PISA, sugiriendo un impacto significativo en el rendimiento académico. Además, se observa que las chicas tienden a creer más que los chicos en la idea de que la inteligencia es algo que no se puede cambiar demasiado, resaltando la importancia de fomentar una mentalidad de crecimiento entre los estudiantes.

Por otro lado, los profesores españoles destacan entre los de la OCDE por ser amables y respetuosos con los estudiantes, preocuparse por su bienestar e interesarse genuinamente por sus alumnos. Esto ha contribuido a una buena relación entre estudiantes y docentes, y los estudiantes españoles muestran una identificación positiva con sus institutos y colegios, donde hacen amigos fácilmente, se sienten integrados y son bien recibidos por otros alumnos. Esto es especialmente relevante, considerando que solo el 6,5 % del alumnado en España declara haber sido frecuentemente acosado, frente al 8,3% en el promedio de los países de la OCDE.

En conclusión, el informe PISA 2022 revela desafíos significativos en el sistema educativo español, especialmente en matemáticas, pero también destaca aspectos positivos como el compromiso y la amabilidad de los docentes, que juegan un papel fundamental en el bienestar y el rendimiento de los estudiantes.

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



PISA entra en el debate del móvil en clase y sugiere que un uso moderado mejora el rendimiento

El Ministerio de Educación descarta prohibir los teléfonos en los centros, mientras la OCDE defiende que “utilizarlos una cantidad de tiempo no excesiva está relacionado positivamente con el aprendizaje”

Daniel Sánchez Caballero / Ainhoa Díez. 06/12/2023

La OCDE entra, PISA mediante, en el debate sobre el uso del móvil en clase. Y lo hace, para disgusto de al menos las 63.000 personas que pidieron recientemente su prohibición a los adolescentes, abogando por incluirlos en la escuela con un uso razonable. “La OCDE no recomienda la prohibición generalizada, más bien invita a los países a desarrollar políticas que permitan que los estudiantes hagan un uso adecuado y moderado en la escuela con la finalidad de aprender”, explicó este martes en rueda de prensa Daniel Salinas, analista de la OCDE y uno de los autores de PISA. El Ministerio de Educación está en la misma línea.

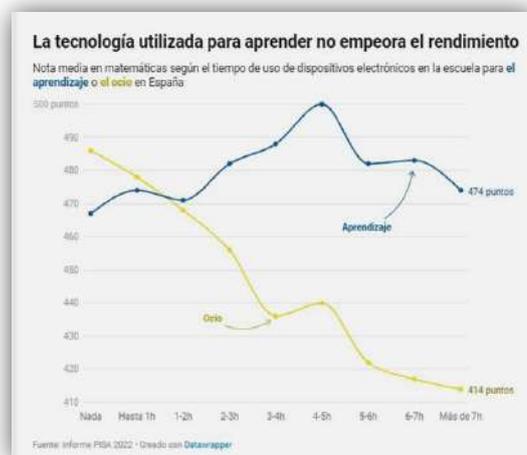
La organización internacional ha publicado en PISA información variada sobre cómo afecta el uso de los móviles al rendimiento en clase. Y los datos vienen a decir, aunque quizá más en la línea de la correlación que la causalidad, que mientras no se abuse, no solo no parece perjudicar, sino que suma.

Una hora diaria de móviles en la escuela correlaciona con un aumento en los resultados de 20 puntos en PISA para España. Si se alarga este tiempo, sostiene la estadística, entra en juego el uso que se le dé: si es para fines educativos, sigue aportando, hasta un máximo de cinco horas. Si se utiliza para cuestiones personales, a partir de la hora restan más que aportan.

El informe ahonda en esta cuestión y establece diferencias entre el tipo de uso que se le da al dispositivo, en función de que el centro escolar tenga unas reglas claras puestas en marcha desde la dirección o el profesorado (mayor rendimiento) o estas sean inexistentes o laxas y permitan un cierto libre albedrío al alumnado en su uso (en cuyo caso empeoran los resultados).

El móvil (ajeno) puede distraer

Porque, esta sería la contraparte, tener móviles en el centro educativo distrae el alumnado, también según PISA. A nivel global, el 30% de los estudiantes (dos de cada tres) afirma que le ocurrió eso, un dato similar al español (33%). La OCDE sostiene que quienes sufrieron estas distracciones por persona interpuesta empeoraron su rendimiento en 15 puntos respecto a quienes no. Pero



hay un matiz: la mayoría del alumnado no dice distraerse con su propio teléfono, sino que les distraen los compañeros utilizando los suyos. Le sucedió a más del 59% de los encuestados. Apagar las notificaciones también ayudó a esquivar las distracciones, cuentan los estudiantes.

La comparativa de los resultados obtenidos en matemáticas en PISA en función de si el centro educativo permite el uso del teléfono o no también apunta a que son los primeros, los que sí pueden, quienes obtienen mejor rendimiento. Siempre hay excepciones, y justamente España es una de ellas, pero la tendencia mundial es mayoritaria, como se observa en el gráfico.

El Ministerio de Educación también se ha pronunciado sobre el tema a través del secretario de Estado, José Manuel Bar Cendón, durante la rueda de prensa de presentación de los resultados para España de PISA.

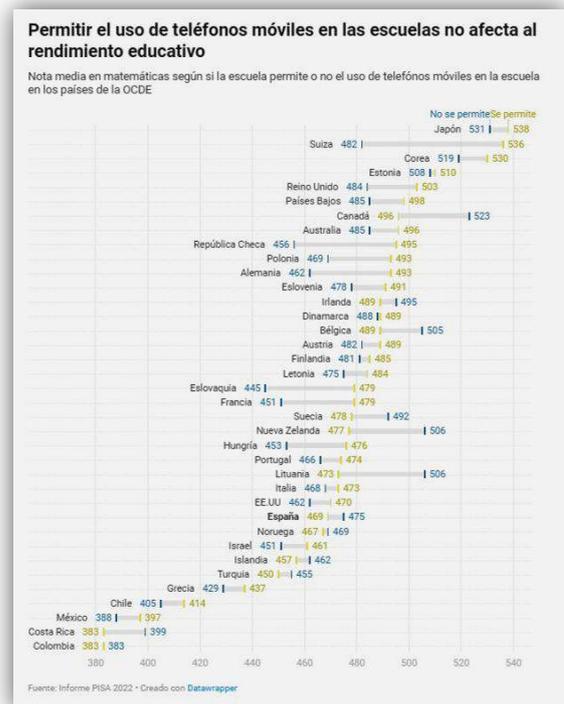
Y lo ha hecho en la línea de declaraciones previas de la ministra, Pilar Alegría, a favor de la integración, no de la prohibición.

“Debe haber un gran acuerdo social antes de que las cosas se nos vayan de las manos, pero la idea no es detenernos en el pasado sino administrar bien el futuro”, ha reflexionado el número dos de Educación. “España está casi al inicio de un debate de calado tecnológico, educativo y social”, ha afirmado el secretario, que ha añadido que el ministerio no está a favor “de retardar la entrada de las nuevas tecnologías en las aulas” y sí de implementar políticas para un uso adecuado y moderado con la finalidad de aprendizaje en la escuela”.

Los datos de PISA –y su analista Salinas– señalan que la prohibición puede acabar siendo contraproducente en varios niveles. Uno de ellos es el nivel de la ansiedad que experimenta el alumnado

que se ve privado de su teléfono, que tiende a aumentar entre quienes van a estos centros cuando no tienen su dispositivo encima. Otro, que los estudiantes a los que se prohibió su uso eran significativamente menos proclives a silenciar las notificaciones de las redes sociales o las apps cuando se iban a la cama, lo que la OCDE aventura que puede deberse a que “son menos capaces de adoptar conductas responsables en lo relativo a su teléfono”.

PISA ahonda en la cuestión indagando sobre la penetración de los dispositivos electrónicos en la escuela para tomar notas o realizar consultas en clase, un elemento que por sí mismo parece desligado del rendimiento porque hay ejemplos en ambos sentidos. Los países que mejor rinden en general en PISA (Japón, Irlanda) aparecen entre los que más alumnado “nunca o casi nunca” los utiliza, pero también hay casos en el otro extremo (Dinamarca). Lo mismo sucede en el sentido contrario. En esta categoría España está entre las naciones donde menos se realiza esta práctica



EL PAIS **OPINIÓN**

Vuelve PISA: el juego del ratón y el dato

El autor propone tres razones para dejar PISA a un lado y mirar más en general a la evaluación educativa, que vive “un gran momento”

LUCAS GORTAZAR. 06 DIC 2023

Sabíamos que se produciría una caída generalizada, pero no este desastre. Sabíamos que muchos países en desarrollo pagarían caro más de un año de cierre escolar, pero no esperábamos un descalabro así en nuestros vecinos alemanes, franceses o portugueses. En España, esperábamos una caída mucho menor que en otros países por la exitosa reapertura escolar, después del confinamiento en 2020, liderada por Ministerio de Educación, comunidades autónomas y escuelas; y aunque así ha sido, los nacidos en 2006 necesitarán años de apoyo para recuperarse, especialmente en Cataluña, donde los resultados de PISA han sido alarmantes. Muchos pensaban que los países del norte resistirían mejor por ser quienes son, y no hemos visto venir que Castilla y León, Asturias y Cantabria acabarían esta edición superando a Finlandia.

PISA 2022 nos ha traído todos estos matices y más, y aunque los resultados han sorprendido en esta ocasión más de lo habitual, se esperaba un golpe importante de la pandemia. Más aún si hablamos de esta generación, a los que la pandemia sepultó recién estrenada su adolescencia con 13 años. Pero lo normal es que en la próxima edición de 2025 haya efecto rebote y la siguiente edición, con los nacidos en 2009, los resultados sean mejores. De esto va el juego del ratón y el dato con el que PISA nos entretiene en cada edición.

Pero hay que ser honestos con PISA. A cada nueva edición, lo que nos enseña el examen se va reduciendo. A cada diagnóstico que hacemos, le añadimos los matices contemporáneos de cada generación, pero en educación los cambios son lentos, así que las novedades son pocas: lo de la pandemia ha sido una excepción.

Por eso, quienes se dedican a la educación, especialmente los docentes, se preguntan con razón: ¿Qué podemos aprender de la evaluación educativa para mejorar la educación si PISA ya nos ha dicho gran parte de lo que nos tenía que decir? Aquí van tres razones para dejar PISA a un lado, que ya cumple su papel, y mirar más en general a la evaluación educativa, que vive un gran momento, en el mundo y poco a poco, también en España.

1. Incluso cuando PISA nos ofrece intuiciones interesantes, no nos permite establecer relaciones causales. PISA ha permitido producir decenas de miles de artículos de investigación y ha creado un nuevo género académico en la educación comparada. Estos días muchos medios se preguntan por las causas de las subidas y las bajadas de unos y otros, y siendo honestos, la respuesta es casi siempre que sabemos poco. Entre otras cosas, porque PISA es una prueba muestral, no censal, y cambia de generación en cada edición, por lo que no podemos seguir a los alumnos a lo largo del tiempo. Para entender relaciones causales, es necesario disponer de otro tipo de datos, habitualmente administrativos, censales, y que vayan emparejados de evaluaciones externas que se repiten en el tiempo. Esto nos permite hacer un seguimiento longitudinal de los alumnos, entender el impacto de políticas y programas, como la repetición de curso o la segregación, o comprender de verdad por qué unas escuelas lo hacen mejor que otras. También nos permite llevar a cabo programas piloto experimentales o simplemente identificar relaciones causales a partir de experimentos naturales: por ejemplo, comparando alumnos que están cerca de un umbral económico para recibir una beca, uno que ha quedado justo por encima y el otro por debajo. La siguiente generación de investigación educativa con evaluaciones necesita todos estos matices para ser útil. PISA ya cumple una función (muy útil), pero no es esa.

2. PISA es útil para los medios, para casi toda la oposición y para algunos gobiernos, pero no para las escuelas. Con PISA ya sabemos dónde está cada país o cada comunidad autónoma en términos de aprendizaje, y tenemos una idea de las fortalezas y debilidades de los alumnos en cada prueba. La oposición está muy atenta a los resultados porque puede convertir un mal día en PISA en una gran campaña contra el gobierno. Los medios de comunicación se van a pasar unos días muy ocupados intentando comprender la lógica del dato y el ratón. Los gobiernos tiemblan, porque nadie quiere salir mal en la foto. También los investigadores, que cruzaremos todos esos cientos de miles de datos con las encuestas de alumnos, familias, directores y profesores, y trataremos de encontrar claves y relaciones que nos permitan identificar cuellos de botella. Pero eso no nos ofrece demasiado en el plano de las soluciones a las escuelas. Por tanto, son más útiles las evaluaciones que muchos sistemas escolares están desarrollando en los últimos años: igual de rigurosas que PISA en términos de medición fiable de lo que los alumnos saben, pero sin los protocolos de recogida de datos tan exigentes, unas pruebas que duran varias horas, o unos tiempos de espera (más de un año y medio) tan largos para conocer los resultados. Hoy, la tecnología permite a los profesores y directores saber en tiempo real y con enorme precisión, con pruebas digitales adaptativas cortas y basadas en el currículum, donde está cada alumno respecto a su clase o su escuela, y, por ejemplo, en qué ámbito de las matemáticas (por ejemplo, el razonamiento matemático o la geometría) puede mejorar: la *start-up* española MONK es una buena prueba de ello. Incluso sin llegar tan lejos en cuanto a inmediatez, algunas comunidades autónomas (Baleares, Canarias, País Vasco) llevan años realizando pruebas censales cuyos resultados llegan en tres o cuatro meses a alumnos, familias y escuelas vía informes individualizados, para que estos sepan cómo pueden mejorar y se pongan a ello. Estas herramientas de evaluación están llegando a nuestro sistema, y son las que van a permitir ayudar a las escuelas y los docentes a mejorar de verdad.

3. Este es el último año importante de PISA en España, porque ya comienza el “PISA español”. Incluso si queremos seguir mirando a PISA, seguir dependiendo de la OCDE tiene sus ventajas, pero también algunos inconvenientes. Por suerte, y aunque quienes se han pasado años debatiendo la nueva ley educativa (la LOMLOE) no se han enterado o no se han querido enterar, la nueva ley incluye de manera periódica una evaluación externa al final de Primaria y ESO, esto es un PISA propio. Tener nuestro propio sistema de evaluación del sistema tiene varias ventajas. La primera es que nos permite tener un examen adaptado al currículum y a los estándares fijados por la ley, que el ministerio ha venido a denominar el perfil de salida (una especie de renta básica educativa). Segundo, estas pruebas van a reconocer mucho mejor la diversidad y social y la riqueza lingüística de nuestro sistema. Tercero, las encuestas a alumnos, directores, docentes y familias pueden incluir preguntas relevantes para nuestro sistema, como la jornada escolar, la oferta de comedor y extraescolares, el aislamiento docente o un mejor entendimiento de la situación laboral de las familias, cuyo impacto en España es enorme.

Vuelve PISA. Vuelve el juego del ratón y el dato. Pero tras la fiesta de PISA, el debate educativo en España se volverá otra vez invisible. Lo importante es que, hasta la siguiente edición, sigamos avanzando en una mejor evaluación del sistema, útil para las escuelas y los docentes, que es lo que nos va a traer mejoras educativas. Si lo hacemos bien, lo deberíamos ver en las siguientes ediciones de PISA.

Lucas Gortazar es director de Educación de EsadeEcPol.

EL DEBATE OPINIÓN***A la luz de PISA 2022: Castilla y León, campeona absoluta***

Con 499 puntos PISA en Matemáticas, 498 en Lectura y 506 en Ciencias, la comunidad castellanoleonesa es la campeona absoluta en la edición de 2022 y se sitúa en las tres materias notablemente por encima de las cifras correspondientes a la media OCDE (472, 475 y 485 respectivamente)

Francisco López Rupérez 05/12/2023

Desde sus inicios, con el nuevo siglo, el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) nos visita por estas fechas prenavideñas, con la sana intención de arrojar una luz, cada vez más amplia e intensa, sobre el comportamiento de los sistemas educativos, desde la perspectiva de su calidad a la hora de preparar a los alumnos para la vida real y los desafíos del futuro.

Salvo en la edición de 2021, que fue aplazada a 2022 a causa de la COVID-19, cada tres años llama puntualmente a las puertas de los países, regiones y economías, y suscita la atención de sus gobiernos, de sus opiniones públicas y de sus investigadores, al facilitarles una información de enorme utilidad para la conducción y mejora de su educación.

Los que hemos sido testigos del desarrollo de esta singular evaluación educativa, internacional y a gran escala, hemos podido contemplar como PISA ha ido incrementando la información de diagnóstico sobre los sistemas. Arrancó con la medida del rendimiento de los alumnos en Matemáticas, Lectura y Ciencias, mediante un sistema de pruebas comunes dirigidas a los alumnos de 15 años, edad que se corresponde con la de terminación de la educación secundaria inferior en la mayor parte de los países de la OCDE. Pero, edición tras edición, ha ido añadiendo información adicional, relativa a una multiplicidad de variables, y las ha cruzado con el rendimiento para facilitar inferencias variadas que permitieran avanzar en explicaciones, facilitar hipótesis causales y promover la comparación entre países y entre regiones.

Esta información relevante, basada en pruebas, ha dado lugar a que algunos países hayan tratado de identificar las causas de sus insuficientes cifras de rendimiento en PISA y hayan puesto en marcha procesos de reforma para corregirlas. Pero también ha generado multitud de análisis secundarios, por parte de los investigadores que, explorando las bases de datos de PISA, han aportado información muy relevante para identificar los puntos fuertes de los sistemas y sus áreas de mejora.

España, como país miembro de la OCDE, ha participado, desde sus orígenes, en el Programa PISA. Pero fue en su quinta edición –la de 2015- cuando las diecisiete Comunidades Autónomas españolas participaron, por primera vez, con muestra ampliada, es decir, estadísticamente representativa de sus respectivas poblaciones. En un país como el nuestro en el que el sistema general de evaluación educativa ha sido bastante inestable, de una ley educativa a la siguiente -con cambios de concepción y de estructura-, el disponer de esta información de calidad nos ha permitido a algunos investigadores efectuar evaluaciones sistemáticas comparadas sobre aspectos diversos de la educación española en el ámbito regional, cuya utilidad potencial con vistas a la formulación de políticas correctoras está fuera de toda duda.

Con las limitaciones que acompañan a una columna como ésta, escrita a vuela pluma, merece la pena detener una primera mirada en la escala regional propia de nuestras Comunidades Autónomas. Cuando se analizan las puntuaciones obtenidas en la edición de 2022 y se comparan con las de 2015, se advierte, en primer lugar, una cierta consistencia, en el sentido de que son aproximadamente las mismas las que se encuentran a la cabeza y también las que se sitúan a la cola de la lista. Castilla y León, con 499 puntos PISA en Matemáticas, 498 en Lectura y 506 en Ciencias es la campeona absoluta en la edición de 2022 y se sitúa en las tres materias notablemente por encima de las cifras correspondientes a la media OCDE (472, 475 y 485 respectivamente). Pero también fue Castilla y León en Lectura y Ciencias, y Navarra en Matemáticas las que ocuparon las primeras posiciones del ranking regional de PISA en la edición de 2015. En las posiciones más rezagadas se encuentran Canarias en Matemáticas con 447 puntos PISA, Andalucía en Lectura con 461 puntos y ambas ex aequo en Ciencias con 473 puntos. Canarias, Extremadura y Andalucía ocupaban esas mismas posiciones en las materias respectivas en la edición de 2015.

Un aspecto sobre el que merece la pena detenerse es el de las brechas territoriales, o diferencia entre las puntuaciones máximas y mínimas obtenidas por las Comunidades Autónomas. Tales brechas tienen una amplitud de 52 puntos PISA en Matemáticas, 37 en Lectura y 33 en Ciencias. De acuerdo con PISA 2022, 20 puntos representan el ritmo anual de aprendizaje, promediado entre todos los países participantes, de modo que las cifras anteriores revelan, a la postre, desfases en los avances anuales entre Comunidades Autónomas y vienen a recordarnos la importancia de las políticas de Estado, tendentes a atenuar esas desigualdades territoriales.

Aun cuando España ha empeorado sus puntuaciones en esta edición en todas las áreas, lo ha hecho bastante más en las Comunidades de arriba del ranking que en las de abajo. Un metaanálisis efectuado por los profesores Sanz, I. y Tena, J.D. (2023) ha demostrado el efecto negativo del Covid-19 sobre el rendimiento de

los alumnos, lo que podría explicar, al menos en parte, esta disminución sistemática de las puntuaciones. Queda por tanto abierta la incógnita sobre cuáles habrían sido nuestras puntuaciones en ausencia de la pandemia. Esperemos que la próxima edición de PISA nos permita despejarla.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

EL PAIS

Si tuviera que hacer ahora el nuevo examen de Matemáticas de PISA, ¿cómo le saldría?

La prueba ahora es más competencial y con ejercicios de aplicación en el mundo real. Los resultados de España se sitúan en la media europea en esta asignatura, aunque son los más bajos desde el año 2000

PAU ALEMANY. Madrid - 07 DIC 2023

Comienza el examen y se abre la primera pantalla bajo el título *La compra de un coche*. El enunciado presenta a Tania, una chica que está pensando en comprarse un automóvil nuevo y quiere saber cuánto le costará conducirlo el primer año. La información es la siguiente: Tania recorrerá 20.000 kilómetros, el coste medio del combustible será de 1,54 euros por litro y el del mantenimiento será de 250 euros. Al lado, una calculadora de costes que emula a las que se podrían encontrar en internet para facilitar el cálculo, pero que no es interactiva. Los alumnos pueden usar la suya propia. Avanzan a la siguiente pantalla. Tania está entre cuatro opciones de vehículo, con los siguientes precios: coche A, 8.000 euros y un consumo de combustible de 18,9 litros por cada 100 kilómetros; coche B, 8.700 euros y 15,7 litros/100 km; coche C, 9.900 euros y 12,4 litros/100 km y coche D, 10.500 euros y 14,1 litros/100 km. Y la pregunta: ¿Cuál de los cuatro le saldría más barato transcurrido el primer año? (La respuesta se encuentra al final del texto).

Esta es una de las situaciones reales a las que se ha tenido que enfrentar el alumnado de 4º de la ESO en la prueba de Matemáticas del informe PISA, el test educativo más importante del mundo en el que participan 690.000 estudiantes de 81 países y territorios de 15 y 16 años, que este martes ha publicado los resultados. La intención con este tipo de examen es seguir perfilando una educación que avance hacia el modelo competencial, en el que el alumnado tiene que aprender a trasladar los conocimientos adquiridos a situaciones reales. Un camino que ya se había iniciado en la edición anterior de PISA, en 2018, y que se ha acentuado en esta última.

El nivel de dificultad de la pregunta presentada es el segundo más bajo en una escala de seis y, según se recoge en el informe, el 68% del alumnado fue capaz de superarlo.

El informe advierte de dos novedades principales respecto al examen anterior. La primera es que se introduce el denominado razonamiento matemático, que busca reducir procedimientos de cálculo rutinario y potenciar problemas “cada vez más complejos” del mundo real en “una diversidad de contextos del siglo XXI”. La segunda es que se centra en conseguir un mayor grado de detalle en la descripción del rendimiento en los niveles inferiores, por lo que desagrega el nivel 1 en el 1a, 1b y 1c.

Para Lluís Bonet (l'Orxa, Alicante, 58 años), que ha ejercido como docente de secundaria durante 34 años y que ha participado en el nuevo diseño del examen de Selectividad de Matemáticas, el giro hacia una educación competencial permite que el alumnado esté más “motivado” y que tenga “un aprendizaje más significativo”. “Hay que crear situaciones en el aula que generen curiosidad”, expone Bonet, y lo ejemplifica con una actividad que realizó en clase en la que conminaba a sus alumnos a calcular la cantidad de papel de aluminio que se utilizaba para el almuerzo en el instituto. Matemáticas aplicadas a una situación real.

Volvemos al examen. En la segunda pregunta, bajo el enunciado *La compra de un coche*, Tania ha decidido adquirir el automóvil D, que le ha costado 10.500 euros. El objetivo es averiguar qué precio tendría si su propietaria lo vendiera tres años más adelante, teniendo en cuenta que el precio de reventa disminuye un 5% cada año. Se ofrecen cuatro respuestas del precio aproximado, de las que se tiene que elegir una: 1.575 euros, 8.925, 9.000 o 9.975. (La respuesta se encuentra al final del texto).

Esta segunda está encasillada en el máximo nivel de dificultad de la prueba, el sexto, y solo un 2% del alumnado fue capaz de superarlo.

Bonet considera que la nueva prueba de PISA se adecua al nuevo modelo competencial. “El tema del coche puede ser una situación real que le ocurra a una familia”, comenta. La prueba plantea “problemas más cercanos al mundo real, con datos factibles, que son más atractivos para el alumnado”, añade.

Nuevos exámenes de Selectividad

A mediados de marzo de este año se conocieron los nuevos exámenes de Selectividad, en los que se pretende que los estudiantes razonen más, utilizando los contenidos adquiridos durante su trayectoria educativa, repitan menos contenidos memorizados expresamente y haya más preguntas relacionadas entre sí. Además del enfoque competencial, estaba previsto que se hicieran otras modificaciones, como aumentar un cuarto de hora la duración de la prueba o proporcionar las fórmulas matemáticas necesarias para aplicar en cada actividad.



Alrededor de 2.000 alumnos fueron convocados para realizar la prueba piloto en 50 institutos de secundaria. La idea inicial del Ministerio de Educación era que el nuevo examen de Selectividad se aplicara en junio de 2024, pero se tuvo que aplazar un año más porque el Gobierno estaba en funciones y, según unos informes jurídicos encargados por el ministerio, no tenía la potestad para aplicarlo.

Los resultados en Matemáticas son los más bajos en España, con una puntuación de 473, desde que se realizó por primera vez el informe PISA, en el año 2000, aunque la caída ha sido generalizada en todos los países participantes por los efectos de la pandemia de covid. España se sitúa justo en la media europea, por detrás de Alemania (475) y Francia (474) y por encima de Portugal (472) e Italia (471).

La **respuesta a la primera pregunta del enunciado** La compra de un coche es que el coche B es el que menos le costaría.

La **respuesta a la segunda pregunta del enunciado** La compra de un coche es que el coche D valdría alrededor de 9.000 euros.

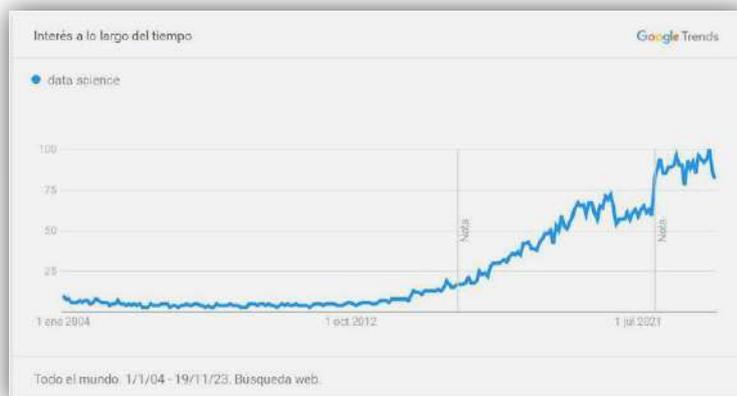
THE CONVERSATION

Qué es la ciencia de datos: la alquimia de la era de la inteligencia artificial

María Teresa Ballestar de las Heras. Profesor Titular de Universidad en Economía Aplicada y Estadística, Universidad Rey Juan Carlos

En octubre de 2012 la revista *Harvard Business Review* predijo que la profesión de científico de datos sería la “más sexy del siglo XXI”. Por el momento, todo indica que acertaron. Prueba de ello es que si realizamos una búsqueda en Google Trends del término en inglés “ciencia de datos” (data science) vemos que el interés por esta disciplina no ha hecho más que crecer.

Transcurrida una década, la misma revista confirmó en otro artículo que, si bien la profesión continuaba siendo la más sexy del siglo, esta había evolucionado. Ahora veremos cómo.



Actualmente, el científico de datos es indispensable en aquellas empresas que ambicionan aprovechar las tecnologías digitales. Como consecuencia, se han definido con mayor precisión roles y responsabilidades y la forma en la que estos profesionales pueden aportar un gran valor.

Por este motivo, los mejores científicos de datos no solo son buenos en matemáticas, estadística y computación, sino que también entienden de negocios.

Pero para entender mejor esta evolución, hay que aclarar primero qué es la ciencia de datos y para qué sirve.

¿Qué es la ciencia de datos?

La ciencia de datos es un área de conocimiento multidisciplinar. Es decir, que nace de la combinación de varias disciplinas científicas: la estadística, las matemáticas y las ciencias de la computación aplicadas al análisis de datos en diversas industrias o áreas de negocio.

Su objetivo es la resolución de problemas complejos que requieren el procesamiento y análisis avanzado de datos, aplicados a industrias de cualquier tipo. La ciencia de datos forma parte de la inteligencia artificial que está en boca de todos desde el lanzamiento de ChatGPT en noviembre de 2022.

Según la consultora estadounidense de referencia McKinsey, las empresas que usan estas tecnologías están logrando, en tan solo cinco años, el doble de ingresos en comparación con las que no las usan.

La ciencia de datos y la inteligencia artificial son herramientas poderosas para la diferenciación de las marcas en mercados muy competitivos. Sectores que han destacado por su rápida y fructífera adopción son la banca, el sector farmacéutico y salud, marketing y ventas, y distribución.

¿Que tipos de científicos de datos hay?

La evolución del papel de los científicos de datos se ha debido principalmente a dos factores. En primer lugar, a la integración plena del rol de científico de datos dentro de la organización, proporcionándole competencias y conocimientos específicos del negocio. Un científico de datos alcanza su mayor potencial cuando comprende el propósito de los productos que desarrolla. Por este motivo, las formaciones específicas ya incluyen el desarrollo de competencias más allá de las meramente analíticas o técnicas.

En segundo lugar, en el mundo de la ciencia de datos, los análisis de mayor complejidad son también aquellos que generan más valor para las organizaciones y la sociedad. Este hecho queda perfectamente reflejado en la escalera de valor analítico de otra consultora de referencia, Gartner. Para realizar análisis cada vez más complejos, también se necesitan tecnologías de computación cada vez más sofisticadas. Aquí entra en juego la computación en la nube.

Al tratarse de tecnologías muy variadas y complejas los científicos de datos han tenido que optar por la especialización, dando lugar a múltiples perfiles. Este alto grado de especialización es también habitual en otras áreas de conocimiento como la medicina o la ingeniería.

Por lo tanto, podemos encontrar científicos de datos que realizan tareas muy diferentes dentro de un mismo equipo de trabajo. Desde los que se dedican a almacenar y procesar datos, otros que modelan el dato o los que trabajan con las áreas del negocio en la definición de los casos de uso.

La coordinación de todos ellos para conseguir el objetivo final es uno de los retos a los que se enfrentan los proyectos de ciencia de datos. Puede parecer algo sencillo pero no lo es en absoluto.

Según un estudio de McKinsey, el 85 % de los proyectos de ciencia de datos nunca llegan a buen puerto. Este alto porcentaje de fracaso se debe fundamentalmente a tres motivos:

1. La dificultad de acceso e integración de los datos.
2. La falta de calidad de los datos.
3. El último, y el más difícil de corregir, es la falta de entendimiento entre las áreas de negocio y los equipos de datos y tecnología. Los humanos somos el eslabón más débil de la cadena.

Entonces, en este ecosistema complejo de tipos de científicos de datos surge una duda muy importante.

¿Cuales son las vías de formación o carreras para ser un científico de datos?

La respuesta es sencilla y complicada al mismo tiempo. No hay una vía única de formación para ser científico de datos. Sí hay carreras para ser científico de datos: grados y masters de Data Analytics, Big Data y Data Science, pero no son la única manera de lograrlo.

Si bien es cierto que un sólido conocimiento de estadística, matemáticas y computación es imprescindible, no hace esta profesión exclusiva de matemáticos, estadísticos e ingenieros informáticos. Otros perfiles científicos están altamente capacitados para incorporarse a esta disciplina con formación adicional. Asimismo, perfiles de economía y empresa están siendo capaces de realizar su transición al mundo del dato con gran éxito y, además, son muy valiosos a la hora de facilitar la conversación y entendimiento con las áreas del negocio en proyectos complejos.

Sin embargo, a la hora de convertirse en científico de datos se deben tener en consideración varios aspectos. En primer lugar, es importante diseñar un camino formativo acorde a la especialidad elegida. De la misma forma que un neurólogo estudia una especialidad de medicina diferente a la de un oftalmólogo o un dermatólogo.

El segundo aspecto importante consiste en elegir con cuidado el tipo de formación para adquirir estos conocimientos y competencias. La alta demanda de estos perfiles ha generado una gran oferta formativa de diversa calidad y duración. La ciencia de datos es una disciplina científica compleja y no hay atajos.

Estamos en la era de la inteligencia artificial. Según Bill Gates, esta representa la segunda revolución tecnológica. Está en nuestras manos elegir el rol que vamos a ocupar en esta revolución, porque todo lo que es ciencia de datos estará en primera línea.

Cuidado, se enseña: más allá de la lección magistral

Fernando Trujillo Sáez. Profesor titular de universidad en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada

Si le preguntamos a cualquier transeúnte qué significa “enseñar”, la respuesta más probable hará referencia al esquema clásico de la instrucción directa, también conocida como lección magistral: un docente de pie, delante de una pizarra (digital o tradicional), explica una lección a un grupo de estudiantes que atienden, más o menos en silencio, a sus palabras, probablemente tomando notas que después serán memorizadas y utilizadas para



estudiar de cara a un futuro examen. O bien, ese mismo docente plantea algún tipo de actividad práctica (ejercicios matemáticos, preguntas cortas, etc.) a los estudiantes para corregirla posteriormente.

Sin embargo, las posibilidades metodológicas hoy van mucho más allá de esta imagen. Es más, como explican los expertos Michael Fullan y Maria Langworthy:

“En las viejas pedagogías, la calidad de un docente se evaluaba ante todo en términos de su capacidad de impartir contenidos de su área de especialización. La capacidad pedagógica ocupaba un lugar secundario (pues) las ‘estrategias de enseñanza’ equivalían en forma casi unánime a la enseñanza directa... En cambio, en el modelo de las nuevas pedagogías, la base de la calidad del docente es su capacidad pedagógica: su repertorio de estrategias de enseñanza y su capacidad de formar asociaciones con los estudiantes para dominar el proceso de aprendizaje”.

Así pues, un “repertorio de estrategias de enseñanza” amplio y variado representa el mayor tesoro profesional para el docente del siglo XXI. Dominar diversas metodologías didácticas no solo es la mejor manera de que los estudiantes aprendan, sino también la mejor forma de garantizar la inclusión y la equidad, además de responder globalmente a los retos y las necesidades que la sociedad plantea.

Enriquecer la mochila pedagógica

Un buen punto de partida para enriquecer nuestra mochila de metodologías de enseñanza es comprender la relación entre quien aprende, quien enseña y el entorno y la situación en que esto ocurre. El sociólogo suizo Philippe Perrenoud explica que “enseñar consiste en guiar y acompañar un proceso de aprendizaje, actuando sobre la situación y, a través de ella, sobre el estudiante.”

Es decir, el docente no “llena” la cabeza del aprendiz con contenidos por simple transmisión, sino que crea una situación en la cual se ofrecen oportunidades de aprendizaje. Esta es, precisamente, la filosofía detrás de las “situaciones de aprendizaje” presentes en la LOMLOE y también de los diseños creados por docentes en activo y recogidos por Instituto Nacional de Tecnologías Educativas español: en todos ellos el aprendizaje se puede producir a través de la escucha o la interacción dialógica, la lectura o la escritura, la manipulación de objetos y dispositivos y muchas otras actividades individuales, por parejas o grupales, tanto dentro como fuera del aula.

Gracias a esta actividad, el aprendiz se apropia de los contenidos que el docente pretendía enseñar pues quien aprende debe interactuar con su entorno para movilizar sus competencias y conocimientos ante un problema o un desafío determinado. Como explica el científico danés [Knud Illeris](#):

“Todo aprendizaje implica la integración de dos procesos muy diferentes; concretamente, un proceso de interacción externa entre el aprendiz y su entorno social, cultural o material y un proceso psicológico de elaboración y adquisición de conocimiento.”

Las metodologías activas

Con estos elementos se configuran diversos métodos de enseñanza que responden de manera efectiva a esta propuesta de Fullan, Langworthy o Perrenoud: normalmente conocidos como metodologías activas o métodos inductivos de enseñanza, dentro de este amplio paraguas encontramos propuestas como:

1. El aprendizaje basado en proyectos.
2. El aprendizaje basado en problemas.
3. El aprendizaje basado en la indagación.
4. El aprendizaje-servicio.
5. El aprendizaje cooperativo en sus muchas variantes.
6. La gamificación y el aprendizaje basado en el juego.
7. El *movimiento maker* en educación.
8. El *diseño universal para el aprendizaje*.

En la mayoría de estas propuestas metodológicas se propone algún tipo de desafío a los estudiantes (por ejemplo, en el aprendizaje-servicio, el desafío es cubrir una necesidad de miembros de la comunidad, mientras que en el aprendizaje basado en el trabajo el desafío queda definido por el entorno laboral donde éste se desarrolla).

A partir de este desafío, los estudiantes tienen una cierta autonomía para decidir cómo plantear el trabajo (dependiendo factores como su experiencia previa en este tipo de metodologías o su desarrollo madurativo) y cómo llevarlo a cabo; de manera complementaria, la evaluación se desarrolla a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y es formativa (es decir, sirve para comprender si el proceso avanza y se produce aprendizaje o no), y no solo como evaluación final.

Centros innovadores

Además, estas estrategias didácticas tienen un amplio desarrollo en el tiempo y a través de distintos sistemas educativos. En España, la incorporación de este tipo de metodologías es una de las marcas de la innovación educativa y representa un factor de calidad y diferenciación de los centros más innovadores del país.

En el plano internacional, son muchos los centros educativos que han constituido su proyecto educativo en torno a ellas y son múltiples las evidencias respecto a las bondades de las metodologías activas (mejora de la actitud, interés por la materia o resultados de aprendizaje). Por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos ha demostrado un impacto positivo en resultados académicos, especialmente en Ciencias Sociales, siempre que se cuente con apoyo tecnológico y al menos dos horas de trabajo semanales en los proyectos.

Más allá de la clase magistral

Expandir los métodos de enseñanza es una constante en la historia. El pedagogo español Francisco Giner de los Ríos ya decía a finales del siglo XIX:

“Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro... Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; (...) que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que describan, que adivinen nuevas formas doquiera... Y entonces, la cátedra es un taller, y el maestro, un guía en el trabajo.”

Se puede ir más allá de la clase magistral. Una enseñanza que da valor a la autonomía y la capacidad de actuación del alumnado conduce a formar ciudadanos responsables, activos y comprometidos con su entorno y su sociedad. Ese es el auténtico reto de las nuevas maneras de enseñar.

MAGISTERIO

Andalucía limita el uso de teléfonos móviles en la jornada escolar por parte del alumnado

El uso de teléfonos móviles por parte del alumnado quedará limitado durante toda la jornada escolar, según una instrucción emitida este lunes por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, que permite el uso de estos dispositivos con fines exclusivamente didácticos y debidamente justificados.

EFE Martes, 5 de diciembre de 2023

Los alumnos no podrán usar los móviles durante el horario lectivo, ni en el recreo ni en los períodos dedicados al desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares, «salvo que esté expresamente previsto en el proyecto educativo del centro para determinados momentos con fines exclusivamente didácticos y criterios pedagógicos debidamente justificados», según la instrucción de la Consejería. La nueva norma establece igualmente que en esos casos excepcionales también se tendrá en cuenta la edad del alumnado, su maduración y sus características psicoevolutivas. Igualmente, esta limitación excluye el uso de estos dispositivos al alumnado que lo requiera atendiendo a sus circunstancias personales que tendrán que ser debidamente acreditadas ante la dirección del centro por los representantes legales del alumnado.

La nueva norma deberá formar parte de los reglamentos de organización y funcionamiento de los diferentes centros docentes de las enseñanzas básicas, mientras que los centros privados y los centros sostenidos con fondos públicos adaptarán la norma a su organización, en consideración a la legislación específica que los regula. La Consejería ha previsto «medidas correctoras» como retirar al alumnado los dispositivos móviles, de modo que la retirada del dispositivo se deberá efectuar en las dependencias administrativas del centro o en alguna otra de cualquier miembro del equipo directivo en presencia de, al menos, dos miembros del mismo y solicitando al alumnado que proceda a apagar el teléfono móvil.

El teléfono móvil retirado será depositado en el despacho de la dirección del centro, que procederá a su custodia hasta que sea devuelto a los representantes legales del alumnado afectado. La norma prevé que el profesorado que esté realizando las funciones del servicio de guardia preste «especial atención» y extreme la vigilancia durante los periodos de cambios de clases y recreos.

El presidente andaluz, Juanma Moreno, ya anunció la semana pasada, en su discurso del Debate del Estado de la Comunidad, que la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional limitaría en uso de los móviles en los centros educativos con una norma de obligado cumplimiento.

CCOO acusa a tres comunidades de "discriminar" al alumnado de FP de prácticas sanitarias

Comisiones Obreras ha denunciado este lunes que el alumnado de centros públicos de Madrid, Cataluña y Canarias no tienen las mismas oportunidades que los centros privados para acceder a las prácticas sanitarias, imprescindibles para la obtención de su titulación profesional.

EFE Martes, 5 de diciembre de 2023

Según CCOO, este estudiantado afronta «serias dificultades para desarrollar en centros sanitarios el módulo de Formación en Centros de Trabajo» y, en algunos casos, «los centros sanitarios públicos de gestión privada exigen a los centros educativos pagos importantes para que su alumnado pueda llevar a cabo las prácticas», algo que «no ocurre con los privados, cuyo alumnado, al abonar los costes de su formación, ya tienen aseguradas sus prácticas». «Estas políticas discriminatorias no ocurren actualmente en comunidades como Cantabria, Euskadi, Castilla y León, Illes Balears, País Valencià, La Rioja, Galicia, Asturias y Aragón, aunque no sabemos qué podrá ocurrir con los nuevos gobiernos, en muchos casos de ideologías neoliberales; pero sí se producen, con distintos matices» en Madrid, Cataluña y Canarias.

En el caso catalán, hay «un doble sesgo discriminatorio, puesto que se producen tanto en centros públicos en los que el alumnado tiene aseguradas sus prácticas como en los que no las tienen aseguradas, mientras el estudiantado de la privada siempre las tienen garantizadas». A su vez, en Canarias, los centros educativos públicos tienen «muchos problemas» para encontrar prácticas sanitarias, situación que no enfrentan los privados. «El secretismo en relación con estos datos es enorme y las fuentes que deberían hacerlos públicos no lo hacen, por lo que es difícil determinar su alcance concreto», destaca el sindicato.

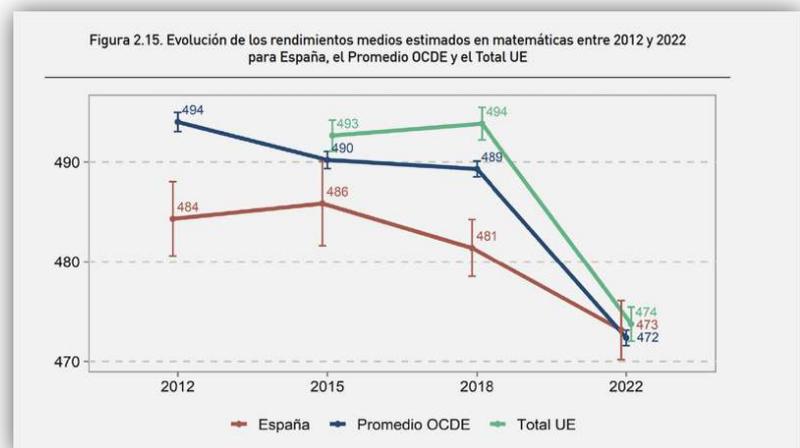
Ante esta situación, que demuestra una vez más la decidida apuesta de algunos gobiernos autonómicos por privatizar la enseñanza, y en especial la FP, CCOO exige el cese de las medidas discriminatorias a las administraciones públicas e insta al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y a los responsables autonómicos a aumentar las plazas públicas y garantizar la equidad y calidad.

PISA: Estrepitosa caída en Matemáticas, solo algunos países se salvan

El rendimiento medio en Matemáticas cayó en 15 puntos en la media de la OCDE entre 2018 y 2022. Nunca antes había habido caídas mayores de cuatro puntos entre dos ediciones.

SARAY MARQUÉS Martes, 5 de diciembre de 2023

Si algo llama la atención en los resultados de PISA 2022, centrados en la competencia matemática, es la caída sin precedentes en este apartado si nos fijamos en la media de la OCDE. El nivel cayó de 487 a 472 puntos, 15 puntos menos en comparación con 2018 (10 puntos menos en Lectura), una caída que subrayaba el padre de PISA, Andreas Schleicher, porque históricamente, y PISA nació en 2000, las bajadas en Matemáticas no han sido mayores de 4 puntos entre ediciones.



El descenso de 15 puntos equivale a tres trimestres, un curso escolar.

Esta bajada de nivel de competencias supone que uno de cada cuatro alumnos de 15 años de la OCDE tenga un bajo rendimiento en Matemáticas, Lectura y Ciencias. O, lo que es lo mismo, que tenga problemas para usar algoritmos básicos o interpretar textos simples. Y el descenso puede atribuirse al Covid, pero solo en parte, porque venía de antes. Además, hubo países que, en este contexto, mantuvieron su nivel en Matemáticas o incluso lo mejoraron, como Australia, Japón, Corea, Singapur o Suiza, que se sitúan en el ranking entre los 487 y 575 puntos.

España: dónde estaba y dónde está

España se encuentra cerca de la media de la OCDE tanto en Matemáticas (473 frente a 472) como en Lectura (474 frente a 476) como en Ciencias (485/485). En Matemáticas España supera a EEUU, México, Brasil, Indonesia o Filipinas, y es superada por Canadá, Suiza, Estonia, Corea, Japón y Singapur. En Lectura, España supera a México, Brasil, Indonesia o Filipinas y es rebasada por EEUU, Canadá, Estonia, Corea, Japón o Singapur. En Ciencias, supera a Filipinas, Indonesia, Brasil o México. Es superada por EEUU, Finlandia o Canadá.

De media, los resultados han empeorado comparados con los de 2015 tanto en Matemáticas como en Lectura y Ciencias.

El rendimiento medio en España en 2022, en las tres, fue significativamente inferior al de 2012 y 2015, la última evaluación en la que los resultados son comparables plenamente con los de 2022 a escala nacional.

En el periodo de 2012 a 2022 la tasa de alumnos que puntuaban por debajo del nivel 2 se incrementó en los tres, mientras que la tasa de alumnos excelentes, de nivel 5 o 6, se redujo en matemáticas.

Si nos comparamos con otros países, en competencia matemática España se encontraría en el grupo de Lituania, Alemania, Francia, Hungría, Portugal, Italia, Vietnam, Noruega o Estados Unidos.

Cada vez más alumnos españoles no llegan a un nivel de competencias básico

En comparación con 2012, la proporción de estudiantes españoles que no llegaban a un nivel de competencias básico se incrementó en tres puntos porcentuales en Matemáticas, seis puntos en Lectura y cinco puntos en Ciencias.

Como viene siendo habitual, España tiene una menor proporción de estudiantes aventajados (niveles 5 y 6) en al menos una de las competencias que la media de países de la OCDE. Al mismo tiempo, es mayor su proporción de estudiantes que logran un nivel mínimo de competencia en todos los sujetos (nivel 2 como mínimo).

El 73% de los estudiantes en España logra al menos un nivel 2 en Matemáticas, bastantes más que en la media de países de la OCDE (69%). Pero más del 85% de los estudiantes en Singapur, Macao, Japón, Hong Kong, China Taipei y Estonia rinden en ese nivel o por encima.

Como mínimo, estos estudiantes saben interpretar y reconocer, sin ayuda, cómo representar matemáticamente una situación (por ejemplo, comprar la distancia total en dos rutas alternativas, o convertir a otra moneda).

Para las comunidades autónomas que no fueron afectadas por las distorsiones de 2018, los resultados fueron similares a los de 2018 en Lectura y Ciencias, pero por debajo en Matemáticas, lo que sugiere que no toda la caída que se ve entre 2015 y 2022 se puede atribuir al periodo más reciente y a la disrupción ligada a la pandemia.

Un 6% de los estudiantes en España eran excelentes en Matemáticas, o, lo que es lo mismo, lograban un nivel 5 o 6 en PISA en el test de Matemáticas. La media de la OCDE era el 9%. La brecha con seis países y economías asiáticas es enorme: Singapur (41%), China Taipei (32%), Macao (29%), Hong Kong (27%), Corea (23%).

En estos niveles, los alumnos pueden representar situaciones complejas matemáticamente y seleccionar, comparar y evaluar las estrategias de resolución de problemas adecuadas para abordarlas. Solo 16 de las 81 economías y países participantes en PISA 2022 tenían más de un 10% de alumnos con un nivel 5 o 6.

¿Qué hay de la Lectura?

La brecha entre los más y los menos lectores se amplía. Entre 2015 y 2022 la brecha entre los alumnos que mejor puntúan (los 10% mejores) y los que peor puntúan, el 10% más débiles, no cambió significativamente en Matemáticas y Ciencia, pero se amplió en Lectura. En Matemáticas el rendimiento cayó en una proporción similar en los excelentes y los rezagados.

Unos 76% alumnos en España lograban un nivel 2 o superior en Lectura (media de la OCDE: 74%).

Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de una longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos aunque a veces complejos y puede reflexionar sobre el propósito y forma de los textos cuando se le pide. La tasa de alumnos con este nivel mínimo de rendimiento en lectura va del 80% de Singapur al 8% de Camboya.





En España, un 5% de los alumnos puntuaban en un nivel 5 o superior en Lectura (media de la OCDE: 7%). Son estudiantes que pueden comprender textos largos, tratar con conceptos abstractos o contraintuitivos y diferenciar entre hechos y opinión.

¿Y de las Ciencias?

El 79% de los alumnos en España lograban un nivel 2 o superior en Ciencias, mientras que la media de la OCDE era el 76%. Como mínimo, estos estudiantes pueden reconocer la correcta explicación de un fenómeno científico y pueden usar el conocimiento para identificar si una conclusión es válida basada en los datos aportados.

En España, el 5% de los estudiantes eran excelentes en Ciencias, esto es, nivel 5 o 6 (la media de la OCDE era 7%). Estos estudiantes pueden de forma creativa y autónoma emplear su conocimiento sobre ciencia a un amplio abanico de situaciones, aunque no estén familiarizados con ellas.

Estatus socioeconómico

El estatus socioeconómico fue un predictor del rendimiento en Matemáticas en todos los países y economías participantes en PISA. En el caso de España supone un 14% de la variación en el rendimiento. En el caso de la media de los países de la OCDE, 15%.

En España, el 36% de los alumnos estaban en el quintil más alto de la escala socioeconómica, entre los alumnos más aventajados que pasaron el test en 2022. Su puntuación media en Matemáticas fue de 511 puntos. En Estonia o Japón, los alumnos de un estatus socioeconómico similar tendían a puntuar bastante más.

El 12% de los alumnos vulnerables en España tenía un rendimiento top. Estos alumnos son académicamente resilientes según la OCDE, porque, a pesar de ser vulnerables, eran excelentes en comparación con los estudiantes de su país. De media en la OCDE, el 10% de alumnos vulnerables tenían este rendimiento top en matemáticas. Sin embargo, España está por debajo de la media de la OCDE en la probabilidad de que estudiantes vulnerables acudan a centros que matriculan a alumnos con un alto rendimiento en Matemáticas.

La brecha de rendimiento entre los alumnos más y menos pudientes es de 86 puntos, inferior a la brecha de 93 puntos en los países de la OCDE. Esta diferencia de rendimiento se ha mantenido en la última década.

Diferencias de género

Los chicos puntúan mejor que las chicas en Matemáticas (10 puntos más, 478 frente a 468), las chicas puntúan mejor que los chicos en Lectura (25 puntos más). En Matemáticas, los chicos puntúan más que las chicas en 40 países, las chicas puntúan más que los chicos en 17 economías y no hay diferencia significativa en 24. En Lectura, las chicas, de media, puntúan mejor que los chicos, salvo en dos países.

En España, la tasa de estudiantes rezagados en Matemáticas es similar entre chicos (27%) y chicas (28%). En Lectura, sin embargo, es mayor entre chicos (20% de las chicas y 29% de los chicos por debajo del nivel 2 en Lectura). En cuanto a los alumnos excelentes, la tasa es mayor entre los chicos (7%) que entre las chicas (4%) en Matemáticas; sin embargo, en Lectura la tasa es mayor entre las chicas (6% frente al 4%).

En la última década el rendimiento en Matemáticas cayó más entre los chicos que entre las chicas en España.

Alumnos inmigrantes

La proporción de alumnos inmigrantes se ha incrementado en España del 10% al 15% en la última década. De ellos, el 6% eran de primera generación.

Los alumnos inmigrantes suelen ser más vulnerables. Si el 25% de los alumnos se consideran vulnerables, en el caso de los alumnos inmigrantes la proporción es del 50%. La mitad de los inmigrantes y 13% del total del alumnado en España pasó PISA en una lengua distinta a su lengua materna.

En Matemáticas, la diferencia de rendimiento entre estudiantes de origen inmigrante y nativos era de 33 puntos, en favor de los nativos, pero si se tenía en cuenta el perfil socioeconómico la diferencia era de 7 puntos.

En Lectura, la diferencia media era de 32 puntos, 7 tras tener en cuenta el perfil socioeconómico.

Buen sentimiento de pertenencia

En 2022, el 78% de los estudiantes aseguraron que hacían amigos en la escuela fácilmente, frente al 76% de media de la OCDE, y el 86% tenía un fuerte sentimiento de pertenencia a su centro, frente al 75% de la OCDE. Por otra parte, el 12% aseguraba sentirse solo en el colegio, y el 12%, como un outsider que era dejado de lado en los asuntos del colegio (la media en la OCDE, respectivamente, fue del 16 y 17%. Desde 2018, el sentimiento de pertenencia ha caído, pero solo Suiza y Austria superan a España.

También la satisfacción con la vida ha caído. En España, en 2015, un 12% de los alumnos decían no estar satisfechos con su vida. Este porcentaje ha pasado al 15% en 2022. En la media de la OCDE el porcentaje ha pasado del 11% en 2015 al 18% en 2022.

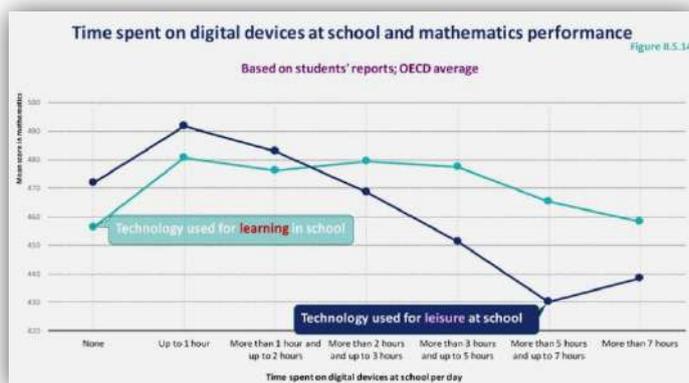
El papel del profesor

En España, el 69% de los alumnos dijeron que en Matemáticas, su profesor mostraba interés en el aprendizaje de todos los alumnos (frente al 63% de media en la OCDE), y un 68%, que los profesores ofrecían ayuda extra a los alumnos que lo necesitaban (media de la OCDE: 70%). En los sistemas educativos en que los alumnos dijeron en mayor proporción esto último, los resultados empeoraron menos en la última década.

Orden en clase

En España, el 22% de los alumnos dijeron que no podían trabajar bien en la mayoría de clases de Matemáticas (media de la OCDE: 23%); el 38%, que no escuchaban lo que el profesor decía (media de la OCDE: 30%), el 33%, que se distraían con dispositivos electrónicos (media de la OCDE: 30%) y el 26%, que se distraían porque otros alumnos estaban usando dispositivos electrónicos (media de la OCDE: 25%). Las distracciones con dispositivos electrónicos son menores cuando los móviles están prohibidos en clase.

España no destaca por la existencia de dispositivos electrónicos (para aprender o para el ocio) en la escuela. La OCDE constata que cuando estos se usan hasta una hora el rendimiento aumenta, pero cuando se usan más de una hora, ya sea para ocio o para el aprendizaje, el rendimiento decae. La OCDE considera que un uso moderado de las tecnologías digitales puede ser mejor que una prohibición absoluta de estos dispositivos, que conlleva mayores niveles de ansiedad en los estudiantes. En este sentido, cree que la escuela debería contribuir a fomentar un uso adecuado de estos dispositivos.



Seguridad en el centro y alrededores

En aquellos sistemas educativos donde el rendimiento se mantuvo alto y el sentimiento de pertenencia de los alumnos mejoró, los estudiantes solían sentirse más seguros y menos expuestos al *bullying* y otros riesgos en la escuela.

Un 16% de chicas y de chicos dijo ser víctima de bullying alguna vez al mes en España (en la OCDE, 20% de chicas y 21% de chicos). Han caído los rumores maliciosos, tanto en la OCDE como en España, donde la proporción de alumnos que dijeron que se habían difundido rumores sobre ellos se redujo del 9% en 2019 al 6% en 2022.

Implicación familiar (según los directores)

Cayó significativamente entre 2018 y 2022 en muchos países (también España). El porcentaje de alumnos en España en centros en que el director aseguró que el curso anterior al menos la mitad de las familias había acudido al centro a hablar con un profesor por iniciativa propia fue del 46%, frente al 54% de 2018.

En aquellos sistemas en que cayó menos esta iniciativa entre 2018 y 2022 se mostraron más estables o mejoraron sus resultados en Matemáticas.

Covid

Los centros educativos se cerraron más de un trimestre por el Covid, lo que impactó en el aprendizaje. En España, el 34% de los alumnos tuvieron problemas al menos una vez a la semana para entender las tareas que se les asignaban y el 22%, para encontrar alguien que les pudieran ayudar. En los sistemas educativos en que el rendimiento se mantuvo alto y el sentimiento de pertenencia de los alumnos mejoró, menos estudiantes tuvieron problemas durante el aprendizaje en remoto.

En España, el 41% de los alumnos dijeron que tenían clases virtuales a diario, pero solo el 12% dijo que alguien del colegio les preguntaba diariamente cómo se encontraban (media de la OCDE: 51% y 13%).

Si volviera a pasar, el 82% de los alumnos se sienten seguros o muy seguros en comunicarse por medios audiovisuales, pero solo el 63%, seguros o muy seguros de su motivación para seguir con sus tareas escolares (media de la OCDE: 77% y 58%).

El dinero es importante pero no suficiente

La inversión por alumno en educación importa hasta cierto punto. A partir de un umbral, es más importante cómo se emplean esos fondos que el nivel de inversión. España rebasa ese umbral.

En España no hay más recortes de plantilla que en otros países. En 2022, el 41% de los alumnos estaba en centros en que el director decía que la capacidad de dar clases estaba mermada por la falta de plantilla, y el 21%, por contar con una plantilla era del inadecuada o pobremente formada. En 2018, estas proporciones eran del 43% y 22%.

En España hay mucha menos autonomía de centros. El 24% de los estudiantes iban a centros en que los directores tenían la principal responsabilidad de reclutar profesores. En la OCDE este porcentaje era del 60%.



El 88% en centros en que los profesores elegían sus materiales didácticos. En la OCDE, el 76%. Los mejores sistemas educativos empoderan a directores y profesores dándoles responsabilidades.

La lacra de la repetición

El 77% de los alumnos españoles en 2022 estaban en el curso que le correspondía por edad. El 97% había ido al menos a un curso de Infantil. En España, el 22% de los alumnos dijeron que habían repetido un curso al menos una vez. En la OCDE, el porcentaje era del 9%. La repetición es menos prevalente en sistemas con un buen rendimiento.

PISA 2022

690.000 estudiantes pasaron PISA, representando a 29 millones de alumnos de 15 años de 81 países. Entre ellos, algunos nuevos como El Salvador, Mongolia o Palestina.

En España fueron 30.800 estudiantes de 966 centros, representando al 90% de la población de esta edad.



El programa bilingüe madrileño afecta a la comprensión de los contenidos según buena parte del profesorado

Un estudio elaborado por el MRP Acción Educativa ha realizado una encuesta entre 1.700 docentes de la Comunidad de Madrid para conocer su opinión sobre el programa bilingüe y cómo afecta al día a día en el aula y al conocimiento de chicas y chicos. Los resultados no dejan en muy buen lugar al programa.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 01/12/2023

Hace casi dos décadas ya que Esperanza Aguirre, expresidenta de la Comunidad de Madrid, se sacó de la chistera el programa bilingüe. Comenzó a implantarlo y todo este tiempo después ha permanecido prácticamente virgen en relación a una mínima evaluación de resultados. En junio de 2018 la Consejería publicó un informe en el que aseguraba que todos los datos disponibles hablaban de mejoras de resultados en inglés y de que el alumnado no perdía conocimientos importantes de las materias que se impartían en dicha lengua.

Estas cuestiones, entre otras, son las que vienen a poner en duda las y los investigadores del Acción Educativa que han elaborado este estudio sobre la base de un cuestionario que han respondido más de 1.700 docentes. Muchos de ellos trabajan en centros bilingües, aunque no todos.

La muestra de personas encuestadas, aclaran fuentes de la investigación, no puede considerarse representativa pero sí es "amplia muestra" con voluntad representativa.

La mayor parte de estas y estos profesionales tienen una acreditación de C1 en el marco común de lenguas. El 70 %. Es el mínimo exigido. El resto alcanza un nivel C2. A pesar de esto, en un porcentaje bastante algo creen que la comprensión del alumnado de las materias que se estudian en inglés es "claramente menor". Lo piensa el 38,6 % de este profesorado. Por contra, las y los compañeros que no están habilitados o no son habilitables (quienes dan, básicamente, Matemáticas y Lengua) tienen peores percepciones. En su caso, creen en un 65 % de los casos que, efectivamente, la comprensión es claramente menor.

Podría pensarse, a la luz de estos datos, que quienes no han de lidiar en inglés con su alumnado tienen peor concepto de lo que aprenden y esta situación podría ser producto más de sesgos personales que de la experiencia práctica. Pero Jesús Rogero, docente de Sociología en la Autónoma de Madrid y uno de los firmantes del estudio, asegura que aunque esto podría tener sentido, "esos profesores imparten, por ejemplo, matemáticas o lengua española, y ven los efectos, por ejemplo, sobre el aprendizaje del castellano".

En una línea similar, aunque con datos más *duros* responden que si los contenidos los hubieran aprendido en castellano en vez de en inglés, los habrían adquirido con mayor profundidad. Eso lo opina el 70.8 % del profesorado habilitado que, en definitiva, trabaja a diario con estas chicas y chicos. Un profesorado, además, que cuenta con ciertas ventajas según se puede ver en las investigaciones diversas sobre el programa. Entre ellas, su nómina es algo mayor por trabajar en el programa y, además, este parece haber demostrado una buena capacidad para segregar al alumnado, de manera que quien está en él suele tener mejor desempeño que quien no en todas las materias.

A esto se viene a sumar que una gran cantidad de estos mismos docentes opinan que el programa está teniendo impacto también en el aprendizaje del castellano. La mitad, de media, opina que el alumnado tiene mayores dificultades para resumir y redactar o que se ha incrementado el número de faltas de ortografía; dos tercios opinan que se reduce la amplitud del vocabulario y el 46 % que se producen dificultades de comprensión lectora.

Estas percepciones se unen a las que expresa el profesorado cuando se le pregunta en relación a los cambios que se han llevado a cabo en los exámenes que han de pasar chicas y chicos, “pruebas objetivas” como las denomina el grupo investigador. En opinión

del personal habilitado, dos tercios (66,4 %) asegura que predominan los ejercicios de unir con flechas, rellenar huecos o nombrar elementos de una ilustración. Casi un 60 % dice que los enunciados se adaptan a los conocimientos del alumnado en inglés y el 70 % asegura que han disminuido los ejercicios en los que chicas y chicos han de redactar en inglés. La mitad afirma que hay una reducción o simplificación de los contenidos.

Atención a la diversidad

Una de las críticas más constantes en relación al programa bilingüe de Madrid tiene que ver con el alumnado que va quedando atrás por diferentes motivos. Según este se va organizando, ya desde primaria, y con la doble vía en secundaria, quienes tienen más recursos en casa para poder hacerle frente siguen avanzando, mientras el resto o se queda fuera del sistema bilingüe o no alcanza los grupos de sección, que dedican un mayor porcentaje de horas lectivas al inglés.

El 92 % del profesorado encuestado opina que para el alumnado con necesidades educativas especiales, la impartición en inglés de las materias “supone una dificultad añadida”.

En cualquier caso, dos tercios del profesorado asegura que en su centro no existe ninguna medida concreta para apoyar al alumnado que, sin tener ninguna necesidad educativa especial, sí tiene dificultades por el aprendizaje en inglés. Y cuando existe, suele ser esporádico, según el 58 % de las personas encuestadas.

Más crudo lo tiene el alumnado con necesidades educativas o dificultades. La mitad del personal docente asegura que no cuentan con ningún apoyo específico. De hecho, solo el 13 % de quienes respondieron a la encuesta aseguran que existen estas ayudas.

La necesidad de apoyo fuera del centro educativo es uno de los problemas, en el sistema educativo, que más hace notar la segregación escolar por niveles. La competición por alcanzar los estándares y un profesorado desbordado por las circunstancias (ratios, burocracia, convivencia...) que no puede llevar a cabo una atención más individualizada hacen que muchas familias tengan que buscarse las castañas por su cuenta.

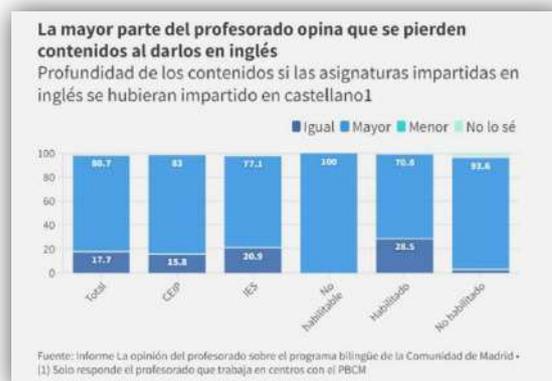
El bilingüismo, por supuesto, no iba a ser menos. Según el informe de Acción Educativa, al menos un tercio del profesorado asegura que existe la recomendación a las familias de que refuercen en casa los contenidos, en castellano, que se han dado

en clase. Un porcentaje que se mantiene bastante estable entre el profesorado habilitado, no habilitado y no habilitable; que es mucho mayor en primaria (donde lo responden el 50 % frente al 15 % de secundaria) y también entre quienes atienden a la diversidad (50 %) que entre quienes no (33 %).

Casi el 90 % del personal encuestado ve como habitual que el alumnado del programa bilingüe necesite clases de refuerzo. Un porcentaje también estable entre etapas y tipologías de docentes. Al mismo tiempo que responden esto, la mitad del profesorado es consciente de que a pesar de la existencia de esa necesidad, el alumnado no puede costársela.

Uso del castellano

El estudio también ha querido preguntar al profesorado si en algún momento utilizan el castellano durante las clases y para qué. Una inmensa mayoría, tanto en primaria como en secundaria, utilizan continuamente el inglés para impartir sus materias, aunque realizan algunas aclaraciones en castellano. El porcentaje, en este sentido, es más bajo en secundaria, etapa en la que, además, un 17 % de los encuestados asegura que imparten su materia siempre en castellano.





Tanto en primaria como en secundaria, el profesorado asegura que cuando usa el castellano lo hace para aclarar conceptos complejos, en primer lugar. Pero un gran número también recurre a este idioma cuando tiene que gestionar la convivencia en el aula y para traducir palabras del inglés.

El informe también toca otros elementos del programa como su impacto en la organización interna de los centros o la falta de formación sobre AICLE, es decir, sobre aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, cuestión que parece crítica en un programa como el bilingüe de Madrid.

En definitiva, como aseguran en la nota de prensa de presentación del informe "los autores del informe consideran que la realidad puesta de manifiesto por el profesorado cuestiona de forma profunda el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid porque afecta negativamente al aprendizaje, perjudica al alumnado con más necesidades y aumenta la segregación escolar, además de establecer desigualdades dentro del colectivo docente, por lo que consideran necesario replantear el modelo de manera profunda".

La coordinación de bienestar y protección, una oportunidad

Asociación Convives. 6 de diciembre de 2023

Existen muchas razones por las que una asociación como la nuestra ha optado por pronunciarse abiertamente a favor de la nueva figura del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección (CBP), apuesta que nos llevó incluso a la convocatoria de las pasadas Jornadas Convives, que la tuvieron como tema central y cuya memoria gráfica animamos a visualizar a todas las personas interesadas.

Durante su desarrollo fueron apuntándose una serie de ideas que queremos retomar desde esta plataforma que nos ofrece *El Diario de la Educación*:

- Entendemos que no podemos dejar pasar una oportunidad de consolidar todas aquellas iniciativas de mejora de la convivencia que han surgido y siguen surgiendo en los centros, pero que no suelen tener detrás una estructura mínima vinculada a la organización del mismo, por lo que corren el riesgo de desaparecer con las personas cuando la gestión de las mismas no tiene continuidad. Es así como han ido consolidándose en los centros medidas que comenzaron con un aire experimental, hasta llegar a formar parte de las estructuras del centro, y de las que nadie cuestiona ya su eficacia.
- Es también buen momento para revisar nuestro Plan de Convivencia. Pensamos que aún existen centros donde el plan de convivencia se ve reducido a normas, y que raramente se consulta salvo cuando se da alguna incidencia importante, por lo que nos parece que el plan es una buena plataforma de lanzamiento para que la coordinación de bienestar y protección se plasme en algo mucho más amplio, más sistémico.
- Nos parece también que el Plan de Convivencia es una herramienta útil para el adecuado ejercicio de las funciones que el coordinador o coordinadora de bienestar y protección tiene asignadas por ley, así como para el establecimiento de esa red de coordinación, esa "tela de araña" que garantice la protección de niños, niñas y adolescentes.
- Creemos que la Coordinación de Bienestar y Protección (CBP) es un trabajo que debe entenderse en equipo, fomentando la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa. Pensamos que ha de iniciarse con un proceso de reflexión y de análisis del clima escolar en materia de convivencia, para pasar a convertirse en una forma de canalizar la tan ansiada participación del alumnado y de las familias. En nuestra reciente revista **Convives**, la número 37, se ofrece un interesante repertorio de materiales para trabajar esa participación en el centro.
- La prevención debe ser una de las primeras medidas a implementar. La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los

ámbitos de la vida personal, familiar y social. Los programas de prevención de los problemas de convivencia escolar tratan de prevenir la aparición de situaciones de violencia en los centros y para ello trabajan, fundamentalmente, el desarrollo de habilidades de resolución pacífica de conflictos desde un modelo de participación que integre a todos los miembros de la comunidad educativa

- Debe contemplar también unos formatos de reparación del daño. Hemos de dar también la máxima importancia a que las personas que hayan sufrido alguna forma de violencia puedan encontrar el lugar para que el centro, sus instituciones, se ocupen de organizar actividades donde esa persona pueda encontrar de nuevo la estabilidad y el bienestar. Está en la filosofía de Convives acercar al lector, a la lectora, no sólo estas reflexiones, sino también los recursos necesarios para desplegarlas, en ese sentido animamos a consultar nuestro monográfico nº 21 “Prácticas restaurativas y Convivencia”.
- Nos parece que es un extraordinario vehículo para garantizar la protección del alumnado más vulnerable. No pueden seguir apareciendo casos de maltrato en los informativos y que el centro y su personal los desconozca. Es preciso que la CBP desarrolle una estrategia de sensibilización y de prevención que los haga prácticamente inviables. La CBP debe ser un mecanismo de detección precoz mediante el despliegue de unos observatorios donde la comunidad educativa pueda verbalizar posibles señales de alarma, y así evitar el sufrimiento de los más débiles.
- Es muy conveniente que contemple una apuesta firme por la inclusión y por la equidad. La CBP debería velar porque ningún alumno o alumna con cualquier tipo de dificultad, ya sea personal o social se sienta excluido de la vida en el centro. Es una prioridad.
- Creemos que es el momento de revisar los protocolos que sobre convivencia existen o han de existir en el centro. Pensamos que pueden ser muy necesarios en determinadas situaciones y tienen que ser facilitadores; por ello planteamos una revisión estructural de los mismos para eliminar al máximo los aspectos burocráticos, e incrementar el compromiso de la comunidad y el tratamiento restaurativo en todos los casos posibles. Nos duele en Convives la frase “no había ningún protocolo abierto” que hemos oído recientemente en casos muy mediáticos. Entendemos y apoyamos su existencia, pero pensamos que no deben tener esa pátina exculpatoria que nos ha parecido leer entre líneas en muchas de estas lamentables situaciones. La convivencia positiva es mucho más que un protocolo.
- La CBP ha de dedicar medidas concretas a la ciberconvivencia. Es bien sabido que la mayor parte de las incidencias que se vienen produciendo tienen un importante soporte en las redes sociales.
- Es también el momento de la coeducación. Es una buena oportunidad para que los Planes de Igualdad y todas las actividades que la fomenten formen parte esencial de la CBP
- En cuanto a la puesta en marcha de ésta figura, pensamos que existe normativa sobre el tema en las distintas comunidades, pero lo que si tenemos claro es que la coordinación de bienestar y protección precisa de las condiciones laborales necesarias para poder hacer correctamente un trabajo que nos parece tan importante. Instamos a las distintas Consejerías a que asuman la relevancia de ésta función, dotándola de una carga horaria razonable. El adecuado ejercicio de las funciones que la ley asigna a esta figura exige garantizar que sea, de verdad, un motor de cambio: horario, tiempo, formación y recursos son imprescindibles.
- También deberíamos considerar unos plazos razonables. El despliegue de un formato de CBP que tenga este enfoque global ha de incluir una temporalización adecuada. No será lo mismo el trabajo en aquellos centros donde las ideas que transmitimos aquí ya tengan o hayan tenido un recorrido previo, que en aquellos otros donde este enfoque preventivo y de convivencia positiva sea algo más novedoso. En este supuesto se necesita un proceso de sensibilización y de formación que nos exigirá unos plazos acordes con el proceso. No debería ser un problema, ya que entendemos que desde que se pone en marcha la idea de la CBP ya estamos trabajando en ella, ya estamos sensibilizando sobre su importancia. Démosle tiempo.

Finalmente, queremos desde Convives presentar nuestras aportaciones. Han sido muchos los años y muchos los y las profesionales que se han acercado a nuestra asociación para colaborar de forma generosa en la creación de ese clima de Bienestar que nos ocupa. Aportaciones que hemos articulado en cuatro bloques a tener en cuenta para la puesta en marcha de la CBP:

Está bien PARTICIPANDO

La participación de los niños, niñas y adolescentes en las decisiones que afectan a su propia vida y a la vida de la comunidad en la que habitan es un derecho reconocido y uno de los principios fundamentales de la Convención de los Derechos de la Infancia.

La construcción de un entorno educativo seguro y de cuidado mutuo necesita de la colaboración y participación de todos y de todas.

Es responsabilidad de las administraciones, centros y diferentes actores educativos, generar las oportunidades para construir conjunta y participativamente entornos y escuelas seguras, que cuiden el bienestar y la seguridad de toda la comunidad educativa.

Nos parece un excelente punto de partida dialogar sobre vivencias y necesidades del alumnado, de las familias y del profesorado para la realización de un diagnóstico proactivo sobre el Bienestar, organizando actuaciones para la reflexión, en las que cada sector pueda profundizar, indagar y cuestionarse sobre cuáles son sus necesidades:

- Qué es, desde su prisma, el Bienestar
- Qué necesitan para sentirse seguros y seguras en los espacios y tiempos educativos.

A partir de las conclusiones de este diagnóstico inicial, se ha de acordar qué estrategias y qué actuaciones pueden cubrir las necesidades detectadas.

Estar bien COEDUCANDO

Coeducar precisa incorporar la ética del cuidado a las personas y al entorno para que se desarrollen identidades cuidadoras, modelos positivos, prosociales y noviolentos.

Los valores que sustenten cualquier toma de decisiones respecto a la Coordinación de Bienestar y Protección han de estar impregnados de valores igualitarios, sin estereotipos de género, para así contribuir a desarrollar los proyectos de vida individuales y colectivos de bienestar, tanto en los ámbitos públicos como en los privados. Con base a tres pilares coeducadores y noviolentos:

- Desarrollo de una autonomía personal interdependiente
- Desarrollo de vínculos de equidad relacional desde el respeto y buen trato con las personas y con los recursos naturales
- Desarrollo moral de la sociedad, desde la ética del cuidado

Estar bien CIBERCONVIVIENDO

La coordinación de Bienestar y Protección ha de tener presente la formación de una ciudadanía digital crítica y comprometida, conociendo y abordando los beneficios y riesgos de las TRIC (tecnologías de la relación, información y comunicación).

Se han de coordinar las acciones primordialmente desde la prevención: elaboración colectiva, difusión y evaluación de protocolos y normas de convivencia escolar en entornos digitales. Sensibilizar a la comunidad educativa sobre el trabajo e importancia de la ciber-convivencia; relacionarse con las instancias que pueden mejorarla; y diseñar y coordinar los programas que se apliquen, en colaboración con las familias. Todo en aras de dotar al alumnado de estrategias de gestión técnica, emocional y moral para actuar en el ciberespacio.

Naturalmente, intervenir y dar respuesta a incidentes de ciber-convivencia, facilitando los avisos sobre situaciones de riesgo y siguiendo los protocolos establecidos. Además, promover un seguimiento proactivo del clima, liderando los análisis de las interrelaciones virtuales y detectando posibles conflictos. Finalmente, personificar la referencia a quien acudir para la resolución de conflictos, aplicando en lo posible medidas restaurativas y con participación activa del alumnado.

Estar bien INCLUYENDO

La CBP ha de garantizar la seguridad en el centro, el bienestar de las personas y la protección de las más desfavorecidas. Se ha de evitar el rechazo, los discursos de odio, la humillación o exclusión, cualquier discriminación de las personas, la competitividad del sistema gana/pierdes, o pierdo/ganas, ha de erradicar relaciones de poder-sumisión sustituyéndolas por relaciones de buentrato, equidad, empatía e interdependencia.

Para considerar:

- Diversidad y bienestar: La pluralidad como riqueza educativa para toda la comunidad
- La inclusión de todo el alumnado debe ser objetivo prioritario.
- Tratar de garantizar la igualdad de oportunidades.
- La prevención del racismo, la xenofobia y la homofobia nos parece esencial. También del bullying como manifestación de los discursos del odio.
- La colaboración de los centros, tanto con el tercer sector como con las distintas administraciones, para abrir la Escuela a la zona, a la localidad.

Reabre el cole de mi pueblo

Algunas escuelas de la España vaciada abrieron este curso tras años clausuradas. Es «una inyección de esperanza», subraya la alcaldesa de La Recueja.

Ruben Martinez Mateo 30-11-2023

En el curso 2018/19, la escuela de La Recueja tuvo que echar el cierre por falta de alumnos. Una de las tres familias que permitía mantener el aula abierta se marchó de este pueblo de la España Vaciada por motivos de trabajo. «Ya no era viable. Los dos alumnos que quedaban se desplazaban cada mañana en taxi a una localidad cercana, a unos cuatro kilómetros», explica la alcaldesa de La Recueja, Llanos Haya. La Consejería de Educación de la Junta de Castilla-La Mancha subvencionaba el trayecto de La Recueja a la Jorquera para que los dos estudiantes pudieran asistir al centro más cercano. Este curso, afortunadamente para este pueblo de 240 habitantes, la situación ha cambiado y el colegio pudo reabrir gracias a cinco estudiantes. «Ha supuesto una inyección de esperanza», destaca la alcaldesa, que además es madre de uno de los alumnos, un niño de tres años.

La supervivencia de la escuela parece asegurada. Varios niños menores de tres años viven en el pueblo y serán escolarizados en los próximos cursos. Además, hay quienes esperan hijos para los próximos meses. «Otra vez se ha instaurado gente joven en el pueblo con perspectivas. Unas familias están esperando niños y otras se han comprado una casa con la idea de aumentar la familia», apunta la regidora de la localidad albaceteña, que confirma que «por lo menos, durante 10 años va a estar garantizado el colegio». Ya que, para apenas dos años, «no hubiera merecido la pena» hacer todas las gestiones para reabrir. Ahora mismo, el centro dispone de un aula unitaria al ser un colegio agrupado —la sede se encuentra en Alcalá del Júcar—. Cuenta con una tutora y entre uno y dos profesores que se desplazan diariamente para más apoyos. La edad de los alumnos es de entre 3 y 9 años.

La escuela, si bien clausuró su actividad docente durante estos años, ha conseguido mantenerse abierta como centro de encuentro para los más pequeños a modo de ludoteca durante los fines de semana. Mientras tanto, el ayuntamiento fue haciendo reformas para ponerlo a punto para su reapertura del pasado septiembre. Se ha reparado la instalación eléctrica, se le ha dado una mano de pintura y se ha mejorado la accesibilidad, entre otras cosas.

Haya sostiene que el hecho de tener un colegio en el mismo pueblo «les ha venido ideal» a los padres y madres. No solo para decidir asentarse en este territorio atravesado por el río Júcar, sino por la facilidad para conciliar. «Se concilia mejor. Ahora sí podemos llevar a nuestros hijos al colegio. No tenemos que depender de alguien que los pueda llevar o los pueda recoger, o lo más preocupante para nosotras, que estén, tan pequeños, todos los días en carretera. Antes, los alumnos desplazados tenían siete y ocho años. Eran más mayores. Por ejemplo, el grupo que se tendría que haber desplazado ahora viene de infantil. Solo tienen tres años. Para cualquier cosa que les pasara, los padres tendrían que desplazarse estando en el trabajo, a unos 4 kilómetros. De esta manera, si están trabajando, siempre podemos recurrir a los abuelos o a los vecinos. En los pueblos, el apoyo vecinal es muy bueno y siempre podemos contar con ellos para que nos echen una mano», sostiene Haya, que apela a una mayor ayuda institucional a la España Vaciada.

«Los gobiernos venden muy bien lo de la España vaciada, pero por desgracia las ayudas no llegan. Está en nuestras manos el esfuerzo de abrir el colegio e intentar seguir manteniendo los servicios para que la gente que tiene pensado marcharse, viendo el trabajo que estamos realizando, decida quedarse. Para un ayuntamiento de unos 200 habitantes poco se puede hacer si desde los gobiernos de arriba no facilitan más ese tipo de ayudas o subvenciones», reclama la alcaldesa de La Recueja y madre de uno de los alumnos.

Este curso escolar, un total de 250 pequeños municipios de la región castellanomanchega cuentan con escuela rural en la red de 78 CRAs existentes en la comunidad autónoma, que permite mantener abiertos los colegios que cuenten con al menos cuatro alumnos. Una decisión que se enmarca dentro de La Ley de Medidas contra la Despoblación de Castilla-La Mancha.

La Recueja no ha sido el único en reabrir las puertas del colegio en la región. Peñalver, veinte años después, ha visto como su escuela rural daba la bienvenida a cinco alumnos. Los niños de este territorio perteneciente a la provincia de Guadalajara han dejado así de invertir casi una hora en autobús para volver de Tendilla, donde se encontraba el anterior centro, el CRA Valle del Tajuña, en el que estaban escolarizados el curso anterior.

El ruido de los niños y niñas en el patio también ha vuelto a otras comunidades. En Bayubas de Abajo, un pequeño pueblo soriano de 158 habitantes cerca de Burgo de Osma, la llegada de cinco niños y niñas de origen colombiano ha permitido que las tablas de multiplicar vuelvan a retumbar en las paredes del centro y que la plastilina surque de nuevo los dedos de los más pequeños. El centro ha estado cerrado desde hace 14 años, cuando sus antiguos estudiantes lo abandonaron al hacerse mayores.

El colegio, hoy con los cinco alumnos colombianos de entre cinco y 10 años, llegó a acoger hace décadas a más de un centenar de estudiantes, agrupados en tres clases distintas y una de párvulos. Los padres de los actuales alumnos, procedentes de Bucamaranga, consiguieron un contrato del ayuntamiento en la empresa resinera del pueblo por un período mínimo de cinco años con requisito de permanencia. A cambio, además del trabajo, las familias se benefician de precios bajos de vivienda —desde 100 euros al mes a partir del segundo



año—. Una vivienda que es escasa y que ha frenado la llegada de otras siete familias que se interesaron por las condiciones ofrecidas en este pueblo comprometido con la repoblación de la España Vacía.

No obstante, el ayuntamiento ha confirmado que fomentarán la vivienda municipal e intentarán atraer a más familias para que el colegio se mantenga con vida. La llegada de nuevos habitantes también ha motivado la apertura de una tienda de comestibles que llevaba los mismos años cerrada, reactivando así también la economía del lugar. La apuesta de la Junta de Castilla y León es la de flexibilizar las ratios en el medio rural para poder mantener abiertas escuelas con solo 3 o 4 alumnos. De esa forma, en el nuevo curso son 41 los centros que permanecen abiertos con 3 o 4 alumnos, hasta siete más que el curso pasado.

Letur: un 22% más de alumnos gracias a vivienda y teletrabajo

«La vida es toda infancia y la nostalgia que me acompaña pasea por las calles de este pueblito escondido en la Sierra del Segura de mi Albacete». Con esta frase, la cantante María Rozalén, junto a las tumbas de su padre y abuela, se despidió del concierto que ofreció el pasado año en el festival Leturalma, organizado por ella desde 2016 —con excepción de los años de pandemia— en Letur, el pueblo de su niñez. Estos meses, este territorio atravesado por arroyos, acequias y piscinas naturales es noticia por la iniciativa de éxito que ha llevado a cabo la empresa de lácteos El Cantero de Letur. Y es que el pueblo recibió el último año a diez nuevas familias —33 nuevos vecinos— que se han instalado en las nuevas viviendas construidas por la empresa, superando así los 940 habitantes en el pueblo. Entre los objetivos: repoblar Letur, revitalizar el entorno rural manchego y asegurar la continuidad del colegio. La idea nació en 2020, aprovechando que la pandemia instaló en nuestras vidas el teletrabajo.

Tradicionalmente, Cantero de Letur ha combatido la despoblación de la zona con la oferta de puestos de trabajo directamente en la empresa. En esta ocasión, con el proyecto Repuebla Letur, intentaron que la gente fuera a vivir al pueblo «pero manteniendo su trabajo de forma paralela», explica Pablo Cuervo, director de la empresa. «Quisimos potenciar que vinieran familias con niños por dos motivos. El principal es para mantener el colegio de Letur. Y también porque las familias que traen niños suelen ser más duraderas en el territorio. No mueves una familia con críos para tres meses. Intentas que sea algo más estable», sostiene Cuervo. Así, ofrecieron vivienda nueva a un precio de mercado de la zona —entre 250 y 350 euros—, desde donde trabajan sus nuevos habitantes. Solo tres de las 10 familias no tienen hijos.

El perfil es variado. Hay un par de programadores informáticos, un diseñador de páginas web, un generador de contenidos publicitarios, una maestra, una pareja que vende productos veganos por internet, otra pareja formada por una abogada y un delineante... El proyecto ha conseguido aumentar cerca de un 25% el número de alumnos del CEIP Nuestra Señora de la Asunción de Letur, un centro que hace tan solo doce años superaba el centenar de alumnos. Un total de siete niños —de entre tres y 12 años— de los 32 niños matriculados actualmente en el colegio proceden de esta iniciativa. «Hay que intentar que no baje de ahí. En estos pueblos al final hay un punto de inflexión cuando se cierran los colegios. Si los colegios desaparecen, el pueblo está condenado. Van desapareciendo todos los servicios y está condenado a la desaparición. Hay muchos pueblos vecinos en los que ya no hay nadie o solo quedan algunas personas mayores», subraya Pablo Cuervo.

La España vaciada se desangra

En tres décadas, España tendrá 800.000 estudiantes menos de entre 3 y 14 años. La bajada de la natalidad motivará que nazcan menos personas y como consecuencia habrá menos estudiantes. Una situación que rebajará las ratios en las grandes urbes pero que, sin embargo, en las zonas rurales se cobrará el cierre de numerosos colegios. En muchos casos, algunos pueblos cuentan tan solo con una escuela y suele ser un factor determinante para asentarse en el territorio.

En la actualidad hay 1.109 municipios en los que no vive ningún niño de entre 0 y 4 años. Se prevé que de aquí a 2050 se cierren unas 33.000 aulas de 24 alumnos. La «fuerte contracción de la población estudiantes obligará a cerrar varios colegios, sobre todo en la España rural, y a reducir el tamaño de otros muchos». Estas son algunas cifras y conclusiones que pueden leerse en el informe España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional. Tampoco los datos del Ministerio de Educación son halagüeños. Desde 2012 a 2022, la matriculación en Infantil ha descendido en un 21,5%. Una situación agravada en las comunidades autónomas que cuentan con mayor población rural.

El cierre de las escuelas en las zonas rurales depende del límite fijado por cada comunidad autónoma. Por ejemplo, Galicia pone el límite en 6 alumnos para mantenerla abierta. El tope de Castilla-La Mancha es de cuatro —puede estar abierta con 3 si se prevén matriculaciones en el siguiente curso—. En Aragón el límite también está en tres estudiantes. «Hay un doble discurso político. Apuestas por la zona rural, pero hay un abandono de servicios. Cierran la farmacia, nos quitan el transporte, cierran los bancos... Al final te están empujando a que vayas a vivir a las grandes ciudades, que es lo que está pasando en España y en el resto de Europa. Pero, claro, a ver quién es el que se atreve a cerrar una escuela», expone Juan Antonio Rodríguez, director del CEIP Ramón y Cajal de Alpartir.

Este maestro rural, desde hace 15 años en este pueblo aragonés, recuerda las enormes dificultades que ya encontraba en sus años saltando «de verde en verde», cuando aún no tenía plaza fija como maestro, para

conseguir una vivienda. «Con la pandemia ha habido muchas familias que se han interesado en ir a vivir a los pueblos porque lo facilitaba también el teletrabajo. Ha habido diez o 12 familias interesadas en venirse a vivir a Alpartir por el proyecto educativo, pero no han encontrado vivienda. Y eso no es un problema de Alpartir. Es un problema estructural que tenemos en Aragón. En Extremadura. En Castilla-La Mancha. En todas las comunidades rurales hay un problema de vivienda. Hay casas, pero están vacías porque no están acondicionadas o no están adecuadas para que se meta la gente a vivir», explica el director del Ramón y Cajal, centro en el que están matriculados 42 alumnos este curso. Dos de ellos son sus hijos. En el caso de esta localidad, el ayuntamiento puso en marcha una bolsa de vivienda para que los interesados puedan contactar directamente a los propietarios.

El problema no afecta solo a las familias, también a los docentes. «Los maestros y las maestras al final no quieren venir a la zona rural porque no hay vivienda. Pero eso pasa también con los médicos. Es un problema estructural de recursos» que también afecta a otros sectores como el transporte, subraya Rodríguez. En la radiografía que hace de la difícil situación también destaca la alta tasa de rotación de plantillas docentes en el mundo rural. «En Aragón de media cambia todos los años el 60% de las plantillas docentes rurales. Hay colegios en los que es del 100%. En estos 15 años, en mi centro ha cambiado ya tres veces el 100%. El 40% restante somos la profesora de música y yo que no nos movemos», señala Rodríguez, que insiste en que es primordial hacer un «pacto nacional para combatir la despoblación al igual que se hizo con las pensiones». «No es tanto que venga la gente, sino que hay que luchar para que la que ya está no se vaya», enfatiza el profesor.

Asimismo, propone que los habitantes de la España vaciada se vean beneficiados con incentivos de tipo fiscal o económico para hacer más atractivos y accesibles estos lugares. «Se habla mucho de que las Landas escocesas ha conseguido revertir el censo. Claro, allí llevan desde hace treinta años con un pacto nacional para luchar contra la despoblación. Algo que no tenemos en España», critica este maestro rural. Hay algunas iniciativas para la promoción docente en el mundo rural, como la emprendida por la Fundación Princesa de Girona, que beca todos los años a 30 alumnos del último año de magisterio para que realicen sus prácticas en colegios rurales.

Pese a los problemas citados, Rodríguez ensalza las enormes ventajas que tiene un colegio rural desde el punto de vista docente. Grupos heterogéneos, participación de la familia, ratios bajas, habilidades blandas, menos libros de texto en el aprendizaje y más trabajo por proyectos son características que la última ley educativa —y diversos informes lo corroboran— ha puesto de relieve por su impacto positivo en el aprendizaje. Una metodología que ha formado parte siempre de la escuela rural por la idiosincrasia. «Es muy importante que las familias conozcan lo que se hace en la escuela. En septiembre hicimos mermeladas de moras y de higos en la cocina solar. Si el niño llega a casa y dice que ha hecho mermelada, los padres probablemente le digan ¡cómo que mermelada! Las familias tienen que saber que en ese proceso se está desarrollando el currículum de matemáticas, de ciencias, de lengua... Ahora la LOMLOE sí que nos da ese respaldo de poder trabajar por ámbitos y en plantear trabajos competenciales», concluye Rodríguez, que destaca el trabajo realizado por sus colegas de Caneto, una aldea aragonesa recuperada hoy por hombres y mujeres que crecieron en el territorio décadas atrás y que estos días vive unos de sus días más difíciles.

O Chinebro, escuela rural en riesgo

Caneto fue abandonado en la década de los sesenta tras la construcción del pantano de El Grado. Sus casas y tierras fueron expropiadas y los habitantes de la localidad se quedaron sin comunicaciones. El pueblo fue condenado y se vació. Sin embargo, en la década de los ochenta, algunas personas comenzaron a reconstruirlo. «En los años noventa hubo una escuela donde fueron los padres y las madres de varios de los niños que están ahora mismo en el cole», relata una de las personas que forma parte de la asociación de padres y madres de Caneto.

En los últimos años, algunas familias decidieron instalarse en esta pequeña aldea para criar a sus hijos en un ambiente con permanente contacto con la naturaleza. Además de rehabilitar las casas, surgió la necesidad de crear una escuela y una comunidad de aprendizaje rural. Fue cuando surgió O Chinebro (helecho en aragonés), la escuela actual. «La idea de crear la escuela surge también de no tener que estar trasladando a los niños a la escuela más cercana y poder vivir en un entorno rural más seguro para ellos. En este contexto, las familias buscamos unos profesores y empezó siendo una escuela autogestionada por familias. El primer año estaba en la ermita. El segundo año ya eran 14 niños y siete, los más pequeños, se quedaron en la ermita, mientras que los más mayores fueron a un espacio que construyeron las familias financiado por crowdfunding», detalla esta madre.

De la mano del ayuntamiento es cuando se decidió hacerlo de forma «más legal», ya que había «preocupación por la desescolarización de los niños». Empezaron entonces, hace cinco años, unos trámites administrativos para el reconocimiento de una escuela pública rural. «El cuarto año fue el primer año de escuela pública», afirma esta madre. «Se han ido encontrando maneras administrativas para que esto fuera funcionando. La solución fue que perteneciese como aula a Tierrantona, aunque funcionamos como una escuela pública de manera independiente. Se ha tratado de adaptar el currículum aragonés desde que estamos dentro de la escuela pública», añade.



No obstante, el 2 de noviembre, instancias educativas comunicaron el inminente cierre de la escuela de Caneto por considerar que era la mejor manera de regularizar la situación. Según justifica el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, el centro educativo «lleva funcionando cinco años sin autorización», alegando también «no cumplir los requisitos mínimos exigidos» por el Real Decreto 132/2010 para su habilitación como espacio docente, comunicaron los portavoces de la comunidad educativa de Caneto. La consejera de Educación, Claudia Pérez Forniés, aseguró este martes que el cierre de la escuela rural se ha llevado a cabo «por la seguridad de los niños», tras unos informes «demoledores» sobre las condiciones de las instalaciones. Algo que contradicen desde Caneto. Insisten en que las instalaciones de O Chinebro cuentan con dos construcciones de bioconstrucción adaptadas a los requisitos higiénicos y sanitarios requeridos en su día, con agua potable y conexión a internet que han cumplido en estos años su función sin ningún riesgo ni perjuicio a la seguridad de las niñas y niños que asisten a las clases.

La solución propuesta por Educación ha sido la de trasladar el aula al centro educativo de Tierrantona, situado a 40 minutos en coche de Caneto. «Proponen que vayamos en transporte escolar, que a día de hoy no se ha gestionado. Cuando todo esto empezó, hace cinco años, ya se valoró que la viabilidad del transporte escolar era muy difícil. Esta carretera es como un puerto de montaña. Tiene curvas cerradas. Son 40 minutos según Google, pero un transporte escolar debe de ir más lento todavía. La carretera durante el invierno está llena de hielo y de nieve. Y esa es la solución que nos dan», denuncia la entrevistada, que prefiere mantenerse en el anonimato.

Desde las familias se ha decidido que el remedio es «mucho menos seguro» y que «no es viable», y se considera que el viaje escolar se trataría de una imprudencia, más aún teniendo la escuela en la puerta de sus hogares. De momento, esperan abrir una vía de diálogo y encontrar una solución para que los niños y niñas sigan estudiando en Caneto. «Ya se ha despoblado dos veces. Estamos luchando por un mundo rural vivo. Se nos llena la boca de agua con defender los pueblos... Pero qué mejor pueblo vivo que con una escuela», concluye esta madre.

Máximo común, multiplicador OPINIÓN

Sí. Está bien. No rompe conceptos matemáticos. Porque se refiere a los pactos en educación. Un buen acuerdo, buscando el «máximo común» entre quienes se sientan en la mesa, sirve para «multiplicar» los resultados. Sin duda alguna.

Jesús Jiménez. 5-12-2023

En un alto sobre la laguna de Gallocanta, en plena «Siberia española» (Daroca/Molina de Aragón), se encuentra la ermita románica del Buen Acuerdo (s. XIII). Por esas tierras de frontera castellana-aragonesa pasa el Camino del Cid y allí sucedió (se supone) el «milagro» de ponerse de acuerdo dos pueblos varias veces enfrentados. No hacen falta prodigios para llegar a acuerdos y firmar pactos, ni en tiempos pretéritos (el Compromiso de Caspe, como ejemplo) ni en tiempos recientes ni ahora mismo.

Para garantizar el derecho a la educación en equidad y con calidad, los gobiernos deberían considerar cuatro principios básicos en la organización de sus sistemas educativos: las 4 A que señalan algunos autores (Tomasevki, 2004) Asequibilidad: plazas o puestos escolares asequibles (disponibles) y suficientes para todos y todas. Accesibilidad: acceso, sin discriminación, a un puesto escolar. Aceptabilidad: una enseñanza aceptable, medida en estándares contrastados de calidad. Adaptabilidad: una enseñanza adaptada y que atienda a la diversidad del alumnado.

Y... ¿cómo se consigue una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable? desde el «máximo común». Con cuatro puntos de referencia: voluntad, imaginación, diálogo y acuerdo.

Voluntad. Posiblemente las condiciones económicas y sociales puedan ser difíciles (complejas, al menos) pero siempre es posible (y factible) avanzar. Incluso en las crisis profundas existen posibilidades. Siempre harían falta más (y mejores) recursos para dedicarlos a la educación, a los centros educativos, al personal docente y no docente y al sistema en general; por supuesto que sí. Pero también puede constatarse que dos centros educativos de una misma zona, con el mismo sustrato de alumnado y plantillas de profesorado, obtienen resultados distintos: uno impulsa proyectos innovadores mientras el otro vive cómodamente instalado en la rutina y en la permanente queja del «todo va mal». Hace falta voluntad. Querer hacer. Esa es la clave. Para la política y para la vida. Si se quiere, se puede.

Imaginación. En educación, los problemas no tienen una sola solución. No se trata de inventar cada día ni de creer que ahora se descubre el mundo, como «venden» tantas «innovaciones» pedagógicas con etiqueta comercial. Pero pueden buscarse soluciones imaginativas, posibles y eficaces que no solo resuelvan un problema o situación, sino que, además, supongan un avance en el terreno de la educación. Y a más complejidad, mayor imaginación. Pero siempre con los pies en el suelo. Propuestas, sí; ocurrencias, las menos; los experimentos, con gaseosa, como decía Ramón y Cajal.

Diálogo. Hablando se entiende la gente. En todas las esferas de la vida. En educación, mucho más. Es imprescindible hablar unos con otros. En los centros: en clase, cada docente con sus alumnos y sus familias, y

en el claustro, entre docentes. Hablar también entre los representantes de los distintos sectores de la comunidad educativa y la administración. Solo hablando se conocen propuestas diferentes y, además, se evitan malentendidos. Hablar, hablar y hablar. Desde el respeto. Dialogar. Escuchando a los demás. Porque lo importante es escuchar. No «escucharse» a sí mismo. Y porque nadie tiene (y menos, siempre) «toda» la razón.

Acuerdo. Entender al que tienes enfrente. Comprender sus razones. Ponerte en el lugar del otro. Eso es negociar. Sin apriorismos de partida y sin maximalismos de llegada. Con mentalidad abierta. Con generosidad para dejarse, si llega el caso, algún pelo en la gatera. No levantarse de la mesa hasta transitar todos los posibles caminos de entendimiento. En educación, todos los sectores comparten más del ochenta por ciento de los planteamientos que aparecen en cualquier debate o negociación. No debería ser imposible llegar a acuerdos. Aunque fueran puntuales.

Con el acrónimo VIDA (voluntad, imaginación, diálogo y acuerdo) se podría conseguir un «máximo común» que «multiplique» los avances hacia un pacto social, político y educativo por la mejora de la educación. Será difícil. Pero, al menos, se puede llegar a acuerdos o pactos parciales. Siempre es bueno un acuerdo, aunque no sea el por todos deseado. Y mucho mejor, un buen acuerdo, como el alcanzado hace siglos junto a la helada laguna de las grullas.

La acreditación de competencias digitales levanta recelos entre los profesores

A medida que la educación continúa evolucionando hacia un modelo cada vez más digital, la competencia digital docente se vuelve esencial para preparar a los alumnos ante los retos y oportunidades del futuro.

Noel Corregidor Gonzalez. 5-12-2023

La presencia generalizada de dispositivos digitales en las aulas y el deber de ayudar a los estudiantes a que sean digitalmente competentes requieren que los docentes adquieran y desarrollen su propia competencia digital, es decir, las habilidades y los conocimientos para utilizar de manera efectiva la tecnología en su práctica educativa.

Un compromiso para recibir fondos europeos

España se comprometió con la Comisión Europea en su Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia a que el 80% de los 700.000 docentes no universitarios de centros públicos y concertados acreditaran en 2024 su competencia digital. Para ello, en 2022 en la Conferencia Sectorial de Educación se acordó un marco común para todas las regiones y se han repartido este año 284 millones entre las comunidades para alcanzar dicha meta.

«El objetivo no es que los profesores se formen digitalmente, sino en cumplir con una demanda de la Unión Europea y justificar los fondos recibidos», critica Mario Gutiérrez, presidente del Sector Nacional de Educación del sindicato CSIF, quien incide en la idea de que ese dinero no tiene otro fin más que gastarse. «Se podría haber utilizado en otras cosas que son más importantes», redonda Mario.

De acuerdo a los datos facilitados por las diferentes Consejerías de Educación al Ministerio, más de 200.000 profesores han logrado certificar su competencia digital desde el 2022, lejos todavía del objetivo de los 540.000 previstos. «No solo se trata de formarlos, sino de acreditarlos», apuntaba en una entrevista a EFE recogida en El Heraldo el director del Instituto de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), Julio Albalad, a la par que reconocía que iba a ser lo «más laborioso porque nunca se ha hecho».

¿Cuáles son los niveles y cómo acreditar la competencia digital?

En la web del INTEF se puede consultar el marco de referencia de la competencia digital docente, basado en su homólogo europeo (DigCompEdu), en el que se establece 3 etapas que comprenden dos niveles de progresión: etapa de acceso o inicial, nivel A1 y nivel A2; etapa de experiencia o intermedia, nivel B1 y nivel B2; y la etapa de innovación o avanzada, nivel C1 y nivel C2. «Que los docentes alcancen un A2 sería un objetivo viable a corto plazo», indica Miguel Ángel González, presidente de CSIF Educación Madrid, quien añade que con ese nivel es suficiente para manejar las plataformas digitales educativas que usan los profesores en el trabajo.

Para la acreditación de los niveles comprendidos entre el A1 y B2 se requiere un certificado de formación en el que se demuestre haber realizado y superado una o varias acciones formativas de 40, 50, 60 o 70 horas, correspondientes a los niveles A1, A2, B1, B2 respectivamente. Sin embargo, para Mario Gutiérrez estas formaciones no son serias. «Si se quiere evaluar o acreditar hay que hacerlo bien, con unos cursos acordes y atendiendo las necesidades del sistema, no de una manera impuesta por unos burócratas», expone.

«Un profesor de tecnología también debe acreditarse, ¿no está demostrado que alguien que sabe de tecnología tiene competencia digital?», se pregunta Mario, y reprocha que «todo esto está montado para gastar el dinero recibido» y no para atender a los problemas estructurales de la escuela. «Se quiere hacer ver que la formación digital de los profesores es una necesidad y no lo es», subraya.



Otras de las vías para certificar la competencia es pasar una prueba específica o mostrar una titulación oficial que habilite para la profesión docente, «siempre que cubran todas las áreas del nivel y, al menos, el 80% de los indicadores de logro», según lo establecido en el marco de referencia. El INTEF ha derivado las preguntas de este reportaje al Ministerio de Educación, quienes no han contestado sobre qué nivel de competencia digital consideran óptimo para que los profesores desarrollen su labor y cuál es la necesidad de hacer estos cursos y acreditaciones.

Críticas de los profesores

«La formación no está bien planteada», apuntan desde STEM (Sindicato de Técnicos de la Enseñanza), «los profesores nos reportan que está muy alejada de sus necesidades reales». Sergio López y Ramón Carrillo, representantes de este sindicato, creen también que el propósito es simplemente cumplir con la Comisión Europea y recibir los fondos finalistas. «Tenemos la sensación de que la formación del profesorado y la mejora de la calidad de la enseñanza no son el objetivo final de todo este plan de acreditación», critican.

Chema Fernández estudió Física y es profesor en un instituto público en Murcia. Considera que la formación recibida «no sirve para nada», ni le ha aportado nuevos conocimientos. «¿De qué me sirve aprender a realizar un plan digital en el centro si no tengo pizarra digital y los ordenadores son antiguos?», se pregunta, por ello reclama más recursos para cubrir las necesidades de las aulas.

Este profesor señala que «se notan que tienen prisa por formar a los profesores sea como sea» porque las clases están formadas por grupos grandes de personas, lo que dificulta en ocasiones el aprendizaje. «La Dirección General competente no nos permite diseñar e impartir cursos, solo ellos lo pueden hacer», comenta Miguel Ángel González, quien lamenta que la formación sea muy masificada y con algunas dificultades para optar a ella. «Simplemente, si nos dejaran impartir algún curso sobre el tema, ayudaríamos al objetivo de formación», defiende.

Sergio ha sido ponente de cursos de formación digital y, a pesar de tener una buena competencia digital, rechaza acreditarse. «He tomado la decisión de dedicar mi formación y mis esfuerzos a otras cuestiones que considero más beneficiosas para mi labor docente y la mejora de la calidad de enseñanza que puedo y quiero ofrecer a mi alumnado», justifica.

No comparte la idea de que los profesores tengan una escasa formación digital, «ya nadie recuerda como fuimos capaces de mantener las escuelas abiertas durante la pandemia y que fuimos capaces de hacer un seguimiento digital de nuestros alumnos», y añade que quienes tengan dificultades en esta competencia pueden acudir a la figura del coordinador TIC en el centro. «No hay mejores formadores que los propios compañeros y compañeras de tu equipo docente», subraya.

Ventajas en los concursos y las oposiciones

La decisión de Sergio se debe a que el Ministerio de Educación no ha establecido la obligatoriedad de certificar la competencia digital. «De momento», matiza Chema, el profesor de instituto. Una idea en la que coincide Miguel Ángel, quien cree que debería ser algo voluntario, pero teme que, «como todo viene desde la Comisión Europea, en algún momento obliguen a los no formados a realizar algún tipo de formación».

Acreditar la competencia digital sí dará ventajas en los concursos de traslado y en las oposiciones. «Es una evidencia que se está forzando al profesorado a hacerlo», critica el presidente Nacional de Educación de CSIF, quien muestra su total rechazo a que se usen los méritos como chantaje. «Hay otros méritos que se pueden evaluar tan importantes como ese, pero si no tienes el certificado de la competencia digital te van a dificultar pedir un traslado», lamenta Mario.

Ramón Carrillo y Sergio López cuentan que muchos profesores han llamado al sindicato porque «les han vendido la moto» de que es obligatorio hacer las formaciones y que puede repercutir en las retribuciones en un futuro próximo, «lo cual genera inseguridad y cierto agobio». A fecha de hoy, ninguna normativa recoge estos supuestos. A lo que sí se muestran contrarios los dos representantes de STEM es a que se reconozca como un mérito, «más allá del reconocimiento de las horas de formación, como cualquier otro curso», ya que de lo contrario, «es una medida de presión» para que el Gobierno cumpla con Europa y reciba los fondos europeos.

«Tampoco apoyamos los complementos retributivos que están cobrando los encargados de las TIC», prosiguen, «parece que sólo importe lo relacionado con la tecnología mientras figuras tan importantes como el Coordinador de Bienestar de los centros no dispone de horas para sus funciones y se le priva de estos complementos», destacan. Sergio critica la «obsesión» que se tiene por la escuela digital, «dejando a un lado otros aspectos importantes», y teme que la digitalización se convierta en un fin y no en un medio. «La innovación no consiste en sustituir el libro de texto por una plataforma digital o por un libro de texto en formato digital», concluye.