ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
02.05.2024

ÍNDICE

El 32,2% de la población de España con 15 años o más tenía estudios superiores en 2022 y el 16%, de educación primaria **EUROPA PRESS**

Las familias que pagan cuotas en la escuela concertada: “Renunciamos a otros gastos, pero nos vale la pena” **EL PAÍS**

Los niños prefieren pasar su tiempo libre con amigos (78%) o en el parque (55%) que usando pantallas, según un estudio **EUROPA PRESS**

La CRUE y la Fundación Muy Interesante establecen una colaboración para la divulgación del conocimiento académico y científico **LA RAZÓN**

Siguen aumentando los 'Ni-Nis': más de 927.000 jóvenes en el Estado ni estudian ni trabajan **DEIA**

Los alumnos gallegos de FP tendrán a partir del próximo curso inglés profesional y prácticas en empresas desde primero **LA VOZ DE GALICIA**

Autoridades educativas apuestan por apoyar a los profesores para preparar a los alumnos ante un futuro digital **EUROPA PRESS**

Se filtran las pruebas de competencias de Cataluña: “Alumnos de suficiente han hecho el examen de Matemáticas en 15 minutos” **ELPAÍS**

Las razones por las que un colegio concertado de Pamplona debe responder de una condena por acoso escolar a un alumno **NOTICIAS DE NAVARRA**

Los niños que van a centros de educación especial siguen aumentando: “Se sigue derivando a alumnos contra el criterio de sus padres” **EL PAÍS**

«España ha vivido una gran producción legislativa que no se ha traducido en términos de calidad educativa» **EL DEBATE**

Tras el susto de PISA **LA VANGUARDIA**

El Gobierno aclara, ante el aumento de violencia escolar, que "no tiene competencias" en agresiones por parte de alumnos **EUROPA PRESS**

¿Han arruinado los móviles la salud mental de los jóvenes? La ciencia busca explicaciones a un problema universal **ELDIARIO.es**

El 53% de los alumnos de Medicina tienen padres universitarios, frente al 15% en Trabajo Social: la herencia familiar pesa **EL PAÍS**

Catalunya tendrá un Centro de Recursos Pedagógicos de la Formación Profesional **EL PERIÓDICO de Catalunya**

Cómo obtener el punto extra para la admisión de alumnos **LEVANTE**

Un 92% de los titulados de FP no lo hacen en industriales ni tecnológicas pese a tener mejores condiciones laborales **EUROPA PRESS**

Sin recetas mágicas ni dinero para remontar los malos resultados de los alumnos catalanes **EL PAÍS**

Sanidad aprueba un protocolo de actuación sanitaria frente a la violencia en la infancia y la adolescencia **EUROPA PRESS**

Las titulaciones fantasma de FP: el 92 % de los titulados no las elige pese a tener mejores condiciones laborales **EL DEBATE**

Los cinco títulos de FP con mejores sueldos al año de haber terminado **EL PAÍS**

Lara Álvarez: «En el patio del colegio llegué a recibir pedradas. Con 9 años piensas que en algún momento se cansarán» **ABC**

Educación prohíbe el uso de los móviles en colegios e institutos **LEVANTE**

En cada aula hay al menos nueve estudiantes que han sufrido ‘bullying’ **DEIA**

Profesores de Sant Adrià se plantan ante las agresiones: “Pedimos soluciones y más apoyo de la Generalitat, pasa en muchas escuelas” **EL PAÍS**

Europa debe dar paso a las élites ilustradas para replantear su modelo educativo **EDUCACIONAL EVIDENCE**

Guía de inteligencia artificial para docentes **THE CONVERSATION**

Carmen Cabestany, presidenta de NACE: “El sistema es muy garantista con el acosador y muy poco con la víctima” **MAGISTERIO**

Caverna digital **MAGISTERIO**

Rafael Merino: “La FP tiene tres funciones: económica, educativa y social” **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

La investigación educativa, una construcción compartida entre diferentes profesionales **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

La orientación: ¿qué? **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

El rendimiento satisfactorio, clave del éxito escolar **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

El 32,2% de la población de España con 15 años o más tenía estudios superiores en 2022 y el 16%, de educación primaria

Guipúzcoa, Vizcaya y Madrid, con mayores porcentajes de población con estudios superiores frente a Cuenca, Almería y Toledo, con menores

MADRID, 25 Abr. (EUROPA PRESS) - El 32,2% de las personas de 15 años y más tenía estudios superiores en 2022, frente al 16% que solo había completado estudios de educación primaria o inferiores según se desprende de la ampliación del Censo de Población correspondiente a 2022 publicado este jueves por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

La estadística --que contempla variables relativas a la relación con la actividad económica (activos, ocupados, parados, etc), así como el nivel educativo o los estudios en curso-- detalla que el 41,01% de la población de entre 25 a 64 años poseía estudios superiores. Por sexo, este porcentaje era del 45,0% en las mujeres y del 37,0% en los hombres. Entre los jóvenes, se observa mayor proporción de mujeres que de hombres con estudios superiores pues el 57,2% de las que tenían entre 25 y 29 años eran tituladas superiores, frente al 43,3% de los varones.

Por provincias, las que presentaron mayor porcentaje de población con estudios superiores en 2022 fueron Guipúzcoa (43,1%), Vizcaya (41,7%) y Madrid (41,1%) frente a Cuenca (22,7%), Almería (23,0%) y Toledo (23,7%), que presentaron los menores porcentajes. Los municipios con más de 10.000 habitantes con mayor porcentaje de personas de 15 o más años con estudios superiores se concentraron en los alrededores de Madrid y Barcelona. Así, Tres Cantos, Las Rozas de Madrid y Sant Cugat del Vallés superaban el 62%. Por el contrario, Rojales (Comunidad Valencia), Níjar (Almería) y Jódar (Jaén) fueron los municipios con menor porcentaje de población con estudios superiores, del 7,6%, 8,7% y 12,4%, respectivamente.

ESTUDIOS SUPERIORES EN NACIDOS EN VENEZUELA, FRANCIA Y ARGENTINA

Por nacionalidad, el porcentaje de extranjeros con educación superior ascendió al 23,5%, mientras que el 29,2% había completado estudios de educación primaria o inferiores. Estos porcentajes fueron del 26,1% y 23,7%, respectivamente, para los nacidos en el extranjero.

Entre los principales países de nacimiento, los residentes en España nacidos en Venezuela (50,2%), Francia (43,8%) y Argentina (42,3%) presentaron los mayores porcentajes de población con estudios superiores mientras que los nacidos en Marruecos (8,7%), Rumanía (12,8%) y República Dominicana (15,9%) registraron los menores porcentajes de titulados superiores.

El INE aclara que en septiembre se incorporarán otras variables que caracterizan a los ocupados, como la ocupación, la situación profesional (asalariados, autónomos), la actividad del establecimiento y el municipio de trabajo; así como información sobre las residencias anteriores.

Los nuevos censos de población anuales, basados íntegramente en registros administrativos, mantienen todo el detalle territorial de las operaciones censales que tradicionalmente se publicaban cada 10 años, ofreciendo datos hasta sección censal. Además, permiten seguir cada año la evolución de muchas características sociodemográficas de la población, asegura el INE.

EL PAIS

Las familias que pagan cuotas en la escuela concertada: “Renunciamos a otros gastos, pero nos vale la pena”

Representantes de la escuela pública reclaman que se retiren los conciertos a los centros privados incumplidores: “Se quedan unos fondos que deben ir a quienes más lo necesitan”

IGNACIO ZAFRA IVANNA VALLESPÍN. Valencia / Barcelona - 25 ABR 2024

Alfonso tiene 45 años, trabaja de directivo en una consultoría, y lleva a sus cuatro hijos a una escuela concertada del centro de Madrid. Un colegio laico, explica, “con un proyecto educativo algo diferente al resto”. En su día, Alfonso y su mujer barajaron matricularlos en un público. “Fui a varias jornadas de puertas abiertas. Y lo que me echó un poco para atrás de los centros públicos fue que, al pasar por las clases de infantil, veías, por los nombres que normalmente ponen encima de las perchas para que cada uno deje su abrigo, un nivel de inmigración mucho más alto que el que hay en la sociedad. Y eso me dio un poco de miedo. Yo quiero un colegio que refleje la sociedad, y donde evidentemente haya inmigración. Pero no quería que estuvieran en un contexto donde hubiera muchos niños con una situación más difícil. Por eso opté por la concertada”.

Solo en concepto de “cuota”, Alfonso (que, como otros entrevistados, prefiere que no se publique su apellido ni otros detalles para que no se identifique a sus hijos) paga por cada niño 105 euros al mes, lo que supone algo más de 1.050 por curso. Un poco por encima de lo que cobran de media los concertados en la Comunidad de Madrid (959 euros) y bastante más que el promedio en España (750 euros), según el informe publicado sobre las cuotas que cobra la concertada, publicado este miércoles por EsadeEcPol, la investigación más completa sobre una práctica ilegal pero generalizada; la enseñanza concertada cobra cuotas al 87% de su alumnado. Esto es, a 1,5 millones de alumnos. La existencia de estos pagos funciona como una barrera de acceso para el alumnado desfavorecido y explica en gran medida la diferencia en el nivel socieconómico entre la escuela pública y la concertada, explican sus autores, así como el hecho de que la pública matricule a más de la mitad del alumnado inmigrante de lo que le correspondería.

Si Alfonso suma lo que paga en su colegio por el comedor —que le saldría mucho más barato en la pública— llevar a sus hijos al colegio le cuesta 1.000 euros al mes. 10.000 a lo largo del curso. “Y eso son los pagos regulares. Sin contar que el colegio saca muchas actividades extra dentro del horario escolar. Es verdad que son voluntarias, pero ¿cómo le dices a tu hijo que no puede ir por razones económicas?”. En general, Alfonso y su mujer están contentos con el colegio, y gracias a sus ingresos, las cuotas les resultan llevaderas. “Lo que nos supone es que tenemos menos capacidad de ahorro, pero afortunadamente podemos pagarlo”.

Preguntado por el informe de Esade, un portavoz del Ministerio de Educación se limita a recordar que la supervisión de que se cumpla la normativa —que prohíbe las cuotas— corresponde a las comunidades autónomas. Las patronales de la educación concertada Cece, Escuelas Católicas y la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza, rechazan, por su parte, que el estudio de Esade señale que buena parte de los centros infringen la ley: “Es incorrecto e injusto sugerir que los centros concertados incentivan el cobro de cuotas ilegales. Todas las contribuciones de las familias son voluntarias y destinadas a actividades o servicios adicionales, como se establece claramente en los documentos de concierto”, señalaron este martes en un comunicado, en el que también reconocieron algunos puntos del estudio, como el hecho de que ponga de manifiesto la “diversidad” de esta red escolar.

La investigación de Esade muestra que hay centros que cobran cuotas porque están infrafinanciados por la administración y otros que lo hacen pese a recibir fondos públicos de sobra, como forma de diferenciarse o ganar dinero. Las clases sociales altas tienden a ir a colegios con cuotas elevadas, y las clases bajas —que pese a serlo eligen la concertada—, normalmente o no pagan o abonan cantidades modestas.

De ese último grupo forma parte María del Pilar, de 33 años, camarera, colombiana y madre soltera, que el lunes por la tarde recogía a sus dos hijos del colegio Santa María, situado en la Fuensanta, un barrio de clase trabajadora de Valencia. “La cuota son 10 euros al mes por cada niño. Lo colocan como… aportación voluntaria”, dice después de consultar una aplicación en su móvil.

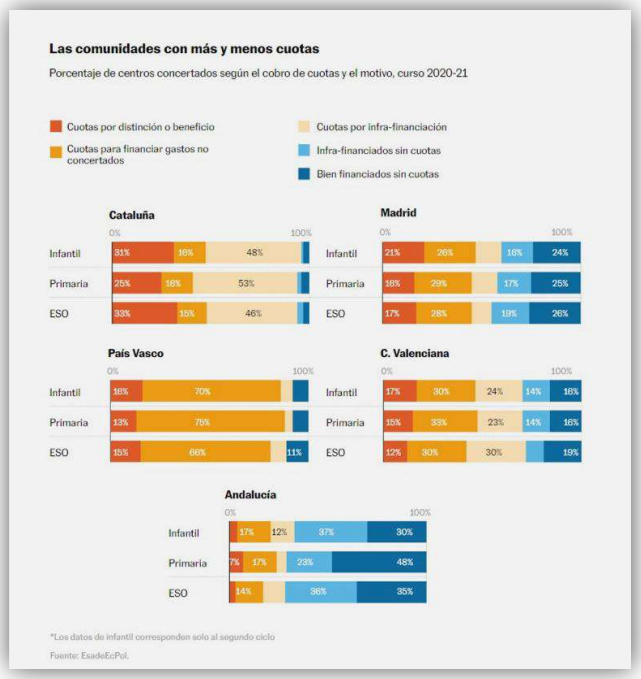
El hijo mayor de María del Pilar empezó yendo a una escuela pública, pero lo sacó porque le hacían “*bullying*”, sostiene. Solo con que el concertado fuera un poco más caro, afirma, no le alcanzaría para pagarlo, porque en el comedor —que en la pública le salía gratis gracias a la beca— se le van otros 200 euros. “Pero aun así prefiero acá, me vale la pena. Por los valores, porque yo estudié también en un centro católico y por cómo les están enseñando a mis hijos. Renuncio a otros gastos. Estoy haciendo un sacrificio económico. Pero creo que será bueno para su futuro”.

“Coste accesible”

Las cuotas más caras, según el estudio de Esade, se pagan en Cataluña (seguida de Madrid y el País Vasco). Los dos hijos de la familia Guerra estudian en la ESO en la escuela Salesians de Terrassa, en Barcelona. Pagan 260 euros al mes por ambos en concepto de “servicios diversos” y por la llamada sexta hora que las concertadas hacen en Cataluña, y que no es lectiva. Y a dicha cuota —que no incluye el material, uniformes ni excursiones— hay que sumar otros 36 euros mensuales, por cada chiquillo, a la fundación que gestiona el centro y que, en principio, es voluntaria. En total, 332 euros. La madre, Lucía, lo considera un “coste accesible” con su sueldo de diseñadora, y el de su marido, informático. Y afirma que lo eligieron por la “proximidad, el horario y por la base religiosa, que puede ser beneficiosa para los niños”.

Marta, empleada de banca, de 47 años, cuyos tres hijos asisten a otro concertado católico en Valencia (40 euros mensuales de cuota por cabeza, comedor aparte), asegura que ella y su marido también dudaron con quedarse en el público al que empezó yendo su hijo menor: “Estábamos contentos. Pero vimos cosas como que las bajas del profesorado tardaban en cubrirse, o que muchas maestras cambiaban cada año porque eran interinas, y así es difícil mantener los proyectos”.

El informe de Esade estima que solo con retirar el concierto al grupo de unos 425 colegios concertados más incumplidores, aquellos que cobran cuotas altas, pese a estar bien financiados por la administración, que exceden incluso los servicios que ofrecen, podría cubrirse la infrafinanciación de otros centros del sector y las arcas públicas todavía saldrían ganando. “Habría que quitarles el concierto, porque se están quedando con unos fondos que podrían dedicarse a la escuela pública y a quienes más lo necesitan”, afirma María Cardenal, presidenta de la confederación de familias de la pública Ceapa. Jorge Delgado, maestro en Sevilla y presidente de la federación de directores de colegios públicos Fedeip, añade: “En la pública estamos encantados de atender a todos los alumnos, sean de la clase social que sean y tengan las necesidades que tengan. Lo único que pedimos son suficientes recursos humanos y económicos, algo que lamentablemente muchas veces no sucede y nos deja indefensos”.



europapress.es

Los niños prefieren pasar su tiempo libre con amigos (78%) o en el parque (55%) que usando pantallas, según un estudio

MADRID, 25 Abr. (EUROPA PRESS) - Las preferencias de ocio y tiempo libre de los niños no son digitales, ya que el 78% prefiere estar con amigos, el 55% ir al parque a jugar, el 50% hacer deporte y el 49% hacer manualidades. En este sentido, la mitad del profesorado señala que el uso de dispositivos digitales en las escuelas está restando tiempo al jugo algo que, a juicio de los docentes, perjudica bastante o mucho el aprendizaje y la adquisición de competencias básicas.

Así lo refleja un estudio dirigido por investigadores de la Universidad Complutense de Madrid y el Instituto Tecnológico de Producto Infantil y Ocio (AIJU), en el que han participado más de 1.800 niños de 5 a 12 años y 110 docentes. El 88% de los docentes han mostrado su preocupación acerca de la cantidad de tiempo que el alumnado pasa frente a las pantallas y sus posibles efectos en el aprendizaje especialmente en el desarrollo de competencias vinculadas a la adquisición de la comprensión lectora, escritura y lectura.

Esta investigación, refuerza la hipótesis de la creciente desconfianza que han expresado países como Suecia al vincular un retroceso en la comprensión lectora con el tipo de uso de los dispositivos digitales en los centros educativos. Según este estudio, los dispositivos digitales más utilizados por los docentes que han participado en el estudio son la Pizarra digital (84%), el ordenador portátil (66%), Tablet (34%) y el móvil (17%).

Además, destaca que el 20% de los docentes manifestó utilizar más de 3 horas la pizarra digital y el 13% el ordenador portátil, una cantidad de tiempo que supera las recomendaciones pediátricas. La investigación revela que la tendencia de uso de dispositivos digitales en el aula es pasiva, ya que el 70% de los docentes afirma utilizarlo de forma expositiva mediante la visualización de vídeos, mientras que solo el 21% asegura utilizarlo de forma lúdica. El 73% manifiestan que su uso expone al alumnado a diversos anuncios con

contenidos inapropiados; el 80% de los docentes indican bastante preocupación por la sobreexposición a dispositivos digitales dentro y fuera del aula (móvil, ordenador, pizarra digital, tablets etc.) y sus posibles riesgos asociados; y el 65% señala que las familias están poco sensibilizadas con los riesgos asociados al uso de dispositivos.

En cuanto al juego con dispositivos digitales, el estudio revela mayor confianza docente en el uso educativo que en su uso recreativo para el desarrollo de las funciones ejecutivas. Un 40% desconfía que el juego educativo con dispositivos digitales tenga efectos positivos en la memoria y la concentración. En las habilidades de planificación y organización, creatividad y resolución de problemas se presentan resultados con mayor variedad de opiniones.

La desconfianza aumenta en todas las anteriores si se pregunta por el uso recreativo de dispositivos digitales. En contraposición, los niños han manifestado que son más creativos (76%), organizados (45%), resuelven mejor los problemas (55%) y memorizan mejor (58%) cuando juegan sin dispositivos digitales.

Con respecto al desarrollo de competencias instrumentales, los docentes entrevistados no perciben que el juego con dispositivos digitales -ya sea con fines educativos o recreativos-, favorezca el desarrollo psicomotor (68%), las habilidades lectoescritoras (50%) y la expresión oral (68%). Pese ello, el 36% de los niños afirman usar los dispositivos digitales en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura (36%) y Lengua Extranjera (43%).

Asimismo, el 46% de los niños han indicado que prefieren aprender a leer y a escribir a través de juegos sin dispositivos digitales.

En cuanto a la valoración de las actitudes de aprendizaje, aunque el 65% de los docentes valora el uso de dispositivos digitales como una herramienta clave para la motivación del aprendizaje, se reconoce que esa exposición sobre estimula bastante o mucho al alumnado (70% si el uso es recreativo y 41% si es educativo).

A su vez, el 53% de los docentes han manifestado que su uso meramente recreativo podría generar dificultades de aprendizaje. Por el contrario, los niños sostienen sentirse más tranquilos cuando juegan sin dispositivos digitales (55%).

En cuanto a las habilidades socioemocionales, más del 50% del profesorado asegura que el juego con dispositivos digitales -sea educativo o recreativo-, promueve nada o poco la socialización y el 75% desconfía que promueva el desarrollo socioemocional infantil.

Por su parte, los niños afirman que son capaces de empatizar bastante y mucho más cuando juegan sin dispositivos digitales (61%). Además, los docentes han indicado que el uso recreativo de juegos con dispositivos digitales podría perjudicar a la salud mental (47%), porcentaje que contrasta con el 46% que indica que su uso educativo no perjudica a la salud mental.

LA RAZÓN.es

La CRUE y la Fundación Muy Interesante establecen una colaboración para la divulgación del conocimiento académico y científico

El objetivo es aumentar la visibilidad del trabajo que realizan los investigadores y académicos y fomentar la curiosidad y el interés por la ciencia

LA RAZÓN. 26.04.2024

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y la Fundación Muy Interesante han puesto en marcha una colaboración estratégica con el fin de fortalecer la divulgación del conocimiento académico y científico. Este acuerdo representa la unión de esfuerzos para acercar los avances y descubrimientos de académicos e investigadores a una audiencia que llega a más de 68 millones de personas al mes en España y América Latina.

La cooperación surge del reconocimiento de la importancia de difundir el trabajo académico y científico de manera efectiva. Así, la CRUE, que representa a las universidades españolas, y la Fundación Muy Interesante, con su amplia experiencia en comunicación científica, se comprometen a trabajar juntos para que el conocimiento trascienda los límites académicos y llegue al público general.

El objetivo de esta alianza es doble: por un lado, aumentar la visibilidad del trabajo que realizan los investigadores y académicos en las universidades españolas y, por otro, fomentar la curiosidad y el interés por la ciencia y el conocimiento en la sociedad. Para lograrlo, se utilizarán todos los canales disponibles de la Fundación Muy Interesante, desde sus publicaciones hasta sus plataformas digitales, asegurando que el contenido sea accesible y comprensible para todos.

deia

Siguen aumentando los 'Ni-Nis': más de 927.000 jóvenes en el Estado ni estudian ni trabajan

Los jóvenes de entre 16 y 29 años que se encuentran en esta situación han aumentado en 19.400 personas en el último año

NTM / EP. 26·04·24

En el Estado español había un total de 927.500 'Ni-Nis' (jóvenes de 16 a 29 años que ni estudian ni trabajan) en el primer trimestre del año, lo que supone 19.400 más que el año pasado (un 2% más) que en el mismo periodo del año pasado, cuando se registraron 908.100 'Ni-Nis'.

Así lo reflejan los datos de la Encuesta de Población Act**iva** (EPA) publicados este viernes 26 de abril por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

No obstante, la cifra de jóvenes que ni estudian ni trabajan de este año está lejos de la de hace diez años, ya que en el primer trimestre de 2014 el Estado contaba con 1.483.400 'Ni-Nis'.

Por su parte, el número de jóvenes que sí estudian y sí trabajan en el primer trimestre de 2024 asciende a 1.060.600, lo que supone 19.400 más que el año pasado y la cifra más alta desde el segundo trimestre de 2007.

La Voz de Galicia

Los alumnos gallegos de FP tendrán, a partir del próximo curso, inglés profesional y prácticas en empresas desde primero

Galicia aplicará con flexibilidad la nueva ley estatal, pese a los retrasos del Gobierno en aprobar los cambios normativos

E. ÁLVAREZ. SANTIAGO / LA VOZ. 26 abr 2024

El próximo curso se aplican en Galicia los cambios derivados de la nueva ley estatal de formación profesional. Cambios que según el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, serán mínimos ya que la comunidad ha ido por delante y ya cuenta con muchas de las novedades anunciadas por el Ministerio de Educación. No obstante, sí habrá modificaciones a tener en cuenta a partir del 2024-2025, las dos principales centradas en el inglés y en la formación en empresas.

Acompañado por la directora xeral de FP, Eugenia Pérez, el responsable de la Consellería desgranó cómo será esta etapa educativa a partir del próximo curso. Se suprimen algunos módulos, y otros se sustituyen o se crean. El más destacado es el de inglés profesional, que estará en los dos cursos de todos los ciclos medios y superiores. El próximo curso la nueva FP se implanta en primero del grado básico (aquí no habrá inglés), medio y superior, mientras que en el 2025-2026 se aplica a los segundos cursos.

Inglés profesional será un módulo de 60 horas en primero y 60 en segundo. Supone un incremento significativo respecto a la situación actual. Ahora solo existe en la FP dual y en los nuevos currículos implantados desde el 2019-20. Implica duplicar esta formación.

Hay otros cambios, que desde la Consellería de Educación ven más como semánticos que reales. En FP básica aparece el itinerario personal (primero) y el proyecto intermodular (segundo). Y en los ciclos de grado medio y superior este mismo itinerario personal (primero y segundo curso), el ya mencionado inglés profesional, sostenibilidad aplicada al sistema productivo (primero), digitalización aplicada a los sistemas productivos (segundo), módulo optativo (segundo) y proyecto intermodular (segundo).

El módulo de itinerario personal es lo que antes se conocía como FOL, y el resto, apuntaba Eugenia Pérez, se impartían en gran medida de forma transversal en otras materias.

Quizás lo más importante sea el peso de las prácticas en centros de trabajo, que a partir del 2024-2025 se harán en la FP ordinaria ya desde primero, en los casos en los que sea posible. En general estas prácticas aumentan considerablemente en la nueva formación profesional: en FP básica de 320 horas a un máximo de 480; en ciclos de grado medio de 410 hasta un tope de 700; y en ciclos superiores de 384 hasta 700, con la novedad de que también se podrán hacer en primero, ya que hasta ahora esta formación en centros de trabajo (FCT), se hacía al rematar los estudios.

La cuestión de las prácticas es medular en la nueva FP, porque no se tienen que considerar como tal sino que son (o pretenden ser) verdadera formación en los centros de trabajo. El cambio entre lo que ocurre hoy y la nueva ley es importante: las prácticas no son un módulo (asignatura) propio al final del segundo curso, sino que atraviesan todas las asignaturas, deben hacerse en los dos cursos y hay que diseñar un programa de

formación para el alumnado, que tiene un tutor en el aula y otro en el trabajo, que participa en la nota del alumno.

El próximo curso, por lo tanto, ya se podrán hacer estas prácticas desde primero, aunque en la medida de lo posible. Hasta 80 horas en FP básica (dos semanas) y 200 en ciclos medios y superiores, pero siempre que las circunstancias lo permitan, es decir, que el alumnado tenga al menos 16 años, que las características de los sectores o el tejido productivo lo permitan, o que haya disponibilidad de puestos formativos en las empresas. En caso de que no sea así se reforzará la formación en el centro educativo.

Este aumento de la carga práctica no se encontrará con rechazo en el tejido empresarial gallego, que según el conselleiro de Educación se ha mostrado siempre muy receptiva a colaborar con los centros.

La FP ordinaria se llamará dual

Los ciclos ordinarios medios y superiores pasarán a llamarse FP dual, mientras que la que ahora se conoce como dual se denominará dual intensiva. Los cambios de esta última no se aplicarán hasta el 2025-2026.

Críticas por los enormes retrasos para tramitar los cambios

Román Rodríguez aprovechó la presentación de la nueva FP para lamentar que a estas alturas, a cinco meses de que arranque el curso, están sin aprobar los catálogos de competencias profesionales, los registros y la oferta formativa. Este vacío legal ha obligado a la Xunta a elaborar una orden que regula la formación profesional para los próximos dos cursos, ya que los plazos impiden el decreto que organizará la FP —hay que esperar a que el ministerio publique la modificación del real decreto de ordenación de estos estudios, así como los reales decretos complementarios—. «Unha vez máis temos os deberes feitos antes de que o Ministerio remate os seus, pese a depender deles, dando certezas á comunidade educativa», indicó el conselleiro. Además, muchos de las novedades de la ley, apuntó Rodríguez, «son unha copia dos avances da FP galega nos últimos anos».

Hay 65.000 estudiantes matriculados en este tipo de formación en Galicia, con una inserción laboral que supera el 85 %, y el 97 % en el caso concreto de la FP dual. Actualmente la oferta de ciclos y cursos sobrepasa los 1.560.

europapress.es

Autoridades educativas apuestan por apoyar a los profesores para preparar a los alumnos ante un futuro digital

También subrayan la importancia de la colaboración público-privada y de la gobernanza y seguridad del dato

MADRID, 26 Abr. (EUROPA PRESS) - Varios cargos públicos de educación han apostado este jueves por apoyar a los profesores y colaborar con el sector privado para mejorar la educación de los alumnos y prepararlos para desenvolverse en una sociedad digitalizada.

En la 'I Jornada Retos de las Administraciones públicas en la innovación educativa', celebrada en el Museo Thyssen de Madrid y organizada por Odilo, una empresa de educación digital, han participado representantes del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y de las Consejerías de Educación e Innovación de Aragón, Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Canarias, Cataluña, Comunidad de Madrid, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra y Melilla.

Por parte del Ministerio, la directora general de Planificación y Gestión Educativa, María del Ángel Muñoz, ha abogado por "cuidar y apoyar" a los profesores "para que se apunten al reto de enseñar a los estudiantes en una sociedad cada vez más digitalizada". "Contamos con maravillosos profesionales, que se están convirtiendo en un bien escaso en Europa, a los que debemos ilusionar para mejorar la educación de los alumnos", ha dicho Muñoz, según sus declaraciones recogidas en una nota de prensa de Odilo. Además, la directora general ha incidido en la necesidad de una colaboración público-privada que permita avanzar en la formación de los alumnos españoles hacia la educación del futuro. "No debemos perder de vista el objetivo del sistema educativo: capacitar a los alumnos para convertirlos en buenos profesionales y ciudadanos en una sociedad tan tecnificada como en la que van a vivir", ha afirmado.

La importancia de la colaboración entre el sector público y el privado es algo que también ha destacado la vicepresidenta de Educación España y directora de Ventas global de K12 de Odilo, Ainhoa Marcos: "Juntos podemos trabajar en soluciones creativas y efectivas que beneficien a nuestros estudiantes y fortalezcan el aprendizaje ilimitado".

INVOLUCRAR EN LA INNOVACIÓN A TODOS LOS ACTORES EDUCATIVOS

Los distintos ponentes de la jornada han señalado la necesidad de crear una estrategia que potencie la innovación en la educación y que involucre a todos los actores: instituciones educativas, profesores, alumnos y padres y madres de familia.

En relación con los profesores, el director general de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza en la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid, David Cervera, ha indicado que son "la pieza fundamental e insustituible del sistema educativo". "Debemos motivarlos y dotarlos de herramientas para que se adapten a los cambios, fomentando su actualización formativa permanente, y así acompañen a los alumnos ante un futuro digital en el que deben saber cómo actuar y ser consecuentes", ha manifestado.

Por su parte, el director general de Innovación y Formación del Profesorado en la Junta de Castilla y León, Domingo González Núñez, considera que "un sistema no va a tener más calidad que la que tengan sus docentes", a los que es preciso "empoderar para que se sientan seguros". González ha explicado que en Castilla y León llevan a cabo una "innovación permanente" para que la comunidad docente disponga de "las mejores herramientas con las que preparar al alumnado y que pueda desenvolverse con responsabilidad en la sociedad actual". Una innovación, ha añadido, "alejada de las modas y anclada en la tradición, donde a los saberes básicos se suman la internacionalización y la digitalización".

En representación de la Junta de Castilla-La Mancha, el director general de Innovación Educativa y Centros, Lucio César Calleja Bachiller, se ha referido a LeemosCLM, un ecosistema de aprendizaje ilimitado impulsado por la Consejería de Educación junto a Odilo que "permite al docente guiar la lectura de su alumnado como medio para mejorar la competencia lectora".

USO DE DATOS

Asimismo, durante la jornada se ha subrayado la importancia de impulsar políticas y planes de buen uso y gobernanza del dato para aprovechar toda la información generada por el sistema educativo.

Marcos ha defendido que debe haber un compromiso de todas las instituciones para implementar una solución que garantice un uso correcto y seguro de los datos. "Todos los actores educativos afrontamos un desafío común y buscamos unos mismos resultados. Son muchas las instituciones en el país las que han intentado, a lo largo de los años, crear su propia plataforma sin materializarla de forma correcta", ha comentado. En su opinión, "la clave está en el apoyo de una red de 'partners' y proveedores que permitan afrontar retos venideros en cuestión de sesgo". "Desde nuestro papel, apoyamos el desarrollo del aprendizaje y del conocimiento con fuentes veraces que respetan los derechos de autor, con más de cuatro millones de recursos", ha agregado.

Sobre el uso y análisis de los datos, el director general de Estrategia Digital de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Ignacio Azorín, ha dicho que es "un filón a explotar" y que puede ayudar, por ejemplo, a identificar y prevenir posibles casos de abandono escolar.

Por último, el responsable de Educación e Investigación de Amazon Web Services (AWS), Víctor Ramos, ha apuntado a la necesidad de las empresas por encontrar profesionales formados en capacidades digitales, un aspecto que, según ha indicado, solo el 18% de las empresas aborda sin dificultad. El representante de AWS, cuya tecnología es utilizada por Odilo, ha afirmado que las 'edtech' (empresas de tecnología aplicada a la educación) "pueden facilitar a las compañías el talento digital formado que demandan", además de incentivar "habilidades muy cruciales hoy en día como el pensamiento crítico o la creatividad".

EL PAIS

Se filtran las pruebas de competencias de Cataluña: “Alumnos de suficiente han hecho el examen de Matemáticas en 15 minutos”

La Generalitat publicó los exámenes en una web una semana antes de que un centenar de institutos realizaran las pruebas

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 26 ABR 2024

Un instituto que ha realizado esta semana las pruebas de competencias de la Generalitat más tarde que la mayoría de centros, denuncia que los modelos de exámenes hace días que estaban colgados en internet, de modo que sus alumnos ya conocían las preguntas antes de tiempo, así que no han encontrado dificultad para responderlas. “Tengo alumnos de suficiente, de 5 pelado, que han hecho el examen de Matemáticas en 15 minutos”, admite un docente. Por su parte, el Departamento de Educación quita hierro a la filtración y asegura que los resultados del centenar de centros que han realizado los exámenes más tarde no se tienen en cuenta.

Este año, las pruebas de final de etapa —así se han bautizado este año las conocidas como pruebas diagnósticas— que pasan los alumnos del último curso de primaria y de ESO coincidían en fecha: el 16 y 17 de abril. Pero no estaba previsto así, y las de secundaria se modificaron hace un par de meses. Algunos centros ya tenían compromisos, como los viajes de final de curso. Después de hablarlo con el Departamento de Educación, se les concedió un cambio de fecha y se les permitió hacerlas esta semana.

El problema es que los exámenes ya empezaron a correr la semana pasada. Y por varias vías. Por ejemplo, por las redes sociales, a través de fotografías realizadas por los propios alumnos, explica este docente. “Pero cuando los alumnos me alertaron de que estaba pasando eso, hice una búsqueda por internet y, para mi sorpresa, encontré las pruebas colgadas en la página de uno de los servicios territoriales de la Generalitat”, añade. En concreto, en el repositorio se hallan los exámenes de varias materias, como Matemáticas, los audios

de las pruebas de comprensión oral de Inglés y Francés, así como su transcripción, según ha comprobado este diario este jueves.

El docente, entonces, aconsejó a sus alumnos del instituto (situado en la provincia de Barcelona) que no se fiaran porque seguramente los exámenes que ellos harían días después serían diferentes. Pero aquí llegó la segunda sorpresa. Al abrir los sobres con las preguntas, se encontraron que eran las mismas. “Algunos alumnos incluso venían con las respuestas preparadas. Saldrán resultados super buenos”, añade.

Este profesor no entiende cómo se ha podido filtrar la prueba desde una página oficial de la Generalitat. “Pero lo que entiendo menos aún es por qué no han cambiado los exámenes, tenían que haber puesto otra versión”, apostilla.

El Departamento de Educación, por su parte, admite que hay un total de 94 centros educativos que han realizado las pruebas fuera de plazo, pero cuando esto sucede ya se les informa de que sus resultados pueden “alterar la muestra”, así que no cuentan a la hora de hacer la media catalana ni los informes que evalúan el conjunto del sistema y que se harán públicos a principios del curso próximo.

El profesor que ha destapado la irregularidad asegura que el caso no ha sido denunciado y duda de que ninguno otro lo haga, si se encuentra en una tesitura similar. “No interesa, especialmente este curso, con la inspección presionando un montón para que los resultados salgan bien”, asevera el docente, en referencia a la necesidad de remontar unas evaluaciones pésimas. Y es que el pasado octubre se publicaba el informe sobre las pruebas de competencias del año pasado, que alertaban de un bajo y preocupante nivel de los alumnos catalanes, especialmente en lenguas y matemáticas.

noticias de Navarra

Las razones por las que un colegio concertado de Pamplona debe responder de una condena por acoso escolar a un alumno

La sentencia deja claro que el centro actuó con negligencia al no detectar el bullying y con falta de vigilancia y control

Enrique Conde. PAMPLONA 27·04·24

La condena a dos menores por acoso escolar a otro alumno de un centro concertado de Pamplona lleva consigo en este caso una repercusión también para el propio centro escolar, que debe responder con 18.000 euros como responsable civil de lo ocurrido por su falta de vigilancia y control. En el relato de la sentencia, que recoge el de la Fiscalía, se describe que el trato “vejatorio y humillante, con burlas reiteradas, insultos, mofas, escupirle en los estuches o bajarle los pantalones” comenzó en la ESO y se prolongó durante cuatro cursos hasta Bachillerato, con episodios de agresiones físicas. Y así explica la resolución los motivos por los que se condena al colegio.

La sentencia deja claro que al centro educativo le correspondía “el deber de vigilancia y control directo de los menores durante el tiempo de estancia en el centro anudada al desarrollo de la labor educativa”. El centro tenía en el momento de los hechos, "junto al deber de cuidado respecto de la víctima, facultades, posibilidad y obligación de vigilar y controlar la actuación de los dos alumnos expedientados y ahora condenados”, razona la sentencia. De hecho, utiliza una sentencia de la Audiencia de Cantabria para compartir su argumentario: "Teniendo en cuenta que los hechos se desarrollan en el ámbito escolar, por tanto bajo la custodia del centro educativo, a quien correspondía el deber de vigilancia y control directo de los menores durante el tiempo de estancia en el centro anudada al desarrollo de la labor educativa" para con los mismos encomendada dentro del espacio en el que los expedientados permanecen de modo continuado durante varias horas al día, bajo la guarda de la institución, asumiendo ”por delegación las funciones de vigilancia y guarda de los menores desde su entrada en el centro hasta su salida del mismo, durante la jornada lectiva de forma regular durante todo el año escolar”.

La inspección educativa reprochó al colegio que, aunque sancionara en un momento dado a 11 alumnos y entre ellos a los dos condenados, suspendiera la tramitación del expediente y no llegara a expulsar o a adoptar otras medidas contra los ahora condenados habida cuenta de que se interpuso una denuncia penal. "Es una decisión que depende del centro, que decidió que no se les expulsara", recuerda la resolución. Igualmente tampoco el centro informó a la víctima de las sanciones de expulsión por unos días a los acosadores. El colegio puso un profesor de guardaespaldas a la víctima, medida que la Inspección considera que le estigmatizó. “Pero no adoptó ninguna medida de restauración de su autoestima”. “Nadie miraba por la víctima. Hacer justicia es reparar el daño que se le ha causado. El colegio fue negligente no detectando el acoso, desatendiendo los avisos de la testigo, faltas a la verdad...”. La inspectora llega a relatar que “siente una decepción infinita. Y el colegio fue negligente porque no detectó el acoso y en el momento en el que el menor víctima explosiona, ya se identifica a los dos condenados”.

La víctima solicitó cambio de colegio a mitad de curso, poco después de que su familia interpusiera la denuncia y tras la negativa de la dirección a expulsar a los dos compañeros acosadores. Por tanto, la ejecución de la orden de alejamiento no conllevará que las dos personas condenadas tengan que abandonar el centro.

Según relata la sentencia, el trato de los condenados afectó de forma intensa en el denunciante presentando sintomatología significativa relacionada con los hechos denunciados tales como ansiedad, con depresión, conductas evitativas, sentimientos de culpabilidad, déficit de autoestima y competencia social con estado emocional de rabia y enfado, cierto aislamiento social con pérdida de interés y falta de rendimiento escolar.

En el procedimiento también declararon una profesional perteneciente a la Asesoría de Convivencia, del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Manifiesta que el Colegio contactó en octubre de 2022, aconsejó el método Pikas, que conlleva tener entrevistas con toda la clase y el colegio implementó el método correctamente. Afirma que se ocupó más en la parte más pedagógica y "no se pronunció sobre si era acoso, aunque los hechos eran constitutivos de acoso, pero faltaba conciencia porque el maltrato entre el alumnado era algo generalizado, había hechos demostrados dentro de un contexto de maltrato generalizado. Estaba generalizado y dijo similar al acoso, no había conciencia de hacer daño, eso es lo que faltaba para calificar de acoso". Añadió dicha profesional que la pandemia "influyó en no saber tratarnos, falta de habilidades relacionales" e indicó que hiciesen medidas restaurativas. “No creo que la expulsión definitiva es la solución, son hechos graves y tienen que tener consecuencia punitiva, pero si se queda ahí los causantes no empatizan y los demás que quedan van a machacar más a la víctima".

La sentencia también alude al testimonio de la madre del denunciante, que manifiesta intentar perdonar “pero tengo mucho dolor”. Expresa que su hijo era un niño feliz al terminar 1º de la ESO, con sobresalientes, y que luego fue víctima de estos dos menores expedientados "que tienen una crueldad que no conoce límites"

EL PAIS

Los niños que van a centros de educación especial siguen aumentando: “Se sigue derivando a alumnos contra el criterio de sus padres”

La actual ley educativa prevé que el alumnado con discapacidad vaya incorporándose a la escuela ordinaria con los recursos necesarios, como exige la ONU. Pero desde que se aprobó, las aulas especiales tienen 2.600 estudiantes más

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 27 ABR 2024

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU ha dado un varapalo a España por mantener matriculados a miles de alumnos en los centros de educación especial, una práctica que el organismo “deplora” y considera “segregadora”. El comité reconoce en su informe algún avance, como que la actual ley educativa, la Lomloe, establezca que en 10 años la escuela ordinaria debe disponer de los medios necesarios para atenderlos y cumplir con lo previsto en la convención internacional, es decir, garantizar su inclusión en las aulas ordinarias. Los últimos datos oficiales muestran, sin embargo, que, desde la aprobación de la Lomloe, en el curso 2020-2021, el número de estudiantes en los centros especiales y en las aulas específicas dentro de las escuelas comunes —rechazadas también por la ONU al considerar que separan a los niños— no se ha reducido, sino que ha aumentado en 2.614, hasta un total de 41.521. Se mantiene así una tendencia que viene de atrás: hace 10 años, el número de estudiantes en esta red escolar paralela era de 33.022, lo que significa que se ha incrementado en 8.499 alumnos.

“Desde la aprobación de la Lomloe, y a pesar de lo que la ONU le dijo a España ya en 2017, no se ha avanzado nada. Los niños que van a centros de educación especial siguen en aumento”, lamenta Mar Álvarez, presidenta de Solcom, una de las entidades que denunciaron la situación que se vive en España ante la ONU, dando origen a la actual investigación por “violaciones graves o sistemáticas de los derechos recogidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, de la que forman parte 190 Estados, entre ellos España. Álvarez tuvo que luchar en su día en los tribunales para que su hijo, que ahora tiene 23 años, pudiera seguir yendo a clase en el colegio público de su pueblo, Cistierna (León), en vez de ser trasladado en régimen de interno a un centro de educación especial situado a 70 kilómetros de su casa cuando tenía siete años.

Dieciséis años después, y a pesar de los cambios legales y las reprimendas del comité de Naciones Unidas —que en 2017 emitió otro duro informe contra España—, casos como el suyo se siguen repitiendo. “Se sigue derivando a niños, contra el criterio de sus padres, a centros de educación especial. Justo ahora nuestra asociación está asesorando por este motivo a una madre de Valladolid”, afirma Álvarez.

“El informe del comité”, dice Gerardo Echeita, profesor emérito de la Universidad Autónoma de Madrid y experto en inclusión educativa, “es una contundente, clara y rigurosa llamada de atención a las autoridades educativas para que se implemente ya un plan para el cumplimiento del derecho de todos los niños y niñas, sin excepción, a una educación inclusiva de calidad”. El mensaje emitido por el organismo de Naciones Unidas “tiene que llegar a las escuelas y la sociedad civil, para que se puedan ir rehaciendo las culturas que tienen normalizada la segregación de algunos niños y niñas en centros de educación especial y en aulas específicas

en los centros ordinarios", reclama Ignacio Calderón, profesor en la Universidad de Málaga, especializado también en la materia. Una portavoz de la Delegación para los Derechos Humanos de Cermi, la gran plataforma española de asociaciones vinculadas al sector de la discapacidad —aglutina a cerca de 8.000—, añade: "La ONU vuelve a señalar y a certificar que España está muy lejos de disponer de un sistema educativo inclusivo con las personas con discapacidad. Y que, pese a la *condena* a nuestro país de 2017 por vulneración sistemática de la Convención de la Discapacidad en este aspecto, apenas se ha hecho nada para avanzar con determinación y mostrando logros tangibles".

En 2020, el Ministerio de Educación parecía decidido a impulsar un "plan estatal de inclusión educativa" como el que reclama el Cermi y recoge la Lomloe. Un sector de los centros de educación especial, parte de los cuales son privados concertados, así como miles de familiares de alumnos con discapacidad, se movilizaron en contra de dicha posibilidad, especialmente en la Comunidad de Madrid. Y el Gobierno echó el freno. Un portavoz del Ministerio de Educación afirma: "Nuestro objetivo es garantizar plaza en los centros ordinarios para todos los alumnos con necesidades educativas especiales con los recursos que requieran. Pero, si una familia quiere escolarizar en centro de educación especial, puede hacerlo".

La plataforma Inclusiva sí, especial también, creada durante la tramitación de la Lomloe, rechaza las conclusiones del comité de Naciones Unidas: "Nos parece indignante y una falta de respeto que nos digan que segregamos a nuestros hijos con discapacidad intelectual. La educación especial no es segregadora. La educación especial es la más inclusiva, puesto que están escolarizados en la modalidad educativa más adecuada a sus necesidades. No los escolarizamos en un centro de educación especial en virtud de su discapacidad, sino en virtud de sus necesidades", dice Luis Rojo, uno de sus portavoces.

Falta de recursos

El 84,2% del alumnado con discapacidad estudia en la escuela común, según la última estadística, que ha variado poco en los últimos años. La resistencia de una parte de las familias a llevarlos a colegios ordinarios está relacionada con el miedo a que sus hijos no estén bien atendidos por la falta de preparación de los centros. Juan Carlos Flores tiene un hijo con trastorno del espectro autista que estudia en un instituto público andaluz, aunque pasa casi todas las horas en un aula específica para chavales con discapacidad. Por su experiencia en distintos lugares (hasta hace unos años la familia vivía en Madrid), ni los centros ordinarios ni las aulas especiales cuentan con los recursos necesarios, ni el profesorado ha recibido en la mayor parte de los casos una formación suficiente. "Lo primero que debería haber son profesores fijos para estos niños. Es muy importante para sus necesidades, y no sucede en ninguno de los sitios que he conocido. Los puestos se suelen cubrir con interinos, y al final somos los padres los que intentamos, de alguna manera, formar a sus tutores. Es muy cansado, sobre todo porque suelen cambiar cada año. Hay maestras que tienen voluntad, pero también nos hemos encontrado con mucha incomprensión".

EL DEBATE ENTREVISTA

«España ha vivido una gran producción legislativa que no se ha traducido en términos de calidad educativa»

La OEI cumple 75 años y celebra su pervivencia en el tiempo y el crecimiento de América Latina

Rodrigo Díez Manceñido. Madrid 28/04/2024

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se asoma a los 75 años de trayectoria. Lo hace con más de 12 millones de beneficiarios anuales de media en el último lustro, presencia en 20 países, y más de 3.000 colaboradores. Motivo por el que la organización realizará celebraciones institucionales y actos culturales por toda la región bajo una nueva imagen conmemorativa.

Fundada en 1949 como Oficina de Educación Iberoamericana con la intención de crear un instrumento de cooperación multilateral en la región, la OEI se ha consolidado como la organización decana de la cooperación entre países iberoamericanos de habla española y portuguesa, con un volumen de 650 proyectos cada año en promedio.

Para celebrar este aniversario, *El Debate* conversa con Mariano Jabonero, secretario general de la organización, además de pedagogo experto en política de cooperación educativa, cultural y científica en Iberoamérica.

–¿Cuál es la labor que se realiza desde la OEI?

–La OEI es una organización pública gubernamental que tiene como objetivo trabajar a favor de la cooperación con dos ejes fundamentales: en Iberoamérica, como territorio destinatario, y en materia de educación, de cultura, educación superior, ciencia, derechos humanos, democracia e igualdad. Esas son las áreas de trabajo de la OEI desde hace muchísimo tiempo y la zona de actuación es fundamentalmente los países de Iberoamérica que hablan español y portugués.

–Se cumplen 75 años de vida de la organización. ¿Cuáles son los principales hitos que se han conseguido hasta el momento?

–Primer hito fundamental es la pervivencia del tiempo. No es normal que un organismo internacional y de cooperación tenga una larga trayectoria y se consolide. Han sido 75 años y es algo poco frecuente. En segundo lugar, el que haya sido una región que ha ido creciendo siempre, de forma constante, lo cual demuestra para mí algo que es básico, y es que ha habido una apropiación por parte de la comunidad, una puesta en valor y creo que somos útiles para los países. En tercer lugar, este mantenimiento en el tiempo se debe a una capacidad adaptación a los tiempos muy fuerte.

La OEI empieza como un ánimo de cooperación, de diálogo político sencillo y, sobre todo, que muestra una cooperación que yo calificaría de histórica, altruista Norte-Sur. Hay un rico que da dinero, que es España, y unos que reciben dinero, que son los más pobres. Se trata de un modelo que se transforma por completo, y es que en este momento el trabajo de la OEI es fundamentalmente americano, y son los países de la región los que apoyan y se sirven de la OEI. Ahora mismo creo que somos la única organización de cooperación realmente Sur-Sur: el presupuesto de la OEI es un presupuesto que sale de América y revierte en América. Por último, somos una organización de cooperación que se ha diversificado: ya no es una cooperación donante ni compensatoria, sino es mucho más, como la cooperación de transferencia de conocimiento, de tecnología, en desarrollo. Todo ello entra en ámbitos muy distintos, tradicionales, desde el ámbito digital, inteligencia artificial, gestión cultural, entre otros tipos de ámbitos. Esa evolución histórica es la que explica el que la OEI sea un organismo que haya pervivido el tiempo y ha ido creciendo sistemáticamente.

–Y si miramos hacia el futuro, ¿cuáles son los retos de la organización para los próximos años?

–Mantener esta línea de crecimiento y trabajar estos ámbitos de cooperación, que son nuevos y muy vinculados a la gestión del conocimiento. Le voy a contar algo que tiene que ver con la economía de América Latina, y es que se trata de una economía con baja productividad debido a que se fundamenta en dos pilares, que son la venta de materias primas –cobre, carne y petróleo, gas...–, cuyo beneficio es pequeño, y a la venta de trabajo barato, que es inmigración de Centroamérica. La transición, el futuro de la cooperación en América Latina es potenciar una sociedad de conocimiento que pueda competir globalmente en una economía de conocimiento global. Creo que ese es el foco y el futuro de la OEI pasa por ahí.

Además de eso, tener presencia en otros foros que no ha tenido presencia tradicionalmente y que ya empezamos a tener, como la banca multilateral y la experiencia de Estados Unidos. Con Estados Unidos, no por un motivo político, sino porque hay 65 millones de latinos. También mucho impacto y mucho crecimiento en lo que llamaríamos la industria cultural, como el cine, la radio, televisión y la comunicación. Es un futuro muy prometedor para para la OEI.

–¿En qué se diferencia la educación de España con la de los países iberoamericanos?

–Desde el punto de vista global no hay grandes diferencias por un motivo histórico, y es que América Latina, América del Norte y Europa somos Occidente y los modelos son muy parecidos, ya que tenemos unas procedencias napoleónicas similares. Quizás en el caso de América Latina lo que hay es una falta de calidad e inclusión educativa. La educación en la escuela no es correctora de desigualdades. La escuela, durante muchísimos años, a partir de la Ilustración, era lo que se llama un ascensor social, cuanta más educación te situaba, mejor. Eso en la región no funciona así.

Hay una perpetuación de desigualdades a través de la escuela, y es que a veces reproduce desigualdades, más que compensarlas. Después, es un modelo educativo con una cierta debilidad en cuanto al profesorado. Y luego, algo que también de una forma u otra ocurre en España, que es una marcada diferencia entre la escuela pública y la privada. En ese sentido, es muy llamativo y muy acusado en el ámbito de educación superior. Hay países en los cuales la superior es privada en su mayoría, como es el caso de Chile y, frente a ello, se insiste en países en el cual es todo público, como Cuba. Pero el crecimiento de la educación superior privada está siendo fuerte en América Latina y con un matiz muy llamativo, que es el crecimiento de la educación superior virtual a distancia.

–Hablando del caso español, ¿cómo valoraría los últimos resultados del informe PISA?

–PISA mide lo que mide: competencias de los chicos de 15 años en Ciencias, en Lenguaje y Matemáticas. PISA no evalúa sistemas educativos porque no es su misión, entonces se hace una cierta utilización política. En cuanto a los resultados de PISA en España, para mí lo más preocupante como español y como ciudadano iberoamericano son las diferencias internas, que son muy acusadas. Aquella famosa frase de Machado de «Españolito que vienes al mundo te guarde Dios. Una de las dos Españas», es reveladora. Aquí un niño que nazca en España en un lugar o en otro va a venir marcado por casi dos años de escolaridad de diferencia. Es muy importante y muy grave. Hay una educación del norte en términos genéricos –Castilla y León, Asturias, Galicia, Cantabria y País Vasco– otra del sur y otra del Mediterráneo, en las cuales las diferencias son muy acusadas. Creo que tenemos un problema ahí.

–Estas diferencias dentro de España se deben a un tema cultural o está ligado a la gestión política?

–Hay cuestiones culturales. En la OCDE hablan del «efecto costa». En ciertas zonas turísticas, a chico que no le vaya bien en la escuela le es fácil encontrar trabajo y ganar un dinero. La CEPAL (Comisión Económica para

América Latina y el Caribe de la ONU) acuñó un tema hace tiempo que tiene mucha vigencia, y es que en educación no es una cuestión de gastar más, sino gastar mejor. A ver en qué gastamos. Y hay gasto educativo que tiene escaso retorno y otro que tiene mucho retorno. Eso es un criterio y un análisis que en el caso de España habría que hacer internamente. Si solamente gastamos para pagar la nómina de los maestros, no hay impacto cualitativo ninguno.

Le digo solamente dos datos que son muy gráficos y que son factores decisivos para la calidad de la educación: en primer lugar, la formación y compromiso de los docentes, es decir, tener maestros mejor formados. Parecería obvio, pero añado la palabra compromiso. El segundo factor es lo que llamamos el liderazgo escolar, la dirección de las escuelas: una escuela bien dirigida es una escuela apetecible para familias. Y hay ejemplos en cualquier barrio de España, ya que si pregunta a una familia «¿Y usted dónde quiere llevar a sus hijos?», te va a decir «a este colegio». «¿Y por qué no le lleva a ese?» «No, no, a ese no». Conocen perfectamente que ese colegio ofrece un proyecto creativo consistente, sólido y bien dirigido y el otro no.

–¿Qué opina de la LOMLOE?

–No opino. No estoy autorizado para opinar de leyes nacionales.

–¿Es necesaria una ley de educación que cuente con el consenso de todos los interesados y todas las formaciones políticas para evitar una modificación cada vez que cambie el Gobierno?

–Por supuesto, y yo siempre admiraré al exministro Ángel Gabilondo, que hizo un gran esfuerzo por conseguir una ley con un pacto educativo. La propia OCDE dice que España ha vivido una gran producción legislativa que no se ha traducido en términos de calidad educativa. Parece que con hacer leyes resolvemos problemas. Joaquín Costa dijo que cuando falleciera en su lápida pusiesen «aquí yace uno que no legisló». Hizo cosas, pero no legisló. El conde de Romanones, que fue ministro de Educación, decía «las leyes que las hagan otros, yo hago los reglamentos».

–¿Qué labores ha puesto en marcha su formación en materia científica?

–Hemos descubierto, sobre todo con la pandemia, que la ciencia es un tema de lo más útil que hay para el desarrollo y la cooperación. La ciencia ha demostrado que es una herramienta magnífica. En la pandemia, en muy poco tiempo tuvimos vacunas. Es un hecho asombroso, parecía un milagro. La ciencia es un elemento de los que más contribuyen al desarrollo de bienestar, y no era así considerado hasta ahora. En el caso de América Latina, las publicaciones científicas se han incrementado muchísimo La ciencia es el elemento que más bienestar puede aportar junto con otro poco valorado habitualmente, que es la cultura. La inversión en cultura y en ciencia en la región es muy baja. Solamente un país de la región invierte en ciencia más de 1 %, que es Brasil, y el retorno en ciencia es de un dólar por cuatro. El retorno en cultura, sin embargo, es muchísimo más alto. Si yo a usted le digo que en España la cultura aporta más al PIB que la agricultura le asombraría, pero es así. Cine, teatro, audiovisual, juegos, etc., es una porción neta a la economía muy fuerte y creciente, y no mancha ni hay cemento. Además produce bienestar, ya que una persona que tiene acceso a cultura, disfruta más de la vida.

–Con la expansión y mejora de la inteligencia artificial, nos estamos enfrentando a escenarios desconocidos. ¿Qué medidas se deben tomar al respecto?

–En el caso de Europa, estamos bien encaminados, hay una regulación, algo que comienza ya en América Latina, donde empiezan a preocuparse por la regulación. La semana pasada, el Senado de Dominicana con la OEI hicimos un seminario sobre regulación de la inteligencia artificial, por ejemplo. Creo que la regulación es básica. Ahora, en el caso de educación, es muy útil. Siempre en la historia se ha hablado de educación personalizada, que cada niño, tenga, una atención y se siga su ritmo de aprendizaje día a día. Eso es un tópico, es imposible hacerlo con 20, 25 o 30 alumnos en clase. Pero con la IA sí. La inteligencia artificial tiene un carácter predictivo muy fuerte. Para las próximas elecciones al Parlamento Europeo nuestros hijos, que tienen derecho a voto, no saben qué van a votar. Google sí lo sabe: este por lo que lee, por lo que habla o discute, va a votar a este. En la escuela, esto puede servir para hacer un seguimiento del alumno, ya que va haciendo una trazabilidad del estudiante, sabe cómo trabaja y cómo estudia y cuál va a ser su evolución.

–¿Se está maltratando al español a nivel mundial y/o a nivel nacional?

–No. El español, junto con el portugués, es la segunda comunidad bilingüe más grande del mundo y la que más crece, guste o no guste. El español es la segunda lengua de internet y el portugués la cuarta. El uso del español es masivo en todo el mundo. En España constituimos el 7 % de los hispanoparlantes del mundo, lo cual supone un modelo de éxito. En América hay un gran invento que fue el español panhispánico, gracias al cual hablamos españoles con diferentes modalidades, pero nos tendemos todos perfectamente. En España, la pervivencia del español está asegurada. Los jóvenes tienen sistema de comunicación –los *tiktokers* y todo esto– que está en español, y es que la tecnología está siendo amable con el español.

LA VANGUARDIA

Tras el susto de PISA

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 28/04/2024

La demografía jugará a favor del sistema educativo en los próximos años gracias al descenso de la natalidad. Menos alumnos permitirá esponjar las aulas y dar un respiro a los profesores, que, por otra parte, engrosan una plantilla más numerosa que nunca. Estos datos apuntan aparentemente a un escenario favorable a una educación de mayor calidad en un futuro próximo, que imposibilite informaciones negativas como las que se desprendían del Informe PISA.

La realidad es que el sistema educativo se encuentra ante uno de sus retos más difíciles: Hay más alumnos que nunca dentro del sistema (la tasa de abandono ha caído del 30 al 14 por ciento en unos años) y si bien descienden en la etapa de infantil, aumentan en Formación Profesional (FP). Y éstos tienen más necesidades especiales (por la situación socioeconómica y cultural de sus familias o por una dificultad de aprendizaje, discapacidad o trastorno).

En este contexto, el Informe PISA ha colmado el vaso. En el proceso de un cambio curricular profundo, las familias empiezan a temer que la escuela no esté preparando bien a sus hijos para un futuro incierto.

Preocupación por el Informe PISA

La caída de resultados de los alumnos catalanes se detectó ya en el 2016, antes de la pandemia. El descenso fue aumentado con el tiempo, pero hasta PISA, que sitúa a Catalunya en la cola de España y Europa, no se ha reaccionado.

El grupo de expertos, constituido por el Govern este invierno, pidió a la administración que dé pautas claras y se apoye en la inspección para lograr mejoras, especialmente en matemáticas y lectura.

Recomendaron apoyar la lectoescritura, la comprensión lectora en todas las etapas, refuerzo para los rezagados, formación de maestros. Asimismo, en el proceso de transformación de los currículos que implican una nueva manera de enseñar, piden no utilizar metodologías pedagógicas que no cuentan con evidencias científicas. Y reforzar el catalán en la escuela, cuyo uso social ha caído entre los jóvenes. En definitiva, que la administración se convierta en un faro orientador del sistema y actúe con más determinación.

Móviles, libros y Chat-GPT

La escuela busca el modo de conciliar la doble misión de preservar la atención de los niños, muy mermada por las pantallas, y prepararlos en competencia digital. El hábito lector, que fomenta el espíritu crítico, se ha resentido. Así las cosas, irrumpen las inteligencias artificiales. ¿Cómo enseñar? Este es un debate que alcanza a la universidad, obligada también a repensar sobre la docencia.

Un aula en la que todos los alumnos sean atendidos

Existe consenso político en una escuela que incluya a todos y no deje atrás a nadie. Eso implica no solo presencia de alumnos vulnerables en el aula sino dar a cada uno de ellos los recursos que necesita. Los objetivos son inclusión y equidad.

Los recursos finitos requieren priorizar entre la diversidad de objetivos posibles: personal educativo y sanitario (enfermera, psicólogo, logopedas, más cuidadores), codocencia, gratuidad en la primera etapa infantil, aulas de acogida, refuerzo escolar, clases extraescolares para los más vulnerables, avanzar en el Pacto contra la segregación impulsado por el Síndic de Greuges.

Financiación

En Catalunya es una de las autonomías que menos invierte en educación, pese al aumento de presupuesto de estos últimos años. Se arrastra un déficit de infraestructuras del que ya no se habla. Miles de niños han pasado su escolarización en barracones (aún se mantiene un millar), las escuelas no están climatizadas y la inversión ha sido inexistente en los talleres y laboratorios de los institutos de Formación Profesional (FP).

El sector educativo reclama pasar del 4,50% al 6% del PIB en 2029. Los partidos políticos suscribieron en junio de 2023 el pacto por la educación mostrando que no están lejos de una visión compartida. Falta conocer las prioridades y, sobre todo, las renuncias que suponen

El bienestar de alumnos y de docentes

Las familias esperan que los colegios sean espacios seguros para sus hijos en los que poder encontrar el apoyo de profesionales si éstos tienen problemas. Un lugar libre de acoso escolar y de otras violencias, que detecten los problemas de salud mental. Los expertos pedían formación para el profesorado y más personal de apoyo y coordinación con servicios públicos.

En el bienestar del alumnado también cabe debatir sobre el calendario escolar y las jornadas en los institutos.

Respecto a los profesores, éstos creen que debería mejorar sus condiciones (plantillas más estables, codocencias, ratios, tiempo para preparar las clases, reflexionar sobre el trabajo y atender a los alumnos). La reforma de la profesión docente también debería estar en campaña.

La orientación profesional y la continuidad

Buena parte de los alumnos de los últimos cursos de la ESO y bachillerato no saben los estudios que escogerán y, después, en primeros años de carrera o ciclos la tasa de abandono o cambio de estudios es muy significativa.

Esto supone un coste económico para la sociedad innecesario si primara una buena orientación. Por otra parte, la oferta de la FP se ha ampliado y se ha mejorado el proceso de preinscripción, pero faltan inversiones y profesorado, así como estrechar la vinculación con las empresas.

europapress.es

El Gobierno aclara, ante el aumento de violencia escolar, que "no tiene competencias" en agresiones por parte de alumnos

MADRID, 29 Abr. (EUROPA PRESS) - El Gobierno ha informado que las agresiones verbales y físicas, y las faltas de disciplina y desacatamiento a la autoridad docente por parte del alumnado, son cuestiones sobre las que el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes "no tiene competencias".

Así lo ha aclarado el Ejecutivo en una respuesta parlamentaria, recogida por Europa Press, registrada en el Congreso de los Diputados tras ser preguntado por Vox por las medidas que contempla tomar para prevenir y, en su caso, sancionar los casos de violencia e indisciplina entre los alumnos en España.

Vox recuerda en su iniciativa que, de acuerdo con los datos publicados por el Defensor del Pueblo, la agresiones verbales y físicas a los docentes son un fenómeno creciente en España ya que "aumentaron en el pasado curso escolar", al igual que las faltas de respeto y disciplina.

El Gobierno justifica que la competencia en materia de organización, gestión de los centros educativos, así como en la elaboración de los protocolos de actuación o regulación, si procede, corresponde a las administraciones educativas en su ámbito territorial. En este contexto, menciona la creación de la nueva figura del Coordinador de Bienestar y Protección que aparece recogida en la LOMLOE. La ley educativa establece que las administraciones autonómicas regularán los requisitos y las funciones que debe desempeñar el Coordinador de Bienestar y Protección, "que debe designarse en todos los centros educativos independientemente de su titularidad".

No obstante, el Gobierno afirma que desde el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) se han llevado a cabo diferentes actuaciones para impulsar y contribuir a la implantación de la figura del Coordinador de Bienestar y Protección.

Por otra parte, el Ministerio seguirá impulsando las actuaciones del Observatorio Estatal de la convivencia Escolar, que reúne a todos los sectores de la comunidad educativa a nivel nacional dentro del ámbito de la convivencia escolar, incluidas las comunidades autónomas. Este Observatorio aprobó en noviembre de 2022 la Guía 'Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar' dirigida a esta nueva figura, a los equipos directivos de los centros educativos y, en general, a todos los docentes y equipos de orientación.

Respecto a la cooperación técnica del Ministerio con las comunidades autónomas, el Ejecutivo indica que el Departamento que dirige Pilar Alegría coordina el Grupo de Trabajo de Convivencia Escolar, que "favorece un cauce permanente de comunicación permitiendo el mutuo conocimiento de las actuaciones que se realizan en los distintos territorios en esta materia".

En este contexto, se ha publicado el informe 'Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas' donde se recopilan las actuaciones realizadas por las comunidades autónomas en materia de convivencia escolar y trata de ser un instrumento para "compartir conocimiento y reconocer la voluntad de construir la convivencia por parte de las Administraciones educativas".

Por último, el Ministerio y las comunidades autónomas aprobaron en Conferencia Sectorial en 2022 y 2023 el 'Programa de Cooperación Territorial (PCT) de Bienestar emocional en el ámbito educativo' que incluye entre sus objetivos y líneas de actuación acciones enfocadas a la mejora del bienestar emocional de la comunidad educativa.

Las Administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias, gestionan los fondos que les correspondan para implementar las actuaciones de este programa. Entre las actuaciones que pueden desarrollar está la formación en este ámbito para equipos directivos y departamentos de orientación, profesorado y alumnado y familias, o el incremento de recursos humanos en equipos de orientación educativa, en convivencia escolar o de intervención en la coordinación en situaciones de emergencia.

¿Han arruinado los móviles la salud mental de los jóvenes? La ciencia busca explicaciones a un problema universal

En un polémico libro, el psicólogo estadounidense Jonathan Haidt culpa a las pantallas y a las redes sociales del aumento de ansiedad y depresión entre jóvenes y adolescentes, pero en ciencia la explicación nunca es tan sencilla

Antonio Martínez Ron. 29/04/2024

El 9 de enero de 2007, cuando Steve Jobs presentó el primer iPhone y anunció que iba a "reinventar el teléfono", el mundo de las comunicaciones cambió para siempre. Pero aquel día, según el psicólogo estadounidense Jonathan Haidt, se produjo otro cambio siniestro e inesperado: fue el pistoletazo de salida de la gran crisis de salud mental que atenaza hoy a jóvenes y adolescentes, con tasas de ansiedad y de depresión nunca vistos.

Esta es la atrevida tesis de su nuevo libro, *La generación ansiosa*, que se publicará en español a finales de mayo y en el que pone el foco en el supuesto "recableado mental" que ha experimentado la llamada generación Z por culpa de las nuevas tecnologías y el botón de "me gusta". "Sostengo que esta gran reconfiguración de la infancia es la principal razón del maremoto de enfermedades mentales en los adolescentes que comenzó a principios de la década de 2010", escribe Haidt.

El autor también defiende que los padres de estos niños cometimos el error de sobreprotegerlos en el mundo real, mientras los dejábamos indefensos en el mundo virtual cuyos peligros se desconocían, como si los hubiésemos enviado al planeta Marte sin conocer previamente las condiciones. "Estas son las razones principales por las que los niños nacidos después de 1995 se convirtieron en la *generación ansiosa*", resume.

"No está respaldado por la ciencia"

El libro ya ha tenido respuesta de conocidos científicos que estudian la cuestión. La psicóloga Candice L. Odgers, de la Universidad de California en Irvine, rebatió los argumentos de Haidt en la revista *Nature* y le acusó de establecer una falsa relación causal entre dos factores que coinciden en el tiempo. También anticipa que el libro va a vender muchos ejemplares por su enfoque amarillista "que muchos padres están dispuestos a creer", aunque su tesis central "no está respaldada por la ciencia".

"Un análisis realizado en 72 países no muestra asociaciones consistentes o medibles entre el bienestar y el despliegue de las redes sociales a nivel mundial", escribió la experta. "Además, los hallazgos del estudio *Adolescent Brain Cognitive Development*, el mayor estudio a largo plazo sobre el desarrollo del cerebro adolescente en los Estados Unidos, no han encontrado evidencia de cambios drásticos asociados con el uso de la tecnología digital".

Haidt se ha defendido con una gran profusión de datos en su popular *newsletter*, en la que admite que este miedo a que los jóvenes se estén "pervirtiendo" es un tic generacional que se repite desde la antigüedad. "Hasta ahora, los escépticos han tenido razón la mayoría de las veces, y cuando tienen razón, se ganan el derecho de llamar *alarmistas* a los que han fomentado un pánico moral infundado", escribe. Pero, como pasó antes con el tabaco, el alcohol o la violencia en televisión, los escépticos no siempre tienen razón, advierte. Como en el cuento de *Pedro y el lobo*, sugiere, "la pregunta que tenemos que hacernos es la siguiente: ¿tienen razón los escépticos... o realmente el lobo llegó alrededor de 2012 y desde entonces ha estado atacando a los jóvenes a través de sus teléfonos inteligentes y cuentas de redes sociales?".

Separar el trigo de la paja

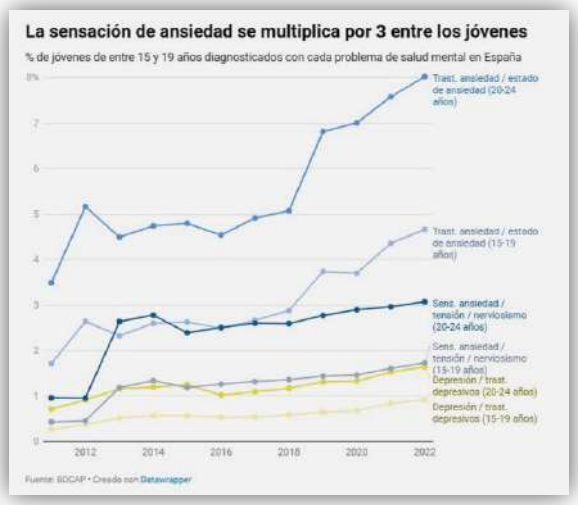
Para tener una visión fundamentada y completa del problema, conviene reconocer primero los hechos que recoge Haidt que son incontestables. A lo largo de su libro, el psicólogo muestra las tablas con la evolución de las tasas de depresión y ansiedad en Estados Unidos y en otros países, y en todos se repite la misma tónica. A partir de 2010, en las sociedades occidentales se disparan los problemas de salud mental en todos los tramos de edad, pero entre adolescentes y jóvenes se observan aumentos de hasta el 134% en ansiedad y del 104% en depresión, con especial incidencia en las mujeres. Si acudimos a los datos de España observamos lo mismo: las cifras se disparan en los dos grupos de edad, de 15 a 19 años y de 20 a 24.

"Lo que postula Haidt es que ya tenemos estudios que hablan de causalidad y no solo de correlación", explica Gregorio Montero, médico psiquiatra infantil y juvenil, experto en TDAH y problemas con las nuevas tecnologías. "Y desde el otro lado, donde yo me incluyo, se le critica que efectivamente no tenemos estudios longitudinales con una población muy amplia que demuestren claramente una relación causal, porque para eso necesitamos ensayos clínicos aleatorizados, y es muy difícil hacerlos, sobre todo con grandes poblaciones".

La sensación entre la comunidad científica, resume, es que Haidt se está dejando llevar por el sensacionalismo y que su libro está plagado de afirmaciones que no son del todo ciertas a nivel científico, aunque el problema sobre el que pone el foco sea grave y muchas de sus recetas, válidas.

"Mamá, ¡mírame a los ojos!"

"A esta generación le ha pasado mucho más que el iPhone", asegura Sara Toledano, psicóloga de la Fundación Manantial. "A estos jóvenes también les ha pasado tener unos padres que están igual de estresados que ellos, dedicando toda la energía al trabajo y que están usando muchas veces las redes para desconectar", apunta. Y recuerda el caso de una paciente que sufrió un ***shock*** cuando su hija le dijo: "Mamá, ¡mírame a los ojos!".



"Lo que yo veo en consulta es que padres y madres trabajan cada vez más horas y los chavales están cada vez más solos", recalca Montero. "Si un chaval está solo porque sus padres no llegan a final de mes y no tienen más remedio que trabajar todo el día, y al mismo tiempo otros chavales están como él, tenemos el cóctel perfecto", asegura. Así que, en general, no es solo el hecho de usar el móvil y las redes, hay que entender el contexto, lo mismo que sucede con el alcohol y otras drogas. "Es muy diferente tomar cerveza que tomar tequila, y tomarte un vino porque ha ganado tu equipo el sábado, que tomarte un tequila por las noches, que es lo que hacen [metafóricamente] los adolescentes".

"Por mi experiencia y mi conocimiento —insiste Toledano—, te puedo decir que en el campo de la salud mental no podemos establecer causas directas de ningún problema, no funciona la causalidad lineal". Ella y su equipo lideraron recientemente el informe#Rayadas en el que se abordaba con profundidad este asunto y se mostraba su *especial incidencia en las mujeres más jóvenes.* En este estudio trataron de entender qué ocurre a nivel emocional con la población entre 16 y 24 años y la conclusión es que la causa es multifactorial, aunque las pantallas lo hayan empeorado.

"En el estudio preguntábamos a estos 2.000 chicos cuáles eran las preocupaciones que asociaban a su salud mental, y colocaban la crisis climática, el desempleo y la ausencia de expectativas como tres factores muy importantes que condicionaban su bienestar o malestar emocional", recuerda. "Lo que sí creo es que las redes sociales han supuesto un cambio en el comportamiento, en la manera de ser y de percibir el mundo y, por tanto, en el bienestar o malestar emocional de estos jóvenes, pero que impacta igual que el resto del contexto social", asegura.

"Creo que es multifactorial, pero está claro que estamos ante un experimento en tiempo real en todo el mundo", afirma Gabriel Rubio, catedrático de la Universidad Complutense (UCM) y jefe del Servicio de Psiquiatría del Hospital Universitario Doce de Octubre. "Lo que sí que vemos en las consultas es que cuanto más grave es el cuadro clínico que tiene el joven, mayor es el enganche que tiene con el móvil y las redes sociales". Hace un año, en la facultad de Medicina de la UCM, en la que él trabaja, hicieron una encuesta anónima en la que participaron 657 estudiantes, casi el 70% de los matriculados. "Y nos encontramos que una de las conductas que claramente estaba más sobrerrepresentada era la de uso abusivo de las tecnologías, la adicción al móvil", asegura. "¡Y esto en estudiantes de Medicina!".

Adolescencia vulnerable

Un posible argumento contra la tesis de Haidt es que este aumento de los problemas de salud mental está presente en todos los tramos de edad, como si la causa fuera el gran cambio en los modos de vida, en las formas de relacionarse y de informarse. "Pero no hay que olvidar que es mucho más fácil condicionar los rasgos de personalidad de un crío que de una persona de 35 años", matiza el doctor Rubio. "Cuando un chaval está conectado en redes sociales desde los 11 años, acostumbrado a que le respondan, a que se le acepte, a los ***likes***, le estás condicionado su forma de ser, seguramente para mal".

"El motivo por el que nos preocupa más la adolescencia es por el desarrollo cerebral", afirma Rubén Baler, especialista en salud del Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas de EEUU (NIDA). "La adolescencia es un periodo de vulnerabilidad y las autoridades de salud pública tienen una responsabilidad mayor de enfatizar el mensaje e intervenir de forma temprana para poner a esos individuos en una trayectoria más saludable". Para Baler, de visita en España por el Congreso Mundial de Patología Dual de Mallorca para hablar de este tema, aunque el mensaje de Haidt sea simplificador y no del todo correcto científicamente, es mejor pasarse de alarmista que reaccionar tarde.

“No cuesta tanto hacer algo preventivo”, sostiene. “Yo creo que los responsables deberían al menos tomarlo con cautela, para que los adolescentes no sufran los efectos más contundentes y nocivos que, sospechamos, pueden tener”. Y recuerda que hay ejemplos en la historia en los que, a pesar de que no había una prueba contundente de estudios longitudinales, resultó que se debía a intereses de la industria, como pasó con el tabaco, o la culpabilización de las grasas de los problemas cardiovasculares, cuando lo que estaba detrás era sobre todo el azúcar.

“En medicina y psicología conviene aplicar el principio de prudencia”, coincide Montero. “Que la ciencia no haya demostrado al 100% que la epidemia de trastornos mentales en adolescentes y adultos sea por las redes sociales o los *smartphones***,** no significa que no debamos hacer nada al respecto ni tomar medidas”. Aunque los argumentos de Haidt son muchas veces inconsistentes, las recomendaciones que hace en su libro le parecen válidas: retrasar la compra del *smartphone* y el acceso a las redes sociales, evitar el uso de dispositivos digitales en los centros escolares y la supervisión por parte de los padres para enseñar a los jóvenes a usarlos. “Hay que enseñarles a *conducir* y ponerse al volante del móvil, pero para circular con responsabilidad y madurez”, concluye.

“Nos han puesto en un experimento global de magnitudes épicas, en el cual millones de ciudadanos en el mundo somos conejillos de Indias”, asegura Baler. “Lo que hay que conseguir es una alfabetización, el primer paso es educarnos, porque la gran mayoría están viviendo como sonámbulos sin darse cuenta de lo que está pasando”. “A los chavales hay que ayudarles desde la escuela y la familia a que tomen cierta distancia crítica de los mensajes que escuchan, que puedan tener experiencias presenciales, relacionales, y no solo a través de las redes sociales”, recomienda Toledano. “Hay que volver a hacer interesante el mundo real”.

EL PAIS

El 53% de los alumnos de Medicina tienen padres universitarios, frente al 15% en Trabajo Social: la herencia familiar pesa

Un nuevo estudio del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades muestra cómo la educación superior se ha democratizado, pero persisten diferencias sociales en la elección de la carrera

ELISA SILIÓ. Madrid - 29 ABR 2024

Hay varias variables que influyen en los indicadores académicos en la universidad: la nota de acceso sobre todo, el sexo (ellas son mejores estudiantes) o el entorno familiar. Y el nuevo informe *Perfil socioeconómico del estudiantado universitario en España,* del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, pone de manifiesto dos cosas. La primera, que en las carreras que exigen una nota de corte muy alta para acceder predominan los hijos de familias universitarias. La segunda, que el hecho de que en casa no haya altos ingresos —algo que se asocia inexorablemente al nivel formativo de los progenitores (el sueldo medio de un empleado con estudios universitarios duplica el del trabajador con estudios básicos, según datos del INE de 2018)— condiciona que un alumno abandone la carrera o estudie a tiempo parcial.

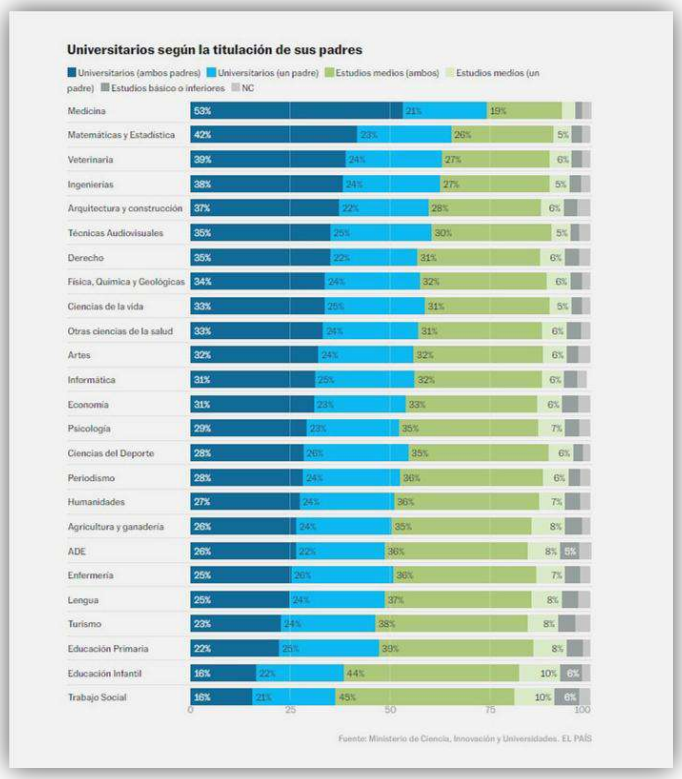
El 30,5% de los universitarios tiene a ambos padres (o madres) con un título superior y un 23,4% a uno de ellos; en el 33,2% de los casos los dos progenitores tienen estudios medios y en un 6,6%, uno de los ellos. Por último, en la universidad hay un 3,6% de alumnos de familias con estudios primarios o inferiores. Del 2,6% restante no hay datos.

Hay carreras en las que no se aprecian diferencias relevantes por el nivel de formación de los progenitores, casi todas de Ciencias Sociales (Periodismo, Derecho, ADE), pero también en Informática o Psicología. Pero entre los grados con altas notas de acceso y con un nivel de exigencia enorme —como las ingenierías, Matemáticas, Veterinaria o Arquitectura— predominan los universitarios de familias con mucha instrucción.

El caso más ilustrativo es Medicina, que se ejerce tras seis años de carrera y cuatro o cinco de MIR (Médico Interno Residente). En los campus públicos, el 53% tiene los dos progenitores con título universitario, mientras que en el otro extremo solo un 1,7% es hijo de personas con estudios primarios o sin ellos. Mientras que en los privados, el 85% de los inscritos en Medicina tiene al menos un padre universitario y un 75% al menos un progenitor con un puesto muy bien remunerado. Solo esos hogares pueden pagar este grado por completo, pues puede alcanzar los 22.000 euros anuales solo de matrícula durante seis años. En la privada, apenas en el 0,6% de los casos los padres tienen estudios primarios o no tienen.

Frente a estos datos de Medicina, los alumnos de Enfermería —antes diplomatura de tres años y que permite ejercer en apenas cuatro años porque faltan profesionales— tienen un perfil distinto. En la universidad pública, un 25% tienen ambos padres con título superior (la mitad que en Medicina) y se duplican (3,8%) frente a esta los hijos de personas sin estudios o primarios. Otras carreras de Ciencias de la Salud (Óptica, Podología, Odontología o Fisioterapia) se sitúan a mitad de tabla: el 33% de los padres son licenciados o diplomados. En el caso de Trabajo Social, tienen ese nivel de formación el 15,5% de los alumnos, frente al 22% de Turismo, grados que también antes eran diplomaturas con una rápida inserción laboral.

“La generación de las inspiraciones es muy importante y eso está muy condicionado por el entorno y, sobre todo, por la familia cuando eres pequeño”, sostiene Antonio Villar, catedrático de Economía de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, que ha escrito sobre el tema. “Luego, si tienes suerte, encontrarás gente que te abre los ojos”, prosigue. Por eso cree que los jóvenes se decantan demasiado pronto y sin vuelta atrás por ciencias o letras. “En Italia hay solo dos bachilleratos —científico y clásico— y todos dan Filosofía y Matemáticas”. En su opinión, habría que paliar desde temprano las desigualdades socioeconómicas, para que todos los escolares tengan las mismas oportunidades. “Las materias de ciencias [que dan acceso a las ingenierías o a las ciencias de la salud] son un poco más costosas. Hay que estar dispuesto a esforzarte mucho y a veces necesitas a alguien en tu casa que te eche una mano cuando no sabes hacer una derivada o tener profesor particular”.



La madrileña Nada Aanzi, de 19 años, vive en Leganés —una ciudad dormitorio de Madrid— y se desplaza cada día a Alcalá de Henares para estudiar en su universidad primero de Enfermería. Emplea no menos de hora y media en el trayecto y aspira a poder cambiarse de escuela el curso que viene, aunque está muy contenta. Logró un 12,32 en la EVAU (sobre 14), lo que le impidió entrar en Medicina. Aunque Nada tenía sus dudas, pues supone dos años más de carrera, más la preparación del MIR (Médico Interno Residente). Suponía un gran esfuerzo para su familia. “Me decanté por Enfermería, que es básicamente como Medicina, pero más fácil”. Ella gana su dinero de bolsillo dando clases de Física y Química a escolares y, como su hermano Mohamed —de 23 años, que está terminando Ingeniería Industrial y pretende hacer el máster—, se ha convertido en una referencia para sus hermanos menores.

Sus padres emigraron de Marruecos buscando una vida mejor. Horiyya se ocupa de la casa y Sellam ha logrado volver a la construcción. Ninguno tuvo opciones de estudiar —”mi madre recordaba que usaban el papel de los paquetes de azúcar para escribir, no tenían los recursos que tengo yo ahora”, recuerda la universitaria— y tenían claro que querían un futuro mejor para sus cinco hijos. “Están muy orgullosos”, se alegra. Para Nada, otro puntal ha sido también el programa de Save the Children en Leganés para alumnos de extrema vulnerabilidad. Desde los 12 a los 18 años ha estado recibiendo refuerzo educativo dos días a la semana y otros dos de actividades de ocio. Allí también la animaron a proseguir los estudios. Sin embargo, ha echado de menos una mayor orientación de su instituto. “Yo tenía clara la vocación, pero otros no y tienes que tener un soporte”. Cuando termine, pretende presentarse al EIR (Enfermero Interno Residente) para especializarse.

“Hasta los 12 años las ambiciones del alumno no son tan distintas, quieren ser bomberos, policías, futbolistas... Y a los 15, según los datos del Informe PISA, no son exageradamente distintas por el perfil socioeconómico”, explica Alfonso Echazarra, experto en calidad educativa de la ONG Save the Children. “Pero durante el bachillerato empiezan un poco a ajustarse las expectativas por el rendimiento académico y por las aspiraciones del entorno. En las familias favorecidas hay un contexto de falta de libertad, aunque suene mal. Las opciones de estudio son limitadas, [las carreras] tienen que tener reputación suficiente. Solo se muestra la vía de la universidad, ni la FP, ni la opción del abandono”, sostiene. Mientras que en los hogares de clases medias y medias bajas, “en el entorno el abanico de oportunidades aceptadas socialmente es muchísimo más amplio. Y luego está el coste de oportunidad. Estudiar supone renunciar al mercado de trabajo durante varios años y dedicar esfuerzo a carreras que son complejas y largas”. Pero el exanalista de la OCDE remarca con preocupación que “en los deciles más bajos de renta, los jóvenes todavía no acceden a la universidad”.

El especialista cree que hay “una serie de carreras que están aceptadas socialmente y otras que no. A veces van ligadas a un máster o a oposiciones de tipo A [para ser juez, fiscal, diplomático, inspector...]”. En esta lista, añade, no faltan nunca las ingenierías —38% con padres universitarios— “y las ciencias sociales, sí, pero solo en determinados sitios, y por ejemplo ahora las conjuntas”. El curso pasado él impartió clase en estos dobles grados (Derecho y ADE o Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales) en la Carlos III y en Magisterio de la

Complutense, “dos mundos socioeconómicamente, aunque sean dos universidades públicas”. “El coste de oportunidad, por ejemplo, es muy distinto. Los de Magisterio saben que van a acabar la carrera en un periodo de tiempo muy corto, que luego además se van a incorporar en el caso de trabajo relativamente pronto. Aunque sea con las prácticas... Mientras que en el caso de las conjuntas los estudios se alargan, se van de Erasmus...”. El 16,3% de los que estudian Educación Infantil tienen padres universitarios, frente al 22,1% de los de Educación Primaria.

“Estudiar una carrera ya no te diferencia como te diferenciaba en los años 60 o 70. Por eso las familias más favorecidas se diferencian a través del máster, el aprendizaje del inglés o la elección de carrera”, resume Echazarra. En 1960, solo un 1,68% de los españoles tenía estudios universitarios, porque solo una minoría adinerada llegaba a la universidad y muchos con el propósito de heredar el negocio familiar como farmacéutico, médico o abogado o para ocupar —como sus ascendientes— un puesto en la Administración como ingeniero, arquitecto o juez.

elPeriódico de Catalunya

Catalunya tendrá un Centro de Recursos Pedagógicos de la Formación Profesional

Educació pone en marcha un servicio específico para los ciclos formativos

El Periódico. Barcelona 29 ABR 2024

El Departament d'Educació ha anunciado la creación del Centro de Recursos Pedagógicos de la Formación Profesional (CRPFP). Se trata de un servicio educativo que reúne recursos, innovación e investigación, y que colaborará con los centros de FP y con el profesorado con el objetivo de convertirse en palanca de cambio en la formación profesional.

Es la primera vez que profesorado y direcciones de centros dispondrán de un servicio educativo y pedagógico específico para los ciclos de FP, dado que los Centros de Recursos Pedagógicos existentes apoyan y asesoran al resto de enseñanzas del sistema educativo.

La conselleria ya ha publicado la convocatoria para seleccionar a los 26 docentes interesados en trabajar en el CRPFP. La creación del CRPFP es el primer paso y la idea es que en un futuro el servicio se extendienda a todos los servicios territoriales de Educació con una subsede para cada territorio.

El nuevo centro de recursos permitirá dinamizar a las familias profesionales, impulsar la innovación tecnológica, investigar en los ámbitos prioritarios y transferir la información al profesorado ya los centros. Llevará a cabo una serie de actuaciones, como por ejemplo implementar los programas, proyectos y redes impulsadas por el Departamento, concursos y competiciones; impulsar espacios para el fomento del emprendimiento y viveros de empresas; fomentar la estancia en empresas de alumnado y profesorado: impulsar la orientación personalizadora y coordinar la figura de orientador de FP; y colaborar con empresas, mesas sectoriales y profesionales, asociaciones, centros de transferencia tecnológica y universidades.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Cómo obtener el punto extra para la admisión de alumnos

Los centros podrán elegir cuatro criterios diferentes de entre los 22 propuestos por la conselleria

J. Vives. València 29 ABR 2024

La Conselleria de Educación, Universidades y Empleo ha comunicado este lunes a los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y en los centros de Educación Especial en la Comunitat Valenciana, los criterios por los que las familias podrán obtener un punto extraordinario en el proceso de admisión.

Los centros podrán elegir para la valoración un total de 4 criterios diferentes, de entre los 22 que se detallan a continuación, por los que podrá asignarse al alumnado un punto siempre que cumpla al menos uno de los criterios.

Criterios propuestos

Así, entre los criterios coincidentes figuran la existencia de hermanos o hermanas, u otros niños o adolescentes integrantes de la familia de acogida o guardadora con fines de adopción, matriculados en el centro o la proximidad del domicilio donde resida el alumno o alumna o del puesto de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores legales.

También figuran en este apartado la renta per cápita de la unidad familiar, la condición de persona destinataria de la renta valenciana de inclusión, que los padres o tutores legales sean trabajadores del centro docente o la concurrencia de discapacidad en el alumnado, en sus padres, madres o tutores legales, o hermanos y hermanas.

Además, se recogen también los supuestos de condición legal de familia numerosa, el alumnado nacido de parto múltiple o la acreditación de familia monoparental, la existencia de hermanos o hermanas u otros niños o adolescentes integrantes de la familia de acogida o guardadora con fines de adopción que solicitan plaza por primera vez en la Comunitat Valenciana o cambian de localidad de residencia.

Asimismo, podrá valorarse para este punto específico la simultaneidad con enseñanzas profesionales de música o de danza, la condición de deportista de élite, de alto nivel o de alto rendimiento, así como el personal técnico, entrenador, arbitral y juez de élite de la Comunitat Valenciana. También contará en este apartado el expediente académico para la admisión al Bachillerato.

Circunstancias no coincidentes

Entre los criterios que pueden valorarse para la obtención del punto de circunstancia específica y que no coinciden con los criterios de admisión referidos en el Decreto 48/2024, figuran aspectos como la condición de antiguo alumno del centro bien del interesado, de sus padres o alguno de los hermanos u otros niños o adolescentes integrantes de la familia de acogida o guardadora con fines de adopción, de la persona solicitante en el centro para el que pide plaza.

Asimismo, se podrá valorar estar matriculado en el primer ciclo de la Educación infantil en un centro autorizado para impartir estas enseñanzas, así como estar matriculado en el primer ciclo de la Educación infantil en un centro autorizado para impartir estas enseñanzas que sea de la misma titularidad, fundación, asociación o cooperativa, o que los padres o tutores del alumno participante realicen una actividad laboral o profesional remunerada.

En este apartado también se recoge que los padres o tutores legales del alumno participante se encuentren en situación de desempleo, que el alumno pertenezca a una familia no numerosa ni monoparental, en la que tenga un único hermano o hermana, que se haya solicitado el centro en primera opción o que se haya realizado la solicitud de admisión conjunta y simultánea de hermanos en el mismo centro.

Por último, se podrá puntuar otra circunstancia específica determinada por el consejo escolar de los centros públicos o por la titularidad de los centros privados concertados. En este caso los centros solo podrán plantear dos opciones.

Documentación acreditativa

Desde la Dirección General de Centros Docentes se ha elaborado un cuestionario para que los centros comuniquen la fecha de aprobación por el consejo escolar de los centros públicos o la titularidad de los centros privados concertados de las circunstancias específicas por las que podrá asignarse un punto al alumnado, así como las circunstancias específicas que se han determinado y en su caso la documentación justificativa necesaria para su acreditación.

Todas las circunstancias señaladas deberán ser convenientemente acreditadas durante el proceso de admisión con diferente tipo de documentación, entre la que se incluye el libro de familia, certificados de empadronamiento, contratos de trabajo o diferentes tipos de certificados.

La Inspección Educativa será la responsable de la supervisión, de oficio y a todos los centros, de la o las circunstancias específicas no coincidentes comunicadas a través del cuestionario.

En la web de la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo se publicará la relación de la o las circunstancias específicas comunicadas por todos los centros, así como la documentación justificativa a presentar.

europapress.es

Un 92% de los titulados de FP no lo hacen en industriales ni tecnológicas pese a tener mejores condiciones laborales

Casi un tercio de los titulados (27%) se gradúan en los diez ciclos de Grado Superior con salarios más bajos, según un estudio

MADRID, 30 Abr. (EUROPA PRESS) - Un 92% de los titulados en Formación Profesional no se gradúan en sectores industriales ni tecnológicas pese a que estos cursos permiten contar posteriormente con mejores condiciones laborales, según concluye un estudio realizado por CaixaBank Dualiza en colaboración con Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad con motivo del Día de los Trabajadores este miércoles 1 de mayo.

"Solo un 8% de quienes titulan en FP lo hacen en los ciclos con más empleo y mejor pagados, cobran hasta 30.000 euros de salario el primer año", indica en un comunicado CaixaBank Dualiza tras el análisis, a través del

FPAnálisis, sobre la inserción laboral y los salarios medios de las principales familias profesionales y ciclos de Formación Profesional.

Destacan los casos de los ciclos de Química Industrial y Fabricación de Productos Farmacéuticos, dos grados superiores escogidos por apenas el 0.5% de todo el alumnado que tituló el último año, 2020-21, pese a que los salarios se acercan a los 30.000 euros al año. Esas cifras son similares en el siguiente ciclo de Grado Superior con mejor salario, Coordinación de Emergencias y Protección Civil con 27.000 euros y un 0,2% de los titulados, y en Programación de la Producción en Fabricación Mecánica con 24.500 euros y un 1,3% de estudiantes. Seguidos de Mecatrónica Industrial (24.288 euros) y Audiología Protésica (24.247 euros).

Las familias profesionales en las que se ubican esos ciclos registran las tasas de inserción laboral más elevadas al año de titular. Por el contrario, los diez ciclos de Grado Superior con salarios más bajos agrupan al 27% de todos los estudiantes que titularon. De hecho, en los tres ciclos con peores salarios (Estética Integral, Prótesis dentales y Administración y Finanzas) titularon más personas, un 13,5%, que en los diez con mejores sueldos. Esa tendencia es algo que también se puede apreciar en otros niveles formativos, como Grado Medio, concluye el estudio.

EL PAIS

Sin recetas mágicas ni dinero para remontar los malos resultados de los alumnos catalanes

En el debate sobre educación, organizado por el Colegio de Docentes, los partidos reclaman más inversión para políticas que favorezcan la equidad

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 30 ABR 2024

Los partidos políticos, acostumbrados a discrepar, coinciden a listar los principales problemas del sistema educativo catalán: una inversión insuficiente, los malos resultados de los alumnos, el elevado índice de abandono escolar (14%), la segregación escolar, la burocracia o la falta de prestigio de la profesión docente. Y también en la solución: más inversión para poder desarrollar políticas educativas que compensen la pobreza infantil y el aumento de la complejidad en las aulas, desde la gratuidad de las guarderías, el comedor o las extraescolares a la reducción de los barracones o aportar más recursos en los centros con más alumnos vulnerables.

El Colegio de Docentes de Cataluña ha acogido este lunes un debate electoral sobre educación, en el que han participado la consejera de Educación, Anna Simó, en representación de ERC, además de Esther Niubó (PSC), Francesc Ten (Junts), David Caño (CUP), Joan Carles Gallego (En Comú Podem), Fernando Sánchez Costa (PP) y Manuel Acosta (Vox). En el encuentro se ha visualizado de nuevo la coincidencia en muchas políticas educativas, y aunque se ha hablado poco de propuestas metodológicas para mejorar los malos resultados de los alumnos catalanes (la temática de los bloques del debate tampoco lo ha propiciado), sí se han puesto sobre la mesa medidas que colateralmente pueden ayudar a ello.

Tras el fiasco del informe PISA, el Departamento de Educación apuntó como causa al alto nivel de pobreza infantil (un 32%) y la gran diversidad en las aulas (social, económica o con dificultades de aprendizaje). Los partidos también han apuntado otros motivos como la segregación escolar, los efectos todavía palpables de los recortes emprendidos hace una década o los problemas de salud mental de alumnos y profesores, especialmente agravados tras la pandemia.

Las formaciones que concurren a las elecciones del 12 de mayo están de acuerdo en que la solución a los problemas pasa por inyectar más recursos a la educación y llegar al 6% de inversión del PIB (actualmente está en 4,3%). ¿Ello es posible? Según algunos partidos sí. “Es una cuestión de prioridad. El Govern debe decidir dónde poner el dinero”, ha aseverado el representante de la CUP. En una línea parecida se ha expresado el PSC, que ha criticado que se destinen 50 millones a medidas como el vale escolar, “que no garantizan la equidad”, ha dicho, ya que lo reciben todo tipo de familias. ERC, por su parte, ha destacado que si Cataluña no logra una financiación singular no se llegará a ese 6%.

Si se lograra esa inyección de fondos para educación, los partidos ven como prioritario políticas que favorezcan la igualdad de oportunidades y la equidad, como conseguir la gratuidad de las guarderías, del comedor o de las extraescolares, contratar más personal de apoyo educativo o lograr más recursos para la escuela inclusiva. También se ha propuesto contratar más profesorado para reducir las ratios en secundaria, y así favorecer el aprendizaje en aulas más reducidas de máximo 20 alumnos.

El uso del catalán ha centrado uno de los bloques del debate. Aquí casi todos los partidos han apostado por apartar la política de las aulas, y desplegar el modelo de inmersión lingüística, incrementar las aulas de acogida y fomentar el catalán a nivel social. De este discurso se ha desmarcado el PP, que considera que los partidos están politizando la lengua y “la están haciendo antipática para la juventud porque es la del Govern”.

Coincidencias y propuestas de los programas

En sus programas electorales respectivos, los grandes partidos coinciden en la declaración de intenciones sobre aspectos como hacer gratuitas las guarderías, dar más recursos a la escuela inclusiva, mejorar la formación del profesorado, así como su bienestar emocional y su prestigio profesional, potenciar el catalán, ampliar la oferta de FP, reforzar la orientación educativa para luchar contra el abandono escolar y desplegar un plan para lograr que las actividades extraescolares sean gratuitas.

Pero cada partido tiene sus propuestas singulares. En el suyo, ERC explota las políticas realizadas desde que gobierna la Generalitat (2021, aunque ostenta la cartera educativa desde 2018), y se compromete a finalizar los planes que han quedado truncados por la convocatoria adelantada de las elecciones (el de las actividades extraescolares gratuitas, la lucha contra el abandono escolar o el de mejora de la lectura y matemáticas). También quiere recuperar el decreto de conciertos educativos (abandonado en un cajón desde hace años) y acabar con la financiación a las escuelas religiosas que separan niños y niñas (en 2022 se eliminó en la ESO, pero en 2026 se revisan los de primaria).

PSC y Junts piden un refuerzo de las materias básicas -lectura y matemáticas- para remontar resultados, y los nacionalistas añaden la posibilidad de recuperar la sexta hora en los centros públicos (la concertada ya la tiene) o volver a implantar los exámenes de septiembre para la ESO y bachillerato, además de clases gratuitas de refuerzo en julio. Los comunes quieren que toda la educación sea gratuita (sin cuotas de material ni de comedor), apuestan por igualar los horarios entre escuelas públicas y concertadas y un plan para integrar estas últimas en la red pública en el periodo de una década. En esta propuesta coincide la CUP, que también propugna una ley de educación que sustituya la LEC y *casals* de verano gratuitos. El exiguo programa del PP promete guarderías gratuitas.

europapress.es

Sanidad aprueba un protocolo de actuación sanitaria frente a la violencia en la infancia y la adolescencia

MADRID, 30 Abr. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Sanidad ha aprobado durante el Pleno extraordinario del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud (CISNS) de este martes el 'Protocolo de actuación sanitaria frente a la violencia en la infancia y la adolescencia', con el fin de unificar la respuesta del ámbito sanitario a la violencia en la infancia y la adolescencia a nivel nacional.

Este protocolo pretende sistematizar la promoción del buen trato, la prevención, la detección y el abordaje integral de todos los casos de violencia desde una perspectiva de equidad, género, accesibilidad, no discriminación y curso de vida.

Durante este pleno extraordinario también se ha aprobado la creación de la Comisión de Atención Primaria y Comunitaria CAPYCO, cuya finalidad es analizar, debatir, proponer y desarrollar los asuntos en materia de atención primaria y comunitaria que deban someterse al Pleno, y aquellos otros que, sin necesidad de llegar a Pleno, deban examinarse para garantizar la adecuada coordinación y cohesión de las políticas de Atención Primaria y comunitaria del Sistema Nacional de Salud.

También se ha creado el Grupo de Trabajo de Listas de Espera del Sistema Nacional de Salud, para "dar respuesta de forma coordinada a dos grandes demandas del sistema sanitario", tal y como ha afirmado la ministra. La intención es acabar con la heterogeneidad que existe en la gestión de las listas de espera, la información que se maneja, se registra y se aborda en las distintas comunidades autónomas.

Los trabajos e informes generados por el Grupo de Trabajo serán elevados al Pleno del Consejo Interterritorial del SNS para su conocimiento y aprobación. Por otro lado, el Consejo ha dado luz verde a un acuerdo marco para la compra de concentrados de plasma, con el objetivo de permitir a las comunidades autónomas acceder de manera más eficiente y coordinada a estos recursos vitales.

Y, por último, se ha dado respuesta a un aspecto pendiente desde hace más de una década: la resolución de los saldos pendientes entre las comunidades autónomas derivados del Fondo de Cohesión Sanitaria y del Fondo de Garantía Asistencial. La resolución de estas deudas pendientes refleja el compromiso del Ministerio de Sanidad con la cohesión de nuestro sistema sanitario en todo el territorio.

EL DEBATE

Las titulaciones fantasma de FP: el 92 % de los titulados no las elige pese a tener mejores condiciones laborales

Casi el 30 % de los matriculados se gradúan en los ciclos con los salarios más bajos

María Fernández. Madrid 01/05/2024

584 certificados profesionales, 176 ciclos formativos y 21 cursos de especialización. España tiene muchos grados para los estudiantes que no realizan una carrera universitaria. Sin embargo, no todos eligen pensando en las condiciones laborales, según concluye un estudio realizado por CaixaBank Dualiza en colaboración con Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad con motivo del Día de los Trabajadores este miércoles 1 de mayo.

Tal y como explica el estudio, el 92 % de los titulados en Formación Profesional no se gradúan en sectores industriales ni tecnológicas, a pesar de que estos cursos permiten a la larga contar con propiedades de trabajo mejores que el resto de profesiones.

Según explica CaixaBank Dualiza en el comunicado realizado tras el análisis, solo un 8 % de quienes titulan en FP lo hacen «en los ciclos con más empleo y mejor pagados». De hecho, refiriéndose a la serción laboral y los salarios medios de las principales familias profesionales y ciclos de Formación Profesional, asegura, estos cobran« hasta 30.000 euros de salario el primer año».

Dentro de este grupo, los cursos que más destacan son dos grados superiores elegidos por apenas el 0.5 % de todo el alumnado que se graduó en el curso 2020-2021. Esto son los de Química Industrial y Fabricación de Productos Farmacéuticos.

Esas cifras son similares a las del Grado Superior con mejor salario, Coordinación de Emergencias y Protección Civil. Los que se matriculan en esta especialidad tienen la opción de ganar 27.000 euros. Sin embargo, solo tiene un 0,2 % titulados. El siguiente es Programación de la Producción en Fabricación Mecánica con 24.500 euros y un 1,3 % de estudiantes. Le siguen los de Mecatrónica Industrial (24.288 euros) y Audiología Protésica (24.247 euros).

Por el contrario, los diez ciclos de Grado Superior con salarios más bajos fueron los que más estudiantes acapararon. En este sentido, el 27 % del alumnado lo escogió. Entre los tres ciclos con peor salario están los de Estética Integral, Prótesis dentales y Administración y Finanzas. Estos, según detalla el informe, titularon «más personas, un 13,5 %, que en los diez con mejores sueldos». Esa tendencia también es aplicable a otros niveles formativos, como puede ser el de Grado Medio, concluye el estudio.

EL PAIS

Los cinco títulos de FP con mejores sueldos al año de haber terminado

Los ciclos científico-técnicos y los industriales tienen los mejores salarios, que llegan a doblar a los peor pagados

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 01 MAY 2024

Las titulaciones de Formación Profesional con mejores sueldos un año después de acabar los estudios no se cuentan entre las que más estudiantes atraen. Cuatro son del área científico-técnica, tres tienen carácter industrial, y casi todos tienen el problema de estar alejadas de lo que los chavales —especialmente las alumnas, porque son ciclos muy masculinizados—, consideran un empleo atractivo, señalan Mónica Moso, de Caixabank Dualiza, y Juan Gamboa, de Orkestra-Instituto vasco de competitividad, autores del estudio *Los salarios de los titulados en FP,* publicado este martes.

El informe ofrece datos del sueldo (base de cotización) de los estudiantes que se titularon en el curso 2020-2021 y trabajan por cuenta ajena. Se basa en datos oficiales del Ministerio de Educación, el cual solo ofrece información de los ciclos que considera “estadísticamente significativos” (es decir, no de los 90 existentes), y en algunos casos unifica dos títulos de la misma familia de Formación Profesional y características similares bajo un mismo epígrafe. Es el caso del primer clasificado, Química industrial y Fabricación de Productos farmacéuticos, con 29.191 euros. A continuación, se sitúan Coordinación de emergencias y protección civil (26.929 euros), Programación de la producción en fabricación mecánica (24.404 euros), Mecatrónica industrial (24.288 euros), y Audiología protésica (24.247 euros).

Entre los cinco solo suman el 4% de los titulados en Formación Profesional en dicho curso. Ello supone casi cuatro veces menos que las cinco titulaciones con peores salarios un año después de haber acabado de estudiar recogidos en el informe: Estética integral y bienestar (15.832 euros de salario bruto), Prótesis dentales (16.669 euros), Administración y finanzas (17.216 euros), Animación sociocultural y turística (17.254 euros), y el epígrafe, que agrupa a dos ciclos, formado por Asesoría de imagen personal y corporativa y Estilismo y dirección de peluquería (17.490 euros). Como si fuera el reverso de lo que sucede con los ciclos formativos situados en la parte alta salarial, los de la cola destacan por estar bastante o muy feminizados.

El sueldo medio del conjunto de titulados de FP se sitúa en 19.611 euros. Dicho promedio está calculado sobre los empleados por cuenta ajena que trabajan al cabo de un año de haber acabado de estudiar. Algo que hace, de media, el 53%. El hecho de no hacerlo puede deberse a diferentes motivos, entre ellos no encontrar empleo, trabajar por cuenta propia (ser autónomos), o haber decidido seguir estudiando, por ejemplo en la universidad.

De los cinco títulos de Formación Profesional con mejores salarios, tres de ellos pertenecen a familias de FP con un nivel de empleo (medido en función de su tasa de afiliación a la Seguridad Social) al año de haber terminado de estudiar muy por encima del promedio. Se trata de Fabricación mecánica (68%), Instalación y

mantenimiento (66,5%), y Química (62,6%). Los dos restantes pertenecen a familias de FP con peor nivel de inserción laboral: Seguridad y medioambiente y Sanidad (46% en ambos casos).

FP frente a universidad

El salario de los titulados de FP de grado superior mejora un 22% entre el primer y el cuarto año posterior a su salida de las aulas. Los graduados universitarios ganan más de entrada (un 22% más) y su sueldo también crece más en dicho plazo de cuatro años (aumenta un 33,5%), según el estudio, publicado por el Observatorio de FP de Caixabank dualiza, en el que colabora Orkestra.

Moso y Gamboa atribuyen el número relativamente bajo de estudiantes que tienen los títulos con mejor salarios ("los institutos nos cuentan que en algunos tienen problemas para llenar la aulas", afirman) a la brecha de género; también al hecho de que la industria esté localizada sobre todo en ciertas zonas de España (el entorno productivo es clave a la hora de definir las titulaciones que oferta un instituto), y a la debilidad de los servicios de orientación a los estudiantes en los centros educativos.

ABC.es

Día Mundial contra el Acoso Escolar

Lara Álvarez: «En el patio del colegio llegué a recibir pedradas. Con 9 años piensas que en algún momento se cansarán»

Una de cada tres víctimas no se lo dice a nadie, según un estudio de la Universidad Complutense de Madrid y la Fundación Colacao

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 02/05/2024

«Recuerdo estar en el patio del colegio y recibir balonazos, pero llegó un día en que los balonazos se convirtieron en pedradas. Una vez me pegaron un chicle en el pelo, y que me siguieran hasta el portal de mi casa insultándome por detrás, era bastante común. Con 9 años, piensas que en el algún momento se cansarán». Con el demoledor testimonio de la periodista Lara Álvarez, arranca la segunda temporada de **«***Educando contra el bullying***»,** la plataforma online de vídeos de la Fundación ColaCao, dirigida a familias que tiene el objetivo de aportar claves y herramientas para ayudarlas a educar a sus hijos en la educación emocional y la educación en valores como la autoconfianza, el empoderamiento y la prevención del acoso escolar.

«Hoy no he dormido nada. Lo que compartiré con vosotros, es muy importante para mí. Es viajar al pasado y encontrarme con una niña que lo pasó muy mal. Así que permitidme que os hable del bullying en primera persona». Así empiezan las declaraciones de Álvarez en esta grabación donde, además de explicar su propia experiencia, la periodista también resalta la **i**mportancia de la clase para hacer frente al bullying: «En mi caso solo fueron dos personas las que empezaron con todo esto, aunque toda la clase dejó de hablarme. Seguro que esto es suena, porque no suele ser la mayoría quien lidera el bullying. Son una o dos quienes actúan, pero a través del miedo hacen que el resto observen y no hagan nada para que no les pase lo mismo.»

Álvarez destaca el papel fundamental que han tenido sus padres durante esa etapa: «Mi madre me preguntó qué me pasaba. Llevaba unos días muy rara evitando hablarles a la cara. Qué suerte y *qué necesario poder hablar.* Cuántas cosas se entienden cuando puedes sacar todo lo que llevas dentro y cuando me cuentan que no es un problema mío». Finalmente, anima a los niños y niñas que estén sufriendo bullying a no callarse y a buscar a su persona de referencia: «Tus acosadores te aíslan, quieren que te calles. Así que, ante la duda, háblalo. *Busca tu persona de referencia*. En mi caso fueron mis padres, pero puede ser un profesor o un amigo que te ayuda a sacar la valentía.»

Ella es una más de las personalidades que aparecen en los vídeos que ofrece la Fundación Colacao, coincidiendo con el *Día Mundial contra el Acoso Escolar y que tiene lugar hoy 2 de mayo*. En los nuevos capítulos colaboran personalidades públicas que, a través de sus testimonios, dan herramientas para educar en la prevención del acoso escolar. Junto a Álvarez, los actores Cristina Castaño y Nacho Guerreros, y el atleta español con parálisis cerebral, Álex Roca, explicarán sus vivencias y consejos para luchar contra esta lacra. También intervienen expertos psicólogos y educadores como Rafa Guerrero o Lucía Galán (*Lucía Mi Pediatra*), que ofrecen herramientas para las familias en prevención del bullying.

Esta campaña tiene el objetivo de empoderar a los niños y niñas a luchar contra el bullying y alentarlos a no dejar de ser únicos. Hablamos con Javier Coromina, Patrono de la *Fundación ColaCao*, sobre cómo conseguirlo:

¿Cuál es el objetivo de empoderar a niños y niñas, pero, sobre todo, cómo empodera a la infancia?

El objetivo principal de empoderar a niños y niñas es fortalecer su autoestima y confianza, enseñándoles a abrazar sus singularidades, y entendiendo que lo que los hace únicos también los hace poderosos hoy y en el

futuro. En la *Fundación ColaCao*, entendemos las diferencias como un activo, por lo que los animamos a integrarlas mostrándoles que ser diferentes es lo que puede impulsar su desarrollo personal pero también nos ayuda a avanzar como sociedad. Por eso, dirigimos nuestros proyectos hacia este objetivo, motivando a los niños y niñas y proporcionándoles claves y herramientas para impulsar su empoderamiento.

¿Cómo? Mediante nuestros proyectos de acción social en educación y la divulgación, trabajamos poniendo estos objetivos encima de la mesa. Somos Unic@s, el programa escolar gratuito que desarrollamos desde el curso 22-23, y que a través de la educación emocional trabaja la autoconfianza, el respeto a la diversidad y la sensibilización contra el bullying. En el módulo de autoconfianza, se incluyen actividades que ayudan a que el alumnado profundice en el conocimiento de sus emociones, tanto para enseñarle a gestionarlas como para entender las emociones de los demás, asegurando de ese modo unas relaciones entre iguales sanas y positivas.

La lucha contra el acoso, ¿empieza siempre por alentarles a mantener su esencia?

Alentar a los niños y niñas a reconocer y valorar su propia singularidad es fundamental para trabajar su empoderamiento, factor que ayuda en su desarrollo emocional y social. *Incentivar la diversidad* no solo promueve la autoestima y la confianza en sí mismos de los niños y niñas, sino que también fomenta un sentido de respeto hacia los demás, elementos que asimismo hacen avanzar hacia una sociedad más diversa y por ende más inclusiva y con menos desigualdades.

¿Qué podemos hacer desde casa los padres para luchar contra esta lacra?

Desde la Fundación ColaCao trabajamos con distintas organizaciones donde hay expertos que afirman que, para luchar contra esta lacra, es esencial empezar desde casa. La comunicación abierta y constante fomenta un ambiente en el que nuestros hijos se sienten cómodos compartiendo sus experiencias y preocupaciones. Promover momentos de forma regular para hablar sobre temas relevantes, como el respeto, la autoestima y la diversidad, puede ayudar a fomentar la confianza y a abrir la mente frente a estos temas. Además, incorporar la educación emocional en la dinámica familiar es clave para que los hijos aprendan a reconocer y gestionar sus emociones de manera saludable.

Los padres son modelos a seguir para sus hijos, por lo que es importante que practiquen con el ejemplo. Demostrar comportamientos respetuosos, empáticos y justos en las interacciones familiares sociales envía un poderoso mensaje sobre la importancia de estos valores. Enseñar a los hijos a ser empáticos y a intervenir de manera activa y segura cuando presencien injusticias o situaciones de acoso puede marcar la diferencia, teniendo en cuenta algunos datos relevantes como que hay 5 testigos de acoso escolar por aula y 1 de cada 3 víctimas no se lo cuentan a nadie (* Fuente: I Estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en España en la infancia y la adolescencia. Fundación ColaCao y Universidad Complutense de Madrid). Educarlos sobre la importancia de no ser espectadores pasivos y alentarlos a tomar medidas para ayudar a quienes lo necesitan puede contribuir a crear un entorno más inclusivo y seguro tanto dentro como fuera del hogar. De esta manera, los padres desempeñan un papel crucial en la lucha contra el acoso escolar desde casa, preparando a sus hijos para ser ciudadanos responsables y comprometidos con el bienestar de los demás.

¿Qué tipo de comentarios no deberían hacerse nunca en el hogar?

En general, invalidar las emociones de los niños les convierte en personas más frágiles, que les mandan el mensaje de que sus emociones no son correctas y que hay algo que está mal en ellos. Muchas veces intentamos que encajen en un «molde» determinado y que actúen de una manera concreta, pero cada niño y niña es único. Es importante entender su personalidad, su esencia y sus valores y potenciar eso que le hace único para que entienda que le acompañamos, que nada de él está mal y que le queremos tal y como es. Esto es lo que recomiendan los expertos de varias entidades con las que colaboramos.

¿Cómo debemos actuar si notamos que algo raro está pasando?

Desde la opinión de los expertos con los que hemos participado, en primer lugar, trabajar la comunicación con nuestros hijos, intentar que nos expliquen lo que les está sucediendo. En segundo lugar, ponernos en contacto con sus tutores o con la dirección del centro, para juntos poder detectar las señales que nos está mandando el niño o niña y valorar vías de actuación. Trabajar conjuntamente con los profesionales educativos puede generar sinergias muy positivas para la educación de los niños y animamos a los padres a establecer vías abiertas de colaboración con ellos.

¿Cómo detectar que nuestro hijo está siendo víctima de acoso?

Detectar si nuestros hijos están siendo víctima de acoso escolar en ocasiones puede no ser sencillo, ya que según el estudio que hemos desarrollado junto a la Universidad Complutense de Madrid, una de cada tres víctimas no se lo dicen a nadie. La Fundación ColaCao colabora con entidades especializadas en la atención a víctimas de bullying, como la Asociación No Al Acoso Escolar (NACE). Esta asociación da herramientas para ayudar a las familias a detectar un proceso de acoso escolar. Se trata de la regla de las 3 ces: cambios, campanas y cuerpo. Son señales que pueden indicar que un niño está sufriendo acoso escolar. Los cambios se refieren a modificaciones en el comportamiento o en el entorno del niño, las campanas (expresión que se refiere al absentismo escolar) son síntomas físicos o emocionales que indican angustia o miedo, y el cuerpo se refiere a la expresión física y emocional del niño que puede revelar su sufrimiento. Cuantas más 'ces';

observemos, mayor es la probabilidad de que esté siendo acosado. La detección temprana es crucial para minimizar las secuelas del acoso.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Educación prohíbe el uso de los móviles en colegios e institutos

La prohibición entra en vigor este mismo lunes y solo se podrán usar para actividades didácticas justificadas por el docente o por cuestiones de salud

Gonzalo Sánchez. València 02 MAY 2024

La conselleria de Educación prohíbe el uso de los teléfonos móviles en colegios e institutos. La prohibición entrará en vigor este lunes y el alumnado podrá llevar el dispositivo al centro, pero solo apagado. Así lo ha anunciado esta mañana el conseller de Educación José Antonio Rovira (PP) en una rueda de prensa.

"La idea es que el alumnado deje de estar pendientes del móvil durante la jornada escolar, ya que está demostrado que el uso sin supervisión puede provocar dificultades de aprendizaje y problemas de convivencia", ha explicado el conseller, acompañado en la rueda de prensa por el Psiquiatra y director de la Oficina Autonómica de Salud Mental Bartolomé Pérez Gálvez y por la directora general de Innovación Educativa Charo Escrig.

Rovira ha anunciado esta medida en el Día Internacional contra el acoso y el ciberacoso escolar, y tras presentar los resultados del programa Contexto, una evaluación que la Generalitat ha pasado a 220.000 estudiantes de 3º de Primaria, 6º de Primaria, 4º de ESO, 2º de Bachillerato y 2º de FP Básica. Se ha consultado en 1.765 centros públicos, concertados y privados. La evaluación es un cuestionario en el que se ha hecho especial énfasis en cuestiones de salud mental o el uso del teléfono móvil. En la práctica, la mayoría de los centros ya tenían prohibido el uso del móvil en su reglamento, pero ahora esa medida se hace extensiva a todos.

Los datos son reveladores. La mayoría de niños de 6º de Primaria en adelante usa el móvil más de dos horas al día, es decir, más de lo que la OMS entiende como "saludable". Uno de cada cuatro estudiantes de 4º de ESO pasa delante de la pantalla del teléfono más de 3 horas cada día.

Evidencia científica

Tanto Gálvez como Rovira han sido claros en que esta decisión se basa en la "evidencia científica" que le brindan los datos de la encuesta, que arroja que un 8 % de los estudiantes de 3º de Primaria pasan más de tres horas al día con el móvil. "¿Qué hace un nano de 3º de Primaria con un teléfono móvil? Que alguien me lo explique", ha espetado el psiquiatra.

No es la única medida anunciada este jueves, ya que el conseller ha insistido que no es una decisión contra la tecnología, al contrario, las actividades didácticas con el móvil en el aula están permitidas.

Además de la prohibición, se ha anunciado la creación de unidades de detección precoz de 6 a 16 años de edad, para orientar al profesorado y poder atajar posibles adicciones o acoso en el aula. Por otra parte, se trabajará para reducir la burocracia, algo de lo que llevan años quejándose los orientadores en estos casos. "Esta no va a ser una unidad que se cree y desaparezca, queremos que sea estructural y permanente. Es importantísimo detectar los casos lo antes posible, y para esto los profesores son los primeros que necesitan formación", ha apuntado Gálvez.

El trabajo no solo es detectar casos de bullying y ciberbullying, sino también actuar en autolesiones e intentos de suicidio. Para ello se van a programar formaciones para docentes impartidas siempre por las sociedades científicas de psiquiatría y psicología.

Sobre el uso del móvil, la edad es un factor clave, ya que los más pequeños lo usan para juegos en línea y los de 4º de la ESO o Bachillerato pasan más tiempo en las redes sociales. Sin embargo, muchos de ellos pasan más de 3 horas diarias de ocio delante de una pantalla. Son el 8% en 3º de Primaria, el 18 % en 6º, el 23 % en 4º de ESO y el 35 % en FP Básica. EN 2º de Bachillerato el tiempo frente a la pantalla es mucho más reducido.

El bullying se ha duplicado

La directora general de Innovación Educativa Charo Escrig ha sido la encargada de presentar algunos de los datos de la encuesta. Entre ellos ha destacado que los casos de bullying y ciberbullying se han duplicado desde 2019, muchos de ellos ya en Primaria.

Otro dato que ha destacado y que ha servido a Conselleria para poner la mirada en el problema es que la mitad de los estudiantes que se sienten acosados no dicen nada porque piensan que no les van a dar respuesta. "Es clave sensibilizar a los centros para que estos niños y niñas se sientan acompañados", ha explicado.

El propio conseller ha reconocido que, aunque los teléfonos móviles no son los causantes del acoso y el ciberacoso, sí que son elementos que "generan muchos problemas de convivencia en el aula y en los patios escolares, lo que hace necesaria una regulación. Se ha demostrado que en los centros donde se han limitado los teléfonos han bajado mucho los problemas de convivencia y el rendimiento escolar ha subido, es evidencia científica", ha sentenciado.

deia Día Internacional contra el Acoso Escolar

En cada aula hay al menos nueve estudiantes que han sufrido 'bullying'

Asociaciones y especialistas ponen el foco en este problema con motivo del Día Internacional contra el Acoso Escolar

NTM. Madrid. 02·05·24

Con motivo del Día Internacional contra el Acoso Escolar, que se celebrará hoy, la ONG Educo alerta de que, en un aula con treinta niños y niñas, nueve han sufrido acoso escolar u otra violencia en la escuela en algún momento de su vida, según un sondeo realizado a mil adolescentes de entre 12 y 17 años. El 29,5% afirmó que había sufrido bullying u otro tipo de violencia en el colegio (eso incluye toda acción, omisión o trato negligente, ya sea entre pares o con personas adultas), el 59,1% dijo que no y un 11,4% no lo sabía o prefirió no contestar.

"Son cifras muy elevadas, por encima de otras que han salido recientemente. Cuando preguntamos a niños y niñas sobre la violencia que han sufrido en la escuela, sin especificar en qué periodo de su vida, nos damos cuenta de que este problema afecta a casi 1 de cada 3", afirma Pilar Orenes, directora general de Educo.

Sin embargo, "las cifras podrían ser más altas porque solo vemos la punta del iceberg. No es fácil denunciar la violencia, y a veces está tan normalizada que niños y niñas no la identifican como tal", añade la responsable de la ONG de infancia, que con su metodología PROTEGEmos, ayuda a otras entidades a prevenir la violencia.

En esta fecha, Educo también pone el foco en el ciberbullying: "El acoso es algo que puede empezar en la escuela y seguir luego en casa, con mensajes agresivos y desagradables enviados a través de las redes sociales u otras aplicaciones. A veces es al revés, y este acoso empieza fuera de las aulas, pero continúa dentro de la escuela. (...). Para acabar con estas dinámicas que dañan el bienestar y la salud mental es muy importante la detección rápida y la prevención".

Subraya asimismo que "el coordinador de bienestar en los centros debe ser una de las claves para acabar con el acoso escolar. Pero es necesario que esta figura tenga el respaldo de la administración, tiempo para formarse y presupuesto, algo que no está pasando en todos los colegios". Según Educo, el entorno digital tiene dos caras, una negativa, pero también una positiva, de ahí que ponga en valor las oportunidades que brindan internet y las redes. Aunque es cierto que pueden usarse para acosar e insultar, ser fuente de informaciones falsas o reforzar conductas como las autolesiones, los pensamientos suicidas o los trastornos alimentarios, también pueden ser herramientas útiles. "Supone tener un acceso al conocimiento y a la educación que de otra manera no sería posible, como vimos durante el confinamiento por la covid-19. Además, permite a la infancia conectar con otros niños y niñas con los mismos intereses, explorar otras realidades y expresar sus opiniones, entre otros".

Signos y síntomas

Por su parte, la Fundación Mutua Madrileña, en colaboración con el Colegio Oficial de la Psicología y la Policía Nacional, ha identificado los signos y síntomas que pueden aparecer en un niño que está sufriendo bullying. Tristeza y decaimiento, desinterés y apatía, ansiedad y estrés, falta de sueño y apetito, dolores de cabeza y estómago y peor rendimiento escolar, son los seis signos principales, o sintomatología frecuente.

Según los especialistas, sentarse con los testigos silenciosos del acoso escolar y prestarles mucha más atención es la línea de trabajo que está ganando hoy terreno para prevenir este maltrato, en lugar de una visión más tradicional de tipo clínico o individual centrada en el agresor y la víctima".

Defensor del Pueblo

El Defensor del Pueblo ha detectado un aumento en la gravedad de los conflictos escolares y advierte de que estos casos de "extrema gravedad", tanto por la conducta como por la corta edad de las víctimas y los presuntos agresores, han motivado la tramitación de oficio de diversas actuaciones en el último año Así lo refleja la institución que dirige Ángel Gabilondo en su Informe Anual 2023 que, sin embargo, señala que no ha observado respecto del pasado año un aumento significativo en el número de quejas que evidencian conflictos escolares, aunque sí un aumento en la gravedad de estas conductas. Según estudios hay una "importante limitación educativa" para detener el acoso desde sus inicios, probablemente relacionada con la dificultad para detectarlo o con la insuficiencia de recursos y habilidades para intervenir con quienes lo llevan a cabo.

EL PAIS CATALUÑA

Profesores de Sant Adrià se plantan ante las agresiones: “Pedimos soluciones y más apoyo de la Generalitat, pasa en muchas escuelas”

Los docentes están organizando movilizaciones y han enviado una carta al Departamento pidiendo revisar el protocolo, porque consideran que no les protege

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 02 MAY 2024

Un grupo de docentes de varias escuelas de Sant Adrià de Besòs (Barcelona) se han empezado a organizar para decir basta a las agresiones que padecen desde hace tiempo por parte de alumnos, pero también de padres. Los profesores han enviado una carta al Departamento de Educación y anuncian una protesta para la semana próxima para denunciar que el protocolo actual es “ineficaz” porque “en lugar de proteger la víctima, la dejan en situación de indefensión”. Asimismo, se quejan de que las denuncias ante los Mossos no son anónimas y reclaman que sea el departamento el que asuma dichas denuncias. Educación todavía no se ha pronunciado sobre el caso ni estas reclamaciones.

El caso detonante de este malestar nace en una de las escuelas de Sant Adrià, donde varios profesores denuncian haber recibido agresiones verbales de un padre, pero que en un caso llegó a agresión física. El docente que fue víctima de los hechos compartió lo sucedido con el resto de compañeros. “Se ve que casi todos han sufrido un caso parecido”, explica Cristina, la docente que ejerce de portavoz del colectivo y que admite también haber recibido amenazas. Asimismo, añade la portavoz, se informó a la dirección, se envió un informe al departamento y se activó el protocolo elaborado por el departamento sobre cómo tratar casos de violencia en el ámbito educativo. “Nos hubiera gustado que hubiera más soporte por parte de inspección o del departamento. Además, durante este tiempo hemos recibido informaciones contradictorias, nos hemos sentido muy indefensos”, lamente la docente, que también trabaja en la escuela en la que sucedió la agresión.

La víctima -“harta de que nada se solucionara”, apunta Cristina- finalmente decide interponer una denuncia ante los Mossos d’Esquadra, un extremo al que llegan poco casos. “Mucha gente no se atreve porque la denuncia es nominal y cuando la familia recibe la denuncia sabe quién la ha interpuesto, y al día siguiente debemos seguir lidiando con la familia”, explica la docente.

Pero los comentarios y las consultas empezaron a correr entre otros centros educativos del municipio. Y consultaron a los sindicatos para ver qué más podían hacer. Finalmente, el pasado 25 de abril celebraron una asamblea en la que participaron más de una treintena de docentes, además de representantes de los sindicatos Ustec, CGT y la Intersindical. “Muchos asistentes admitieron haber sufrido agresiones, pero algunos no llegan a denunciarlo. Otros explicaron que se fueron de la escuela y otros muchos que se han sentido solos”, abunda Cristina.

Las agresiones a docentes son, según los sindicatos, más habituales de lo que parece y de lo que indican las estadísticas. De hecho, según datos de Educación facilitadas a este diario el pasado septiembre, se contabilizan cada curso unos 12 casos de agresiones de un adulto a un docente. Son los casos que llegan al departamento, pero otra cosa es lo que pasa en los centros. Según una encuesta del sindicato Ustec publicada hace un mes, seis de cada diez profesores de centros públicos afirman haber sido víctima de algún tipo de agresión verbal o física por parte de alumnos y uno de cada tres, por parte de las familias. Aunque la mayoría son verbales, un 14% de las agresiones es física.

Los motivos son diversos y los sindicatos apuntan a los efectos de la pandemia y las consecuencias de ansiedad y problemas de salud mental que han provocado, en el caso en el que el agresor es el alumno. Cuando se trata de un alumno, la explicación es más compleja y lo atribuyen a una progresiva y lenta pérdida de prestigio y de autoridad de la figura docente. “Cada vez hay más familias que cuestionan nuestra labor y se sienten con más derecho para increparnos, unas actitudes que al final acaban en amenazas o agresiones físicas”, lamenta Cristina.

De la asamblea de Sant Adrià surgió una carta que han enviado al departamento pidiendo que se revise el protocolo existente para que sea “más específico y efectivo” y que las denuncias las impulse “una persona física o jurídica del Departamento de Educación que no tenga que tratar día tras día con la persona agresora”. En este sentido, los docentes aseguran sentirse “desamparados” ante este tipo de casos y reclaman “más protección” por parte de la administración. “Pedimos que el departamento proteja a sus trabajadores y que sea Educación el que ponga la denuncia, y no un docente con nombre y apellidos”, resumen los sindicatos que asistentes a la asamblea.

Los docentes se muestran dispuestos a mantener protestas y movilizaciones hasta que no se atiendan sus reivindicaciones. Y empiezan con una concentración el próximo 8 de mayo en la plaza de la Vila de Sant Adrià. “Queremos ampliarlo a otros municipios, porque el problema es global”, rematan los sindicatos.

educational EVIDENCE
INTERNATIONAL MAGAZINE

ENTREVISTA

Europa debe dar paso a las élites ilustradas para replantear su modelo educativo

Esta entrevista está dedicada a Eugenio Nasarre, a su memoria y a su intenso compromiso con la educación

Eva Serra**.** 30 de abril de 2024

Esta es, posiblemente, la última entrevista de Eugenio Nasarre. Fue realizada el jueves, 25 de enero en Madrid, dos días antes de su fallecimiento y una hora antes de su intervención junto al exministro de Portugal, Nuno Crato, en la conferencia organizada y conducida por Francisco López Rupérez, director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela. Con estos tres acreditados expertos, conversamos sobre educación.

Europa está frente a importantes conflictos internacionales de diversa índole y no parece tener una hoja de ruta consensuada ante estos desafíos. ¿Estamos en una crisis estructural y, en consecuencia, de modelo educativo?

Eugenio Nasarre: Se ha producido una acumulación de problemas y de desafíos en Europa como nunca antes desde el nacimiento de la Unión Europea. El cambio climático, el debilitamiento de algunas democracias y la guerra de Ucrania. Este conflicto bélico es el mayor desafío de Europa desde 1948. La sociedad europea, que llevaba décadas con otros objetivos de prosperidad donde la paz era el presupuesto, donde se pensaba en el bienestar de los ciudadanos, ha sido trastocada radicalmente por la guerra de Ucrania. La mentalidad actual de los europeos no está preparada para ello. Y, desgraciadamente, tampoco se ha producido una configuración de las élites para dar respuesta a este tema. Estas son dos carencias importantes que impiden el optimismo.

En esta coyuntura, el modelo educativo resulta afectado. Se debería hacer un replanteamiento, no sólo de los políticos, sino de las élites culturales, intelectuales y académicas para ver las insuficiencias del modelo educativo actual frente a los actuales desafíos. Cuando en el Congreso de la Haya (1948) se proyectó la Unión Europea, entre las ochocientas personas convocadas por Churchill había veinte o treinta rectores de universidades y académicos. Se produjo un debate que dio lugar a las ideas fundamentales, entre las cuales estaba la educación. Cooperación entre las universidades europeas, introducción de una línea educativa común; eso ahora es necesario. Habría que trabajar en un replanteamiento de los esquemas educativos que, a tenor de los informes internacionales, no van bien.

El último informe PISA ha confirmado que la mayoría de los países europeos está empeorando; sin embargo, la puesta en marcha de medidas ha sido distinta en cada uno de ellos.

Nuno Crato: Los resultados de PISA han acelerado la acción en Francia, que coincide con el programa y con la mentalidad del primer ministro actual, Gabriel Attal, y de su presidente, Emmanuel Macron. Pienso que para ellos ha sido un acontecimiento más para confirmar la necesidad de un cambio. Algunos países ya tenían en mente revisar sus sistemas educativos y miraban los datos con atención antes de la publicación de este último informe, como Países Bajos. Pero hay estados que no han abordado el problema con la seriedad necesaria y eso es preocupante. Existen gobiernos que no interpretan la gravedad de la situación y, por supuesto, así es más difícil tomar medidas.

Eugenio Nasarre: Es más que sospechoso que prácticamente todos los países de la Europa occidental hayan retrocedido. Este es un problema de dimensión europea. La Comisión Europea debería hacer un examen riguroso sobre las causas. Mi hipótesis es que el enfoque por competencias ha podido tener una influencia muy negativa. Se ha interpretado muy mal en los sectores pedagógicos y, como ejemplo emblemático, tenemos a España con la devaluación de los conocimientos.

En el caso de Escocia, el modelo competencial se adoptó muy pronto y de forma muy maximalista. Ahora han llegado a la conclusión de que ha sido un error para su sistema educativo y han decidido replantearlo

radicalmente para volver al enfoque donde se prima el conocimiento como base. En Alemania y en Italia ya se están dando debates educativos serios. No hay competencias sin conocimiento. Revisar este diagnóstico es necesario para el conjunto de Europa. El informe PISA ha lanzado una clara señal de alarma.

Muchas de las respuestas en Europa sobre los malos resultados PISA apuntaron a la pandemia como principal desencadenante.

Nuno Crato: Durante la pandemia, algunos países, pocos en verdad, subieron en PISA. Siempre los mismos: Singapur, Japón, Corea del Sur, Taiwán. Su objetivo es enseñar, no divertir a los alumnos; siempre están mirando cómo mejorar. También hay otros que se han mantenido o sufrido menos, como Estonia, con la mejor puntuación en Europa. El cierre de escuelas pudo influir, pero no fue el único factor determinante. Observando los resultados del informe y, en concreto, las bajadas de nivel versus el cierre de centros vemos que hubo algunos que con un mayor tiempo de clausura obtuvieron mejores puestos. Las políticas educativas son importantes.

Una de las cuestiones políticas en la recomendación, por parte de la UE, para desarrollar las competencias en el ámbito educativo se amparó en los desafíos del mercado laboral.

Eugenio Nasarre: El llamado enfoque por competencias precisa revisión y en estos momentos, todavía más. Estamos cambiando el escenario en todos los ámbitos de una manera vertiginosa (las nuevas tecnologías con la IA, nuevos planteamientos energéticos…) y eso dificulta llegar a especializaciones compartimentadas. Hay que volver a lo esencial. La especialización es necesaria, pero al final de la formación. Los planteamientos de Bolonia en enseñanzas universitarias deberían replantearse y eso conecta con el árbol, cada vez con más ramas, del mundo profesional.

Francisco López Rupérez: Yo tuve la oportunidad, en el año 2000, de ver el nacimiento en la OCDE del embrión del enfoque institucional del currículo por competencias, a través del proyecto DeSeCo [OCDE], y lancé la voz de alarma en el 2006, con ocasión de la publicación del Marco europeo de competencias clave. Por lo que se estaba publicando en España, se veía un aprovechamiento de la circunstancia para dar la vuelta al enfoque. DeSeCo no margina en modo alguno al conocimiento. Responde a un planteamiento anticipatorio, viendo con fundamento lo que se nos venía encima. Y en ese sentido, y en disciplinas instrumentales, propone que los alumnos adquieran habilidades metacognitivas, pero a partir obviamente de los conocimientos; no hay otra forma posible. Esta orientación se ha deformado y se ha transformado en lo que tenemos ahora. Como dice Eugenio, en Europa se requiere una acción coordinada para corregir los enfoques.

La inteligencia artificial ha abierto un debate tanto para el mercado de trabajo como en lo educativo. ¿Amenaza u oportunidad?

Nuno Crato: En la historia, las tecnologías han protagonizado esperanzas y pánicos. Se decía que la invención de imágenes en movimiento vendría a sustituir al texto (cuando Edison inventa el kinestoscopio, en 1897), que los ordenadores iban a reemplazar a los profesores, sobre 1970. Pienso que hay que tranquilizarse, pero sin perder la atención. Hoy en día, la inteligencia artificial puede escribir un ensayo. El docente tiene que detectar cómo se ha construido el texto y en ese aspecto, la IA puede ser un problema; pero también puede ser muy útil para preparar asignaturas. Se trata de optimizar lo que funciona y estar atentos a lo que no. Será, creo, una revolución tranquila.

Francisco López Rupérez: Los avances en neurociencia nos abren un espacio de optimismo para reivindicar el papel del profesorado en el futuro de la inteligencia artificial. En lo educativo hemos de establecer una distinción precisa entre el ámbito de lo cognitivo y el ámbito de lo emocional. En lo cognitivo, la IA puede aportar y transformar muchísimo a la educación, pero en lo emocional (que ya reconoce la IA y se aplica en marketing y en finanzas), educativamente no se podrá aplicar, por lo menos en Europa porque la ley europea sobre IA lo prohíbe expresamente.

En lo referente a la posible sustitución de los docentes, una cosa es reconocer las emociones, como ya puede hacer la IA, y otra tener la capacidad para interaccionar emocionalmente con los alumnos, de una forma eficaz. Esa es una de las características de los buenos profesores, según las evidencias disponibles y el estudio de casos. Por ejemplo, cuando Albert Camus escribió una carta a su maestro, Louis Germain, después de recibir el Premio Nobel, lo hizo en reconocimiento a su apoyo intelectual, pero también afectivo. La combinación propia del buen docente radica en una mezcla magistral entre la exigencia y el afecto. Y ahí la neurociencia nos ayuda a entender las bases de esos mecanismos. El neurocientífico cognitivo Joaquín Fuster, lo explica muy bien mediante su modelo del “ciclo percepción-acción”, constructo que alude a la interacción entre lo cognitivo y lo emocional de un modo inextricable. Justamente por ello, la inteligencia artificial nunca podrá sustituir a los buenos profesores.

El malestar docente va en aumento en varios países europeos. ¿Cómo abordar este descontento y volver a hacer atractiva la carrera?

Nuno Crato: El malestar del profesorado deriva también de dos factores: una falta de sentido en la escuela y una falta de evaluación externa. En primer lugar, cuando hay un currículo, ideas y programas claros se estimula un sentido de función, de misión. Cuando ese sentido de escuela falta, lo captan tanto los alumnos como los

profesores y el valor de la escuela se devalúa. Si lo que se enseña es disperso, si la función del docente se convierte en ser un *coaching,* entonces aumenta la indisciplina que revierte en el profesorado. En segundo lugar, es importante contar con el apoyo de la evaluación nacional. Si no existe, el profesor se siente solo en su tentativa de elevar los conocimientos.

Francisco López Rupérez: Disponemos de una evidencia empírica muy robusta a la hora de identificar el papel del profesorado como el factor crítico por excelencia del éxito escolar. La cuestión es si los gobiernos de los diferentes países europeos han prestado atención a este hecho, en el sentido de diseñar e implementar auténticas políticas de gestión del talento docente. Políticas relativas al acceso a la profesión y al desarrollo de una carrera profesional, con incentivos, formación, evaluación y promoción. Mi opinión es que, particularmente en España, no se han preocupado suficientemente de esos dos pilares clave. El resultado es que el sistema no mejorará. Además, hoy en día existen alternativas para muchos profesores en el ámbito empresarial y si no nos ocupamos de ello, cada vez tendremos mayores problemas con el reclutamiento y con la retención de los docentes en el sistema, particularmente en las materias STEM .

¿En qué medida son imprescindibles las evaluaciones externas? ¿Sería posible establecer criterios comunes en la propia UE para implantarlas?

Nuno Crato: No creo que sea posible en este momento; es difícil, pero sería necesario que los estados lo lleven a cabo. Pueden comenzar con test estandarizados nacionales que sean puramente informativos, sin necesidad de variar los itinerarios, aunque importantes para conocer la realidad. Después se pueden distribuir los resultados en los centros educativos con el fin de corregir aquello que no funciona. Paralelamente, se pueden realizar exámenes, pero es muy importante realizar evaluaciones al final de cada ciclo como hacen los flamencos en Bélgica al concluir la primaria, o en Portugal, al cuarto año, según la finalización de etapas de cada país.

Sobre lo segundo, no es fácil y no estoy seguro de que sea deseable. El problema de centralizar es que no solo se propagan las virtudes sino también los errores. No obstante, sería bueno avanzar hacia alguna estandarización a nivel europeo en las evaluaciones, por ejemplo, con carácter muestral, no censal. PISA es un comienzo, pero solo es un comienzo.

Francisco López Rupérez: Las pruebas estandarizadas de carácter censal tienen la función de aportar un *feedback* relativo a cada alumno, a cada centro, a cada región; si no hay retorno el sistema se vuelve torpe, no es inteligente. Evaluaciones de diagnóstico -muestrales-, ya se hacen a través de PISA, PIRLS y TIMSS. La UE debería dar un impulso a la evaluación como herramienta de mejora a través, por ejemplo, de una recomendación a los estados que todavía no participan en aquellas. No obstante, los tratados permiten ir más allá y avanzar hacia una política educativa común en unas pocas cuestiones clave, y la evaluación -y su uso- es una de ellas.

¿La evaluación determina el currículum o el currículum determina la evaluación?

Nuno Crato: Hay muchas estratificaciones de currículo que indican los objetivos. La evaluación debe estar en la misma línea del currículo. Una evaluación asimétrica frente al currículo prescrito no funciona. Lo mejor es que todo esté coordinado.

Sobre el informe PISA, ¿qué panorama se prevé para el próximo, dentro de tres años?

Francisco López Rupérez: Hay una problemática de carácter general y otra muy particular en España. La evolución de las puntuaciones en PISA en España no ha hecho más que disminuir desde la primera edición en el año 2000. Sin caer en afirmaciones rotundas, dudo que vayamos a mejor. Ese pesimismo mío se basa en análisis racionales. ¿Qué sabemos sobre las variables críticas, aquellas de mayor impacto sobre el rendimiento y los resultados de los alumnos? Hay tres ámbitos esenciales: el profesorado, la dirección escolar y el currículo. No se han hecho reformas de impacto en ninguno de ellos. Para el profesorado, en al menos desde hace veinte años. Tampoco en materia de dirección escolar. Sólo se han producido en el ámbito curricular. Y, particularmente, la última reforma de la LOMLOE se ha orientado hacia un debilitamiento del conocimiento. Sin conocimientos no hay competencias; de manera que los alumnos tendrán más dificultades ante un examen de orientación competencial. Otro error colosal es que se ha adoptado un enfoque de máximos: se han introducido todas las competencias del marco europeo en todas las asignaturas, en todas las etapas escolares y al mismo tiempo y, además, sin ninguna preparación previa del profesorado. Sin reformas atinadas es imposible que podamos mejorar.

*Nuno Crato***:** Coincido con Francisco: empezar por las competencias es una mala idea. Si quieres ser pianista no empiezas tocando una sonata de Schubert, sino aprendiendo solfeo que no es realmente una competencia final, pero sí una destreza y un conocimiento necesarios para llegar a tocar bien. Los países que se enfocan en el conocimiento son los que mejoran las competencias. Además, sin políticas que evalúen los resultados no hay posibilidades de mejora, por eso añadiría también la importancia de la evaluación. Tienes que saber en qué punto estás.

Una de las medidas del gobierno español en materia educativa tras PISA contemplan, por ejemplo, premiar a los docentes que enseñen las matemáticas en su vertiente socioemocional.

Francisco López Rupérez: Sospecho que esta inyección de 500 millones de euros, para "estimular" a los profesores que se impliquen en esta tarea, puede ser un mecanismo para reforzar la LOMLOE y su enfoque. Hay una inversión de la prioridad, en vez de considerar que lo competencial debiera ser un subproducto de los conocimientos, es probable que se adopte una estrategia que, en el fondo, se oriente a consolidar los fundamentos y la orientación curricular de la propia Ley.

Por otro lado, están aquellas ideologías que contienen una elevada dosis de dogmatismo. El pedagogismo -que no la Pedagogía- para mí tiene una componente importante de ello. Cuando las cosas se tuercen, esas ideologías se ocultan y aprovechan el momento para resurgir. Lo estamos viendo. La izquierda extrema, disfrazada de lagarterana postmoderna, regresa cuando las circunstancias lo aconsejan o lo permiten.

La ideología en lo educativo, ¿es un fin o un medio?

Nuno Crato: La educación no debería ser una cuestión de izquierdas o derechas; pero existe una determinada izquierda que la transforma en un problema político, al igual que una determinada derecha. Pero existe una izquierda que defiende la enseñanza rigurosa, exigente, estructurada. A lo largo del siglo XX, la educación significó una reivindicación para la clase trabajadora, un ascensor social para esta izquierda.

La idea de un hombre de izquierda radical como era Gramsci es muy clara. La única forma de poder superarse dentro de la clase trabajadora pasa por una educación rigurosa, la misma que para las clases más favorecidas económicamente. Por ejemplo [y en este punto de la entrevista Crato revisa varios libros del teórico marxista italiano], Gramsci sostiene que durante la primaria es necesaria una fase de disciplina académica y rigor en la escuela y, acaso después, en la secundaria, el alumno pueda comenzar a desarrollar ideas por sí mismo a través de los hechos.

En la antología *Sotto la Mole*, Gramsci también desmonta la idea de que un bebé nace con todo lo que después desarrollará a lo largo de su vida. Muy al contrario, considera que la vida del hombre se determina históricamente y bajo coerción, en el sentido educativo. Así, este autor comunista critica la posición idealista que incorpora principios y valores caóticos al desarrollo de la personalidad.

Francisco López Rupérez: Para estas ideologías, la educación es un medio. Las reformas educativas son un medio que se inserta en la "gran política". El riesgo de haber deformado el enfoque por competencias en beneficio de esa ideología de izquierda radical, dogmática, posmoderna -no para la izquierda ilustrada que coincide, en lo esencial, con el liberalismo clásico en el valor que atribuye a la educación – es que la educación se convierta en un instrumento de ingeniería social.

¿Es posible una transversalidad en lo educativo?

Nuno Crato: No soy ni muy optimista, ni muy pesimista. Todos debemos valorar el conocimiento para el aprendizaje de los alumnos. Si miramos los datos de PISA deduciremos que es mejor optar por ello. Sería oportuno tener una mirada menos dogmática y más realista. Muchas de esas propuestas educativas que tenemos en la actualidad son delirantes, menosprecian el conocimiento. Si ponemos el foco en los conocimientos, las cosas pueden cambiar.

Francisco López Rupérez: Sería fantástico que se diera un consenso básico entre aquellos que consideramos la educación como un instrumento de desarrollo del individuo y, por agregación, de desarrollo de la sociedad. La transversalidad sería posible a largo plazo tras una derrota política rotunda y una renovación de la socialdemocracia.

En el wokismo hay mucho pensamiento posmoderno y ese es el paradigma que han abrazado las izquierdas instaladas en el poder. En España es predominante. Es la primera vez que sucede, pero la pesadilla puede durar.

El PP defiende una EBAU única para las once Comunidades en las cuales gobierna. Esta iniciativa ha levantado muchas críticas, entre ellas, se aduce a la dificultad para ser aplicada.

Eugenio Nasarre: Es una buena iniciativa que comparto. El PP tiene una responsabilidad debido a su gran poder territorial, un 70 % de la población de las Comunidades Autónomas donde gobierna, y donde éstas tienen un papel relevante, sustancial, para hacer políticas en la buena dirección. Las desigualdades que se están observando en la prueba EBAU -muy injustas con los alumnos a la hora de elegir carrera universitaria-, se amortiguarían y; si se hace bien, esta iniciativa presenta efectos positivos hacia una educación común.

Esta prueba se implantaría en el año 2025 y creo que la adaptación más conveniente sería hacerlo el mismo día, todos con las mismas pruebas y con los mismos criterios de evaluación. Lo primero y lo tercero es muy sencillo: preparar a los examinadores para que elaboren esos mismos criterios. El problema que se nos plantea es el segundo: para que las pruebas sean comunes, el currículo tiene que ser común. A mi juicio, es imprescindible que en estos meses los equipos educativos de estas CC.AA. examinen sus currículos aprobados y elaboren los cambios para homologarlos. Hay tiempo de aquí al verano, y es posible.

Algunos dicen que, si la prueba es más difícil en estas comunidades que en otras quedarían favorecidas las más extravagantes y minoritarias como Cataluña, País Vasco y Navarra. Y, de no unirse, Asturias y Castilla La

Mancha. Me parece una observación tramposa y equivocada. Al final, los alumnos con la prueba más fácil serán los más desfavorecidos. El estándar debe ser razonablemente exigente.

Nuno Crato: En 1926, en Estados Unidos se iniciaron las pruebas SAT (SAT ***Reasoning Test***). De carácter opcional, han sido empleadas por prestigiosas y numerosas universidades como prueba nacional de ingreso para valorar a los alumnos mejor preparados con independencia de su nivel socioeconómico. Hubo otras universidades que vieron con recelo esta prueba alegando que aumentaba las desigualdades, pero sabemos que en universidades como el MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) y Dartmouth -que habían retrocedido-, ahora reconocen que, con SAT, las clases están más diversificadas y acceden más minorías a la universidad. Se ha demostrado que las pruebas estandarizadas nacionales son más equitativas.

Francisco López Rupérez: El horizonte deseable, desde planteamientos de equidad, de exigencia, de preparación, sería el de una prueba que cierre el bachillerato, como tienen los franceses, por ejemplo. Esa prueba recupera para el Estado su competencia de expedición de títulos. Las universidades deberían participar en ese esquema, pero con la responsabilidad estatal de garantía de equidad en todo el territorio nacional. Las universidades reclaman lógicamente maximizar su cuota de poder, pero en la medida en que atendamos esa reclamación estaremos introduciendo, por razones obvias, inequidad en el sistema.

Francia dispone de un sistema educativo centralizado, distinto al de España que cuenta con transferencias de hasta el 50 % del currículum en diecisiete CC.AA. ¿Cómo articular en el modelo español una prueba común que precisa de un currículum homologable?

*Francisco López Rupérez***:** El problema de España es que hemos ido derrapando hacia una descentralización extrema, sin tomar en consideración las competencias exclusivas que el art. 149 de la Constitución atribuye al Estado en materia educativa. Y una de ellas es el establecimiento de las condiciones para la expedición de los títulos. Si transferimos esa competencia a las universidades estamos debilitando, por la vía de los hechos, el marco constitucional. No es casualidad que los títulos se emitan sin ninguna intervención del Estado y que la prueba no esté vinculada al título.

Eugenio Nasarre: La Constitución dice claramente que el Estado establece las condiciones de la expedición de títulos, y no son puramente formales sino substantivas. Por lo tanto, el Estado tiene la tarea de diseñar y vigilar que las CC.AA. las cumplan de acuerdo con la lealtad constitucional. Durante los primeros quince años de nuestra Constitución existía un currículum común que nadie cuestionó. Cuando se redactó la LOGSE y, por exigencia de Convergència i Unió (el partido nacionalista de Cataluña), se acordó el apoyo de este grupo a la ley a cambio de dividir el currículum en una parte autonómica y otra del Estado.

La solución más racional es establecer un tronco común curricular con añadidos en aquellos temas que quieran reforzar o incidir. Serían "apéndices autonómicos", a un currículum común, que tendrían perfecto derecho. La iniciativa del PP podría tener efectos positivos, también si se orienta hacia esa dirección.

Otra de las cuestiones que están encima del tablero de propuestas educativas es ampliar la escolarización obligatoria hasta los dieciocho años. Tampoco carece de críticas, sobre todo por parte de los docentes.

Francisco López Rupérez: Nuno Crato lo aplicó con éxito en Portugal. Hemos analizado la evolución comparada de España y Portugal relativo al abandono educativo temprano. Pero, además, académicos portugueses de economía aplicada, mediante cálculos econométricos, han establecido dos conclusiones. En primer lugar, la existencia de una relación causal con la disminución del abandono educativo. En segundo lugar, que a quienes más beneficia esta medida ha sido a los alumnos de entornos desaventajados.

Nosotros efectuamos una propuesta en este sentido en septiembre de 2015 desde el Pleno del Consejo Escolar del Estado, cuando era presidente. Después, elaboramos una monografía científica sobre los beneficios y los costes que supondría.

Entiendo la desconfianza de los profesores. Pero esta medida, cuyos positivos resultados a medio y largo plazo están empíricamente establecidos, no persigue amarrar a los alumnos al pupitre hasta los dieciocho años, que es su principal desconfianza. Debería ir acompañada de una reforma estructural de la educación secundaria. En España tenemos la estructura de cuatro -la obligatoria, de los 12 a los 16-, más dos -postobligatoria, de los 16 a los 18-. En la mayoría de los países de la UE, la estructura es de tres (secundaria inferior) más tres (secundaria superior). Otro aspecto es la flexibilidad de itinerarios y de conciliación de la formación y el empleo, para quien lo tenga. Y el tercer pilar, la potenciación de la FP Dual.

Nuno Crato: Extender la obligatoriedad a los dieciocho años es muy necesario, creo, para nuestros países. La educación debe ser cada vez más profunda, porque lo son también las demandas de la sociedad y de la economía. Se necesitan personas con una mejor formación. Es una medida que beneficia sobre todo a las clases más desfavorecidas. En Portugal significó que el 20 % de los estudiantes que no seguía estudiando lo hiciera. Pero es importante que la calidad del sistema no baje. Nosotros tomamos algunas medidas en ese sentido. Los itinerarios se adecuaron para alumnos que querían una formación más práctica, como la FP, o apoyos especiales para aquellos con más dificultades. No basta con extender la escolaridad.

Viendo las distintas reacciones entre los diferentes países de la UE, ¿sería posible una política educativa común?

Francisco López Rupérez: Hace diez años mantuve por escrito la defensa de avanzar hacia una política europea común para la educación. De conformidad con los tratados, la educación es uno de los pocos ámbitos donde opera el principio de subsidiariedad (dar la prioridad de acción a la unidad más restringida).

Pero, en la versión consolidada del Tratado de la UE, se dice que la Unión "aprobará y completará las acciones de los gobiernos" en materia educativa. En su literalidad, se abre un portillo a la posibilidad de establecer algunas políticas comunes. Igual que se definió un marco europeo de competencias clave, que sirvió de pretexto a algunos para un desarrollo bastante desquiciado, la UE tiene ahora, a tenor de los resultados, la obligación política y moral de revisarlo. Seguramente habrá países que presionen a la Comisión Europea para que se replantee el asunto.

THE CONVERSATION

Guía de inteligencia artificial para docentes

Robert Clarisó Viladrosa. Profesor agregado. Investigador principal del grupo "Systems, Software and Models Lab" en el Internet Interdisciplinary Institute (IN3), UOC - Universitat Oberta de Catalunya

La inteligencia artificial (IA) generativa permite generar recursos (texto, imágenes, audio, vídeo, código fuente,…) según las instrucciones textuales proporcionadas por el usuario. Así, se pueden pedir respuestas a preguntas o resúmenes de documentos, entre otras tareas.

Factores como su efectividad, versatilidad, disponibilidad y facilidad de uso han incrementado su popularidad. Además, compañías tecnológicas como Microsoft o Google están integrando IA generativa en productos como navegadores web o herramientas de ofimática.

¿Qué papel puede cumplir la inteligencia artificial para los docentes?

Existen diferentes formas de introducir esta tecnología en la docencia. En primer lugar, podemos centrarnos en ella como asistente educativo: usarla para mejorar y agilizar el aprendizaje. Podemos pensar tanto en mejoras para docentes, estudiantes o ambos. Por ejemplo:

1. Generar recursos educativos mediante IA, ya sean materiales didácticos, actividades de evaluación o escenarios interactivos.

2. Personalizar contenidos. Eso incluye describir textualmente recursos gráficos (fotografías, esquemas…) para personas con problemas de visión; adaptar recursos al nivel de conocimientos previos del estudiante (por ejemplo, añadiendo o eliminando ejemplos o definiciones), y adaptar los ejemplos de los materiales (nombres de personas, ubicaciones…) al contexto de un país determinado.

3. Resolver dudas de los estudiantes en forma de tutor interactivo. Los tutores basados en IA permiten plantear dudas sobre un concepto o ejercicio, recibir una respuesta inmediata y pedir más aclaraciones. Este tipo de herramientas de inteligencia artificial para docentes apoya al estudiante cuando está trabajando de forma autónoma, fuera del contexto de una clase.

4. Generar y refinar ideas, dando apoyo al estudiante. Entre otras cosas, la IA puede revisar textos y proponer formas de mejorar su claridad y legibilidad. También puede usarse como herramienta de ***brainstorming*** o lluvia de ideas, por ejemplo para proponer ideas para una campaña publicitaria.

5. Buscar y sintetizar grandes cantidades de información.

6. Mejorar el proceso de evaluación y la retroalimentación y evaluación proporcionadas al estudiante. Por ejemplo, a partir de la calificación del profesor y los criterios de evaluación, la IA puede ampliar el ***feedback*** o retroalimentación del profesor con ejemplos concretos de errores o aspectos de mejora en la entrega del estudiante.

¿Qué necesitan aprender los estudiantes para poder usarla?

Es necesario también capacitar a los estudiantes para que sepan usar la inteligencia artificial de forma efectiva, ética y crítica. Desde esta perspectiva, el docente les puede ofrecer:

1. Recursos sobre IA: qué herramientas existen, consejos para escribir instrucciones, aspectos éticos de su uso…

2. Realización de actividades donde se utiliza IA para resolver un problema, para aprender cómo utilizar la IA de forma práctica.

3. Evaluaciones críticas de las respuestas generadas por una IA, para conocer sus capacidades y limitaciones.

Por último, podemos centrarnos en aplicar la IA como palanca de mejora de procesos en centros educativos: mejorar la gestión de documentación, simplificar y automatizar trámites o facilitar el acceso a la información por parte de estudiantes y profesorado.

Inteligencia artificial para docentes: elegir las herramientas

Uno de los principales retos de la IA generativa en educación es la rápida evolución de la tecnología. Continuamente están apareciendo nuevas herramientas para resolver diferentes tareas: chatbots, asistentes a la programación o herramientas de generación de imágenes, audio y vídeo.

A la hora de elegir una herramienta o servicio concreto, es importante valorar aspectos como las funcionalidades, el coste, la integración con la plataforma educativa del centro o la protección de datos. En este sentido, ciertas decisiones pueden tener más sentido tomadas en el ámbito de todo un centro educativo que en el de una materia concreta.

¿Qué debemos tener en cuenta cuando la aplicamos?

Para hacer un uso correcto de la inteligencia artificial por parte de los docentes es necesario tener en cuenta las siguientes cuestiones:

1. El **objetivo** debe ser claro. Dado que la inteligencia artificial generativa conlleva ciertos riesgos, no es recomendable usarla de forma indiscriminada. Es decir, debe definirse a priori el objetivo a alcanzar.

2. La **supervisión** humana es imprescindible. Los modelos de inteligencia artificial generativa pueden cometer errores de muchos tipos. Por ejemplo, malinterpretar la petición recibida, inventarse datos, dar respuestas sesgadas o aplicar razonamientos de forma incorrecta. Además, dichos errores pueden presentarse de forma convincente, con un redactado bien escrito y argumentos (aparentemente) a favor. Por este motivo, hay que concienciar a los estudiantes de la necesidad de revisar las respuestas generadas mediante inteligencia artificial. Por otro lado, el profesorado debe revisar cualquier texto generado por esta tecnología, y no delegar en ella procesos críticos como la evaluación.

3. Las **instrucciones** y los datos son la clave. Para usar como docentes la inteligencia artificial generativa de forma efectiva, hay que dar instrucciones precisas y proporcionar la información necesaria para generar una respuesta. Seleccionar las instrucciones y la base de conocimiento a usar es fundamental para asegurar el éxito.

4. Hay que asegurar la **privacidad** y confidencialidad. Es necesario garantizar que los datos suministrados a una IA no se usarán para otros fines. Por ejemplo, muchas herramientas permiten indicar que no cedemos nuestros datos para entrenar otros modelos. Debemos usar esta opción siempre que sea posible y evitar enviar a servicios de inteligencia artificial contenido confidencial, privado o protegido por derechos de autor.

5. La IA tiene un **coste asociado**, incluso cuando es gratis. Muchas herramientas tienen un coste económico, ya sea un pago por uso o una cuota mensual. Además ciertas herramientas también pueden adaptarse a entornos o problemas concretos, por un coste adicional. Por ello, en ciertos contextos, el coste de ciertas herramientas o servicios puede ser prohibitivo. Por otro lado, en el caso de servicios gratuitos, hay que entender qué ganan las empresas permitiendo su uso. En muchos casos, las empresas se reservan el derecho de usar los datos usados para entrenar otros modelos de inteligencia artificial.

6. Los **estudiantes** también pueden usarla. Las herramientas de IA generativa están al alcance de cualquier persona, sin requerir conocimientos técnicos y en muchos casos de forma gratuita. Esto significa que pueden usarse las actividades que no se realicen en un entorno controlado. Aunque existen servicios para detectar textos generados mediante IA, no son eficaces al 100 % ni ofrecen evidencias para confirmar los casos de sospecha. Esto significa que hay que buscar otro tipo de estrategias: pruebas en entornos controlados, entrevistas con estudiantes, o actividades donde el uso de IA no afecte al aprendizaje.

MAGISTERIO

Carmen Cabestany, presidenta de NACE: “El sistema es muy garantista con el acosador y muy poco con la víctima”

La Asociación NACE (No al Acoso Escolar) tiene como fin ayudar a los niños y niñas que han sufrido o que sufren bullying a través del asesoramiento psicológico y emocional. Ayudan a familias y profesores a saber cómo detectar un caso de acoso escolar y cómo actuar frente al mismo.

ALBA BARTOLOMÉ Lunes, 29 de abril de 2024

En 2010 surgió, con el fin de luchar contra el acoso escolar, la Asociación NACE (No al Acoso Escolar). Compuesta por psicólogos, profesores, abogados y especialistas, buscan un mismo objetivo: acabar con una “lacra social en la sombra”. Así es como describe el bullying Carmen Cabestany, presidenta de NACE, que asegura que atienden anualmente más de 500 llamadas relacionadas con el acoso.

Con motivo del Día Internacional Contra el Acoso Escolar, que se celebra cada 2 de mayo con el objetivo de concienciar sobre el riesgo que tiene el bullying en los niños y jóvenes a nivel mundial, en MAGISTERIO hablamos con Carmen Cabestany para saber qué líneas de actuación tienen contra el acoso escolar y qué podemos hacer como sociedad para revertir este problema.

¿Con qué fin surge la Asociación NACE?

–Desde que nacimos en 2010, hemos ido creciendo y asumiendo cada vez más retos y responsabilidades a nivel social, pero en definitiva NACE surgió con el fin de ayudar a las personas que sufren o han sufrido acoso escolar. A las que sufren, para acompañarlas en el proceso de solucionar esta dolorosa situación; y a los que lo han sufrido porque sabemos que, sobre todo si ha sido intenso y/o prolongado, el acoso ha anidado en su interior y se ha convertido en su compañero inseparable, mermando su autoestima, comprometiendo su equilibrio emocional y dificultando sus relaciones sociales, familiares y laborales, entre otras.

¿Qué tipo de ayuda ofrecéis a las personas que han sufrido o sufren acoso escolar?

–Por un lado, les ofrecemos asesoramiento psicológico y emocional especializado para niños y familias y los acompañamos en el proceso. Además, siempre que sea posible y con el fin de tratar de resolver el problema, brindamos asesoramiento pedagógico a profesores y centros, ya que somos expertos tanto en formación como en intervención en los centros escolares. Cuando las cosas no se pueden resolver por la vía administrativa, ofrecemos también asesoramiento jurídico en demandas.

Muchas veces el problema del acoso escolar es que se detecta tarde, ¿cómo pueden darse cuenta los padres y profesores de que un niño o niña está sufriendo bullying a tiempo?

–Existen ciertas señales que pueden ayudar a los padres y los profesores a detectar un posible caso de acoso escolar. Con el fin de resumir dichas señales, en NACE hemos creado lo que se conoce como la Regla de las 3 C: cambios, campanas y cuerpo.

En primer lugar, hay que estar muy pendiente de los cambios: empeoramiento de los resultados, pérdida o deterioro frecuente del material escolar, cambio de itinerario para ir al colegio, cambios en los ritmos de comidas o del sueño, desinterés por salir o relacionarse, pérdida de amigos, señales en el cuerpo (moretones, arañazos…) o en la ropa (descosidos, falta de botones, pérdida de prendas…), irritabilidad o mal humor en casa, llanto aparentemente injustificado…

Campanas o pellas: el niño o niña no quiere ir al colegio, presenta el síndrome de los domingos por la tarde, que no es otra cosa que la somatización de la angustia y del miedo (dolor de cabeza o de estómago, náuseas…).

Cuerpo: El cuerpo se hunde bajo el peso del maltrato. El niño se encoge, mira al suelo, quiere pasar desapercibido, se asusta fácilmente ante cualquier gesto, pierde la alegría y el brillo de los ojos… En casos graves, se autolesiona (especial atención a las mangas largas, incluso cuando hace calor).

A estas tres debemos sumar una C, específicamente para profesores: las costumbres. El niño comienza a llegar tarde a clase para no coincidir con los compañeros que le acosan; pide permiso para ir al baño aunque acaba de venir del recreo (no quiere ir cuando están otros porque les mojan la ropa, los encierran, les bajan el pantalón…); no quiere salir a la pizarra porque intuye que puede quedar expuesto a las burlas de los demás o busca la proximidad del docente para sentirse protegido.

¿Sabemos los adultos escuchar y ayudar a los niños y niñas que sufren acoso escolar?

–Salvo honrosas excepciones, no. Hay todavía un gran desconocimiento sobre este tema. En los colegios, se tiende a relativizar, a no escuchar asertivamente, a cuestionar a quien sufre, a negar el posible acoso… En cuanto a las familias, si detectan en caso, no saben qué hacer. Empiezan a llamar a puertas que, frecuentemente, no se abren.

¿Y qué se debe hacer? ¿Cuáles son las puertas correctas a las que llamar?

–Para actuar correctamente ante un posible caso de bullying, habría que aplicar la Regla de las 3 A:

Acoger: La acogida es fundamental porque es probable que el niño lleve meses o años sufriendo y le resultará difícil verbalizar lo que le ocurre. Hay que buscar un lugar adecuado, sentarse y abrir los oídos, porque lo que nos va a contar es muy importante. Es el momento de la escucha activa: preguntar, no juzgar ni opinar, recibir la información sin interrumpir, transmitiendo tranquilidad. Cualquier falta de atención o duda puede bloquear los canales de comunicación.

Apoyar: Después de obtener toda la información, es el momento de brindarle nuestro apoyo y de ofrecerle un marco de seguridad y de confianza. Habrá que tomar decisiones, pero de manera consensuada: hay que decidir qué hacer, pero hay que decidir CON él y no POR él. Hemos de decirle que estamos a su lado y que le vamos a ayudar. No olvidemos que la comprensión, el amor y los abrazos son la mejor medicina para un niño que sufre acoso escolar.

Actuar: A partir del momento en que se conocen los hechos, hay que dar pasos firmes: si somos padres, hablar con el colegio aportando datos concretos, pedir protección y seguridad para la víctima y exigir medidas eficaces.

Y los profesores, ¿cómo deben actuar?

–Los profesores deben blindar a la víctima, frenar al acosador y posicionar a los testigos. La solución eficaz del acoso pasa por el trabajo conjunto familia-escuela, pero si esta última no responde adecuadamente, hay que dar otros pasos: informar a inspección educativa, al Defensor del Menor, denunciar en Policía si hay lesiones o contactar con un psicólogo experto en acoso escolar.

¿Qué papel juegan en todo esto los padres de los acosadores?

–Los padres de los acosadores deberían colaborar especialmente en la resolución del problema. Si protegen injustamente a sus hijos, condenan a la víctima y también al victimario. Además, en estos casos, el centro poco puede hacer porque el sistema es muy garantista con el acosador y muy poco con la víctima.

¿Qué le dirías a un niño o niña que sufre acoso escolar? ¿Y al niño o niña causante de la situación?

–Al que sufre le diría que él no tiene la culpa de lo que le pasa, que hable con alguien de confianza de lo que le sucede, que pida ayuda a quien mejor pueda dársela (a veces, no es el tutor sino otro profesor, por ejemplo). A quien agrede, le pediría que buscase las razones que le impulsan a actuar de esa manera, le explicaría las graves consecuencias que el maltrato tiene para las víctimas, y le rogaría que dejase de hacerlo porque, de lo contrario, se verá obligado a reparar el daño causado. Y también le diría que, si no cambia, puede convertirse en un maltratador de por vida.

¿De qué forma se puede colaborar con NACE para, entre toda la sociedad, tratar de acabar con el bullying?

–Se puede colaborar de diferentes maneras: haciéndose voluntario, haciendo aportaciones económicas, o difundiendo nuestra labor, por ejemplo. Sin embargo, lo fundamental es que toda la sociedad tome conciencia de la gravedad de este problema, que afecta a unos dos millones de niños en toda España.

Ante cualquier situación de acoso escolar contacta con la Asociación NACE a través de este breve formulario.

Además, la asociación pone a nuestra disposición el decálogo para erradicar el acoso escolar:

1. Visibilizar el acoso escolar en los centros educativos, porque lo que no se nombra no existe.
2. Recoger el tema del bullying en el P.E.C. (Plan Educativo de Centro) como uno de sus ejes principales, y en el P.A.T. (Plan de Acción Tutorial), para que el tema se aborde en las tutorías.
3. Concienciar y formar al profesorado de manera adecuada y amplia sobre el tema, incluyendo el bullying en los planes de estudios de Magisterio, Pedagogía y Psicología, y también en la Formación Permanente.
4. Informar a los padres para que sean capaces de detectar un posible caso de maltrato en sus hijos (como víctimas o como victimarios) y para que puedan actuar correctamente y con rapidez.
5. Incorporar la educación emocional desde la etapa de Infantil y trabajar las emociones en situación, y no de forma teórica.
6. Velar por que todos los colegios tengan un Plan de Prevención del acoso escolar efectivo.
7. Ante un posible caso de acoso escolar, aplicar el protocolo con rigor y transparencia, y con la participación de agentes externos, porque el centro no puede ser juez y parte en el asunto.
8. Promover campañas amplias de sensibilización contra el bullying.
9. Implicar a todos los agentes sociales (Medios de comunicación, Judicatura, Administración, Asociaciones, Clubs, etc) en la lucha contra el acoso escolar, porque erradicarlo es cosa de todos.
10. Fomentar la transparencia, para conocer las cifras reales del acoso escolar (cuántas víctimas hay, cuántos protocolos se abren y con qué resultado se cierran, cuántas víctimas han de cambiar de centro injustamente, cuántos casos de suicidio obedecen a maltrato en las aulas, qué incidencia tiene el acoso escolar en las patologías psiquiátricas…).

Caverna digital OPINIÓN

"Lo virtual comienza ya a suplantar las propias vivencias personales, incluso a la realidad misma, siendo difícil distinguir lo que realmente es de aquello que es solamente el fruto de una experiencia recreada", afirma el autor de este artículo.

CARLOS MARCHENA Martes, 30 de abril de 2024

“El mundo se está convirtiendo en una caverna, igual que la de Platón: todos mirando imágenes y creyendo que son la realidad”. J. Saramago, 2001.

El mito de la caverna constituye un clásico de la filosofía occidental que, con acertada intuición el premio nobel de literatura José Saramago, nos lo recordó al inicio del nuevo siglo; aunque quizás le faltó añadir expresamente el término digital.

Lo virtual comienza ya a suplantar las propias vivencias personales, incluso a la realidad misma, siendo difícil distinguir lo que realmente es de aquello que es solamente el fruto de una experiencia recreada, llegando incluso a desafiar a nuestra propia inteligencia con el creciente auge de un “cerebro artificial” que almacena y procesa una base de datos de dimensiones extraordinarias.

La pandemia recientemente padecida ha provocado la aceleración de este proceso, irreversible, de digitalización de los distintos ámbitos de nuestras sociedades actuales. Obviamente, la educación no podía permanecer al margen, dejándose contagiar por esta fiebre tecnológica, tanto en la esfera conceptual como en la práctica, incorporando o permitiendo todo tipo de dispositivos en los centros formativos. Había llegado el momento de dar ese paso de gigante que suponía la modernización de la educación, a través de esa identificación social

Pero todos los procesos febriles tienen unos efectos no deseados afectando, en este caso, a toda la estructura educativa. La pregunta surge como un automatismo ¿Qué ha pasado con este proceso convulsivo de transformación? ¿En qué punto nos encontramos?

Posiblemente, en el lado opuesto donde muchos profetas educativos habían imaginado. Se encargaron de buscar poderosos argumentos, como la denominada brecha digital, para acelerar el tránsito a un andamiaje educativo cuya modernización y cambio pasaba por generar una competencia digital que todo lo impregnase.

Nuevamente se cayeron en errores pasados, como concebir el proceso educativo de manera lineal o despreciar las inercias internas de los centros educativos a neutralizar los cambios. No solo era cuestión de formación del profesorado o de una conectividad más eficiente, ambas cosas también, sino de modificar toda una cultura escolar basada en el uso del papel, con planteamientos didácticos tradicionales y con procesos de evaluación sustentados sobre planteamientos rígidos tendentes a comprobar la adquisición de contenidos de carácter conceptual y, en menor medida, procedimentales. Todo ello, por supuesto, a través de la realización de registros puntuales sobre esos conocimientos (exámenes).

El punto de inflexión de la pandemia convirtió, sin duda alguna, en una necesidad lo que hasta el momento había sido una acción complementaria, de marcado carácter visual: el uso de las tecnologías al servicio de la educación. En la gran mayoría de los casos, se trataba de un elemento ornamental con el que acompañar esos modelos anquilosados de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde sigue el docente ocupando un papel fundamental como transmisor de conocimientos y no como creador de situaciones de aprendizaje donde poner a prueba las capacidades, destrezas y conocimientos del alumnado.

Superada esa necesidad, a través de la presencialidad de los discentes en las aulas y que nunca fue realmente aprehendida por el profesorado, su efervescencia se fue disipando hasta volver a la normalidad; es decir, a lo que ya se venía haciendo. Es cierto que un número importante de docentes descubrieron nuevas posibilidades en estos planteamientos digitales y que, de manera más o menos efectiva, los incorporaron a sus rutinas diarias, pero sin provocar un cuestionamiento del para qué de estos cambios. La normalidad social, tras la crisis sanitaria mundial, se recuperaba y, con ella, la de las instituciones educativas. No habían calado tan en profundidad todos aquellos buenos propósitos que colectiva e individualmente se habían planteado.

Desde distintos sectores empresariales, esencialmente del ámbito editorial, se apostó por realizar fuertes inversiones en proporcionar unos materiales digitales cuya calidad y versatilidad permitiesen al profesorado personalizar su oferta educativa, dotarla de múltiples recursos que no limitasen las fronteras impuestas por el formato papel, añadiéndole el atributo de la trazabilidad para garantizar un mejor seguimiento del alumnado e iniciando el camino hacia la atención a la diversidad de un modo práctico; es decir, individualizando los procesos de aprendizaje. Todo ello parece haberse quedado reducido a imágenes en pantallas interactivas utilizadas como soportes de proyección en las aulas.

Estos esfuerzos empresariales, siempre interesados, aunque procedan del ámbito cultural, han sido menos nocivos que otros procedentes de las gigantes empresas tecnológicas de la información que no dudaron en crear/potenciar sus *worspace for education,;* es decir, plataformas de trabajo educativo interactivo, con la clara intención de acaparar el negocio curricular de la educación. Rápidamente, las administraciones educativas apremiadas por las urgencias y carentes de un ejercicio de reflexión prospectiva, se pusieron en sus manos; o, mejor dicho, nos pusieron a todos en sus manos sin plantearse el uso adecuado o no de ese universo inmenso de información comercial que supone nuestro sistema educativo. Toso ello sin mencionar otras cuestiones de carácter ético en su contratación o control.

A todo ello se le vino a sumar una serie de investigaciones, los resultados de las evaluaciones externas y el inicio de un movimiento de opinión pública, que ponían en cuestionamiento las bondades de los excesos digitales en los que se ha incurrido. No parecía que la cuestión estuviese lo suficientemente clara, habiéndose pasado por alto algunos efectos colaterales no deseados.

Este optimismo pedagógico desenfrenado, esos discursos grandilocuentes en favor de ir al ritmo de una tecnología en continuo cambio, esa necesidad de modernizar las escuelas con todo un repertorio de aparataje en sus ultimísimas versiones, acompañados de sus correspondientes software, esos visionarios que suelen habitar a la sombra de los centros educativos (moradores de las cavernas del saber), y que en bastantes casos encontraron una fuente donde satisfacer sus egolatrías profesionales y proporcionarse una fuente de ingresos económicos interesantes, no parecen ahora pronunciarse en pro de este dogma largamente alimentado que encontró su momento álgido coincidiendo con un desgraciado acontecimiento de índole sanitaria. En la misma línea se sitúan las distintas administraciones educativas que se dejaron guiar por la inmediatez de los acontecimientos, sin un ejercicio de reflexión crítica que estableciera unas bases duraderas de actuación para

el futuro. Futuro incierto, sin duda, pero al cual es necesario encontrar estrategias de anticipación. La ley del péndulo, que va oscilando de un extremo a otro, no puede ser el método a seguir. Con demasiada frecuencia se polarizan las cuestiones, no llegando a conclusiones válidas y despojadas de intereses.

¿Qué podemos aprender del camino hasta ahora andado? ¿Qué referentes debemos seguir para no permanecer más tiempo en el mundo de las sombras platónicas?

Posiblemente puedan tener cabida múltiples apreciaciones y matices en cuanto al devenir de todo lo relativo al ámbito digital en los centros educativos. A buen seguro que las opiniones serán tantas como interlocutores interviniesen en este debate. Pero no es cuestión de entrar en detalles, sino de abordar el fondo de la cuestión.

Lo digital, en el sentido amplio del término, constituye una nueva estrategia de comunicación y, por tanto, de interacción en las sociedades actuales, que abarca a todos los ámbitos del ser humano. Supone una revolución de tal alcance que ya ha comenzado a definir un nuevo modelo de organización social, que va más allá de los dispositivos tecnológicos que le sirven como canal para su materialización. Es un hito de tal magnitud que podemos equipararlo a la invención de la escritura. Nada se concibe ya sin las nuevas unidades de medida digital.

Como consecuencia de ello, nunca la información, como fuente originaria de conocimiento, ha estado más próxima y actualizada, nunca ha sido tan amplia que se convierta en inabarcable y nunca ha estado sometida a tanta manipulación por parte de cualquiera como ahora. Como en otros campos de la ciencia, la ética ha tenido que entrar a mediar por los conflictos generados en torno a sus intereses no deseados, su uso y abuso, así como la inexistente neutralidad que proclama.

No es necesario insistir en las denominadas *fake news*, noticias falsas. Estamos expuestos, de manera permanente e intencionada, a ser objeto de engaños informativos que contribuyan a todo tipo de manipulaciones, desde las destinadas a condicionar nuestros hábitos de consumo hasta regular nuestra manera de pensar y actuar.

Por tanto, la competencial digital va más allá de la capacidad para desenvolverse en determinadas plataformas, de usar adecuadamente/adaptarse a una serie de programas informáticos o conocer con mayor profundidad las funcionalidades que nos proporcionan determinadas herramientas digitales.

La competencia digital así entendida se adquiere por contagio, por el uso obligado que, en forma de aplicaciones de todo tipo, nos organizan y condicionan nuestro quehacer diario en cualquier esfera de nuestras vidas. La clave es poner límites, cuestionar lo que ya viene dado, dejar de engullir todo lo que adopta formato de pantalla y se accede a través de una conexión en internet. Tener la capacidad de salir a comprobar/experimentar, de manera directa, las “píldoras” de información que se nos suministran y no recrearse en un mundo de pseudorealidades y conclusiones manipuladas.

Las destrezas digitales consisten, no solamente en saber desenvolverse en ese mundo de datos y situaciones virtuales, también debe incluir el tener la capacidad de poder seguir teniendo experiencias completamente analógicas, desprenderse de ese cristal traslúcido que todo lo desdibuja, ver y pensar en primera persona, en definitiva, no ser 360 grados digital.

Carlos Marchena es inspector central de Educación.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Rafael Merino: “La FP tiene tres funciones: económica, educativa y social” ENTREVISTA

El sociólogo destaca que la Formación Profesional provee de competencias y de habilidades y permite la continuidad de itinerarios, a la vez que se convierte en una herramienta de lucha contra el abandono escolar y de creación de espacios de retención y socialización

Bernat Ferrer. 25/04/2024

Rafael Merino es profesor agregado del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), especializado en FP, transición de la escuela al trabajo, educación secundaria, política educativa y estudios de juventud. En diciembre publicó el capítulo “La formación profesional reglada. Evolución y perspectivas de futuro” en el *Informe España 2023* de la Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro de la Universidad Pontificia Comillas. En esta entrevista aporta su propia mirada sobre el momento actual en el que se encuentra el sistema formativo.

Nos encontramos en un país donde históricamente el lema popular ha sido: “El hijo del obrero a la Universidad”. Y ahora hay un mensaje general que dice que la FP está muy bien, y se pone de ejemplo Alemania. ¿Cómo se aúna esta dualidad?

Alemania tiene dos cosas muy distintas a nosotros: el sistema educativo es muy clasista. Son pocos los que llegan a la Universidad. Y tienen una gran tradición, de más allá del siglo XIX, de gremios, sindicatos, empresas, de implementar un sistema dual. Porque ir a FP allí no es como aquí; de hecho, una parte de la FP está conectada a la Universidad con las Escuelas Politécnicas. A veces, cuando hacemos comparaciones, debemos mirar también el contexto. En Cataluña y España, históricamente las aspiraciones educativas han pasado por la Universidad, el esfuerzo de muchas familias humildes ha pasado por allí. Incluso padres que habían cursado Formación Profesional querían que sus hijos fueran a la Universidad. Porque es el prestigio, la palanca de movilidad social. Y, aunque mucha gente lo niegue, el ascensor social funciona. Además, mirando datos, existe una prima económica por el hecho de estudiar en la Universidad o estudiar una FP. Paralelamente estamos cerca del millón de alumnos que están cursando formación profesional. Y hace 20 años eran 400.000 o 500.000.

También puede decirse que el 'valor' que tiene el título de la ESO no es el mismo ahora que el que tenía en los años 90, igual que a los universitarios se les requiere dos másteres…

No es verdad. Es la famosa tesis de la devaluación de los títulos, pensando que si hay más gente que tiene el mismo título, éste pierde valor, porque es relativo. Esto ocurre si todo lo demás se mantiene igual. Pero, si todo lo demás también cambia, esto ya no está tan claro. Fijémonos, por ejemplo, en los ingenieros: ¿ha aumentado el número de ingenieros, verdad? ¿Y ha caído su salario? No. No por el hecho de que haya más titulados debe caer su valor en el mercado. Depende de la demanda. En el discurso de "somos demasiados", yo respondo: "Preséntenme un ingeniero que esté trabajando de *rider*. Por otro lado, chicos y chicas de origen obrero que estudien Bellas Artes, verás poquísimos. Te has esforzado tanto por llegar que estudias ingeniería informática, por ejemplo. Paralelamente, ¿qué debemos decirle como sociedad a una chica de clase baja que se ha sacado la ESO con esfuerzo y quiere estudiar Peluquería y Estética? ¿Le debemos decir que no, que estudie Fabricación Mecánica? Es un dilema. No existen recetas. Es lo de la manta corta: si te tapas el cuello, tienes los pies fríos.

Si esta chica quisiera cursar algún grado de servicio a las personas, hay quien dice que no hay más demanda porque después básicamente cobrará el salario mínimo.

El Ministerio de Educación y la FP ha cruzado sus datos con la Seguridad Social y muestra datos muy interesantes. El 40% de los estudiantes que salen de un Grado Medio están después en ocupaciones elementales, y esto tiene que ver con sueldo, categoría, capacidades de promoción, autoestima… Haces un esfuerzo de formación de dos años y te contratan como auxiliar, haciendo tareas de técnico… Pero aquí la pelota no está en el tejado de la FP, está en el tejado del mercado laboral, en la regulación.

Es el gran elefante en la sala, el de si quien se forma en FP termina obteniendo una remuneración mínima… ¿Qué valor se les otorga como sociedad?

Y no es sólo la remuneración. Es el prestigio y el reconocimiento. Y uno de los errores de la prospectiva en FP es pensar que la gente cursa FP sólo para encontrar un trabajo. Y esto no ocurre siempre, ni siempre es la finalidad. En Grado Medio, por ejemplo, un porcentaje bastante importante da el salto a Grado Superior. En la rama sanitaria, por ejemplo, está claramente más prestigiada la carrera, con mejores salarios, más posibilidades de promoción…

Pero una carrera acaban siendo cuatro años.

Sí, pero tienen más oportunidades que con la FP. Debemos entender la acción racional de la gente cuando elige. Una persona que ha hecho el Grado Medio y quiere hacer el Superior es que realmente ve que tiene una perspectiva. Cuando haces una planificación en base a una prospectiva, si no tienes en cuenta que una parte de la FP sirve para continuar estudiando… Se deshace toda la planificación. No puedes planificar cuántos auxiliares de jardinería necesitarás salidos del PFI de auxiliar de jardinería, porque no funciona así. De los que acaban PFIs, la mayoría sigue estudiando.

En el capítulo resalta que "una proporción nada despreciable de titulados en Grado Superior siguen formándose en la Universidad, en torno a un 30%", y señala la FP como "una vía alternativa o complementaria" de acceso a la Universidad.

El 30% son datos para España. Para Cataluña, de los que terminan un Ciclo Superior, un 44% acude a la Universidad. Puedes planificar cuánta FP necesitas, pero si más de un 40% no se va a trabajar, sino a estudiar más… Y ahora debería analizarse si lo que estudian en la Universidad tiene relación con lo que han estudiado en la FP, porque alguna sorpresa nos llevaríamos. Porque hay jóvenes que hacer la selectividad les hace respeto, cursan un Grado Superior que más o menos les interese y después pasan a la Universidad de forma alternativa. Tardando algo más, pero con menos riesgo.

Cuando cursas FP y saltas a Universidad, entonces sólo se te convalidan 60 créditos. ¿No es una situación poco justa?

Bien, este "sólo"… ¡es mucho! Desde la mirada universitaria es mucho. Con el Plan Bolonia, que cambió el sistema de acceso a la Universidad, la gente que venía de FP no tenía que hacer ningún tipo de selectividad y entraban con la nota media de expedientes de FP, compitiendo con bachillerato y selectividad . En Educación

Infantil, por ejemplo, pasamos del 30% al 80% de la matrícula de chicas que venían de la FP. ¡Y hay quien decía que se devaluaría el título! ¡Es que la Universidad también tiene sus lógicas! Un exceso de democratización… tampoco es bien visto por según quién. Al principio, la Universidad prácticamente no quería convalidar nada, con el discurso de la calidad.

Pero la FP superior ya tiene calidad. Son estudios terciarios.

Bien, nominalmente sí. ¿Pero quién los imparte? Profesores de Secundaria. Si el Grado Superior funcionara realmente como una enseñanza terciaria, no tendría sentido que el 30-40% fuera a la Universidad. La distancia que existe entre el técnico especialista y el ingeniero es la misma distancia que existe entre el taller y la oficina. Entre el 'blue collar' y el 'white collar'.

En cualquier caso, el recorrido FP-Universitat existe.

Incluso hay jóvenes que no logran ni la ESO y que cursan un PFI, y que después se animan a hacer un Grado Medio. Algunos siguen con un Superior y algunos incluso saltan a la Universidad. Pero la LOGSE de 1990 cortó todo esto: para evitar ese recorrido que quedaba como una segunda vía, dijo que la FP debía ser terminal: después del Grado Medio tenías que volver a bachillerato.

Ahora se quiere volver a hacer más permeable.

Sí, quieren establecerse más puentes entre las distintas FPs. Pero esto es otra historia. Quien abrió el grifo a la continuidad fue la LOMCE de 2013, del PP, que permitió acceder al Grado Superior con el título de Grado Medio. ¡Pero es que es lógico! ¿Te pones en la cabeza de alguien que hace un grado medio de electricidad o electrónica, que cuando ha aprendido un poco le dicen que debe ir al bachillerato a volver a hacer matemáticas e historia? Los profesores de FP superior te dicen que les falta base. Quizás sí, pero es que los que vienen de bachillerato enseguida aprenderán qué es un circuito integrado porque han hecho física, pero a la hora de manipular a los de Grado Medio se les rifan. La continuidad Grado Medio-Grado Superior es lógica. Pero no se quería que la FP fuera la segunda vía que vehiculara, que segmentara… Pero si la alternativa es echarlos…

Es un gran dilema.

Sí, un dilema entre estar en un espacio subordinado o quedarse fuera. Constantemente nos encontramos con este binomio: o bien te quedas fuera del sistema o estás dentro pero con una cierta clasificación. ¿Qué es mejor socialmente: que los chicos migrantes sin referentes adultos cursen una FP de Hostelería y se pongan a trabajar de camareros, o que estén por la calle? ¿Es esto discriminación? ¿Es racismo? Todo depende.

Es un debate que presenta similitudes con el del Grado Básico, por el cual en Catalunya se está apostando poco.

Primero debemos reconocer que tenemos un problema como sistema educativo en la ESO: esa idea nórdica de tener un currículum unificado para todo el alumnado hasta los 16 años es muy bonita, pero es muy difícil de materializar. Y cualquier profesor de instituto lo dice. Por un lado, es la expresión máxima de la escuela inclusiva, pero implementarlo es tremendamente complicado. Porque a los 14-15-16 años, los alumnos diversifican intereses, capacidades… Con el currículum común que tenemos actualmente, cuesta mucho que todos lleguen. Hay quien busca soluciones a este problema, que pasan fundamentalmente por diversificar el currículum. Por hacer cosas distintas. Y con esa diversificación, y eso es lo que dice la LOMLOE de 2020, la idea también vuelve a ser muy utópica diciendo que debes llegar a la misma meta por varios caminos. Que es muy fácil decirlo pero muy difícil de hacer.

Esta diversificación serían las aulas abiertas, las catas de oficios…

Nos hemos inventado de todo para flexibilizar el currículum, sí. Cuando la derecha ganó, dijo: debemos hacer dos títulos: quien vale, vale; y quien vale un poco, hacia la FP. Y quien no vale… ya haremos algo. Y la socialdemocracia dice que debemos esforzarnos para que todo el mundo llegue a un punto determinado. En Cataluña, con buen criterio, no se siguió la FP Básica de la LOMCE porque ya se preveía derivar a los 15 años. Y esto era como si el destino social ya fuera muy marcado, y se decía que debía hacerse un esfuerzo como sistema de retención hasta los 16 años, y que todo el mundo saliera con un mínimo de competencias básicas. Pero vemos que esto no acaba de funcionar. Entonces, los ciclos formativos de Grado Básico es el último intento de realizar una diversificación curricular que no clasifique, que no te predestine. Y por eso acabas obteniendo el título de ESO. Puede ser una oportunidad, pero también como una diversificación que estratifica, que selecciona… Y son ambas cosas a la vez. Y es muy difícil encontrar el equilibrio.

En el estudio apunta que "quizá deberíamos hablar de 'formaciones profesionales', más que de formación profesional en singular".

A menudo en la prensa aparecen noticias diciendo que hay demanda de jóvenes para hacer el grado de sonido y DJ, en paralelo al hecho que no hay demanda, y que, por tanto, debe limitarse este grado. En cambio, el grado de fabricación mecánica tiene una altísima demanda y cuesta llenarlo. De acuerdo. Pero ¿has pensado alguna vez que muchos de los que harán este ciclo no serán DJ, sino que darán el salto hacia Grado Superior? En todo caso la pregunta es: ¿Necesitamos tantos productores de sonido? Quizás no. Pero es que muchos que hacen producción de sonido, ¡después se van a la Universidad! A realizar una Ingeniería de sonido, por ejemplo. ¿Y necesitamos tantos ingenieros? Pues parece que sí. Es cierto que este recorrido tiene otras

derivadas –costes, pasar de 100 plazas a 200…–, pero es un dudoso criterio cerrar la oferta sólo en relación con que el mercado no lo pedirá.

Desde la perspectiva de la lucha contra el abandono, hay quien dice que es mejor que los jóvenes cursen el grado de DJ que no que estén en casa.

La FP tiene tres funciones: económica –proveer de competencias y habilidades–; educativa –permitir la continuidad de itinerarios, aunque sean largos–, y la social. Y tiene que ver con la lucha contra el abandono y encontrar espacios de retención y socialización. Pero como históricamente la FP estaba asociada al fracaso escolar, todo el discurso de la dignificación de la FP era para evitar a los alumnos de bajo rendimiento. Y aquí hay una gran disyuntiva: todas las ramas de la FP tienen como objetivo captar buenos estudiantes y competir con el bachillerato. Y, por esa vía, las probabilidades de fracasar son bastante elevadas. Esto no ha funcionado: un chico que termina la ESO con un expediente excelente, la probabilidad de que vaya a la FP es ínfima. ¿Nos gusta esta situación? Quizás no. ¿Cómo cambiar? Difícil. ¿Quién es el profesor y la familia que le dicen 'ves a la FP'? Cuando la FP se plantea competir con el bachillerato quiere a estudiantes que probablemente no quieren ir a FP y pone más trabas a estudiantes de bajo rendimiento que tendrían en la FP una opción de continuidad formativa. Pero es que si quieren venir… ¡que vengan! En clave de oportunidades, al menos. La FP a distancia es una oportunidad, que no se está aprovechando lo suficiente desde el ámbito público.

CCOO denuncia a menudo que la FP on line *está desatendida.*

Lo que es evidente es que existe una demanda no satisfecha por el sector público. Y no deja de ser paradójico, porque después de decir durante tantos años que queremos que venga gente a la FP, ahora que viene… no tienes las herramientas para atenderla. ¿Quizás no hacen la FP que deberían hacer? Quizás. Pero volvamos al tema de antes: querías que vinieran, han venido… Y, ahora, ¿qué haces? Si hay demanda, alguien va a crear la oferta. Y ahora mismo, la oferta pública no es suficiente. Y la matrícula en los centros privados de FP ha aumentado considerablemente, con los evidentes problemas de equidad en el acceso que esto comporta.

La investigación educativa, una construcción compartida entre diferentes profesionales OPINIÓN

La realidad educativa es compleja por los múltiples elementos que la configuran y por las relaciones dinámicas que le acompañan. Quizá más compleja que otros fenómenos, ya que trabaja con personas situadas en contextos socioculturales que influencian sus maneras de interpretar la realidad. Siempre es necesario estudiarla para comprenderla y, sobre todo, para poder actuar con sentido. ¿De qué hablamos si no cuando decimos que hay que tomar decisiones fundamentadas o que la práctica profesional se tiene que basar en evidencias?

Joaquín Gairín. 01/05/2024

La educación avanza gracias al conocimiento acumulado y al nuevo conocimiento que se genera constantemente. Los profesionales de la educación tienen un conocimiento sobre la realidad que está configurado por elementos objetivables como son los datos, las informaciones o las experiencias propias, pero también por otros elementos más subjetivos como puedan ser sus sentimientos, expectativas o comportamientos, asimilados y acumulados a partir de sus vivencias escolares, familiares, sociales o profesionales. Este conocimiento personal puede ser compartido/socializado con otros profesionales y enriquecerse a partir del intercambio generado o mediante aportaciones de otras fuentes (documentos, estudios, lecturas, prácticas analizadas…).

La construcción del conocimiento pedagógico sobre la realidad educativa es y ha de ser una construcción colectiva de los investigadores y profesionales, si queremos que sea útil y funcional para la mejora educativa. Los primeros pueden aportar fundamentación, técnicas y procedimientos de investigación mientras que los segundos pueden contribuir con la identificación de problemas reales, con mecanismos adecuados de actuación y, por último, con el conocimiento exhaustivo que poseen de los contextos educativos. Pero, más allá del bagaje general de cada colectivo y del enriquecimiento que aporta la información compartida, se trata de cocrear conjuntamente respuestas a los retos que la realidad educativa plantea, en una asociación en la que todos podemos aprender unos de otros.

Hablamos de una colaboración necesaria y de una investigación aplicada y centrada en los problemas de la práctica profesional, que no excluye ni la investigación básica que los investigadores puedan hacer ni las comunidades de práctica profesional que desarrollen los docentes u otros profesionales de la educación. Tampoco se trata de que los docentes se hagan investigadores ni que estos últimos aprendan a ser docentes; aunque, seguro, que del intercambio todos van a aprender técnicas y procedimientos de trabajo de los otros profesionales al mismo tiempo que pueden identificarse más con las problemáticas existentes y con la cultura de los colectivos implicados.

La investigación-acción, la práctica basada o informada por evidencias u otros planteamientos cercanos (los profesionales como prácticos reflexivos) buscan así una intervención educativa más apoyada en el conocimiento contrastado y menos en el sólo sentido común o en la propia y limitada experiencia personal. La finalidad última es promover mejoras continuas en las actuaciones profesionales y sedimentar procesos de innovación sostenibles.

De lo que se trata es de superar la perspectiva epistemológica tradicional que se funda en la idea de que el sujeto primario (y algunas veces único) del conocimiento es el individuo y que su desarrollo es independiente de la realidad social y cultural. En la actualidad, parece claro que todo conocimiento está situado y que en su configuración y desarrollo hay procesos colectivos importantes tanto para el enriquecimiento de ese conocimiento como para la implicación colectiva y social de su utilización. Se considera que el conocimiento transciende la reflexión mental de las personas, tiene lugar en una realidad material sujeta a las visiones y lecturas diversas de las personas que la analizan y exige procesos de intersubjetividad colectiva que nos permitan consensuar interpretaciones y acordar propuestas de acción para avanzar en las mejoras educativas que precisamos.

Podemos hablar, así, de la construcción del conocimiento como un hecho colectivo en el que participan diferentes agentes que interactúan y dialogan entre sí en condiciones de igualdad. De alguna manera, no hay jerarquías y cada participante aporta elementos de su dominio con la perspectiva de superar los retos colectivos que se plantean.

Considerado el conocimiento y su creación colectiva como una realidad situada y contextualizada, será importante considerar lo que facilita o dificulta su desarrollo. En este sentido, hacer posible una mayor colaboración entre investigadores y profesionales de la educación no sólo es una cuestión de voluntad y actitudes, sino que también precisa considerar los factores estructurales y operativos que habría que activar para configurar un entorno más favorable a la colaboración que el actual.

No merece la pena remarcar de nuevo el déficit tradicional de los recursos que se dedican a la investigación en España que, aunque han aumentado en los últimos años, especialmente en el ámbito privado, siguen siendo inferiores al promedio de países de su entorno (ver gráfica). Pero no se trata sólo de los recursos destinados a la investigación general y a la educativa (aún más escasos) sino también de los dedicados a apoyar los procesos de innovación y mejora de la educación donde se inserta de manera más natural la colaboración que hablamos entre los distintos profesionales que inciden en los contextos educativos.

Es cierto que el sistema educativo español, o más bien los sistemas educativos de las diferentes comunidades autónomas, promueven las llamadas innovaciones y que los centros participan e impulsan muchas de ellas y otras propias. Pero también es cierto que no existen planes generales conocidos y sistemáticos de intervención en apoyo de mejoras educativas, más allá de los incidentales y potenciados con los recursos europeos (los últimos, centrados en la Competencia Digital Docente) o los impulsados como reacción a evaluaciones menos positivas que las deseadas (los últimos, vinculados a los resultados negativos de PISA 2022). El profesorado, los centros y las redes de centros promueven experiencias diversas con sus propios recursos, que pocas veces se institucionalizan y sostienen en el tiempo para que se pueda hablar de verdaderas innovaciones, dado que suelen desaparecer cuando sus promotores cambian de centro educativo o se cansan de trabajar desde la voluntariedad permanente.

El sistema educativo y el sector de la educación social pueden mejorar las condiciones que favorezcan el trabajo colaborativo entre investigadores y profesionales de la práctica educativa con diversas iniciativas. RETINDE ha planteado algunas como, por ejemplo,: convocatorias que promuevan investigaciones conjuntas entre universidades y centros educativos y/ o profesionales del ámbito socioeducativo; compensar económica o laboralmente a los profesionales e instituciones que participan o desean participar en los proyectos de investigación educativa; favorecer la realización de los doctorados institucionales, que permiten un mayor contacto entre investigadores y la realidad educativa; permitir que el profesorado asociado pueda participar en los proyectos de investigación; recuperar las licencias de estudios / comisión de servicios para que profesionales del ámbito educativo puedan realizar investigaciones vinculadas a dicho ámbito; promover la realización de estancias e integración de profesorado de las universidades en centros educativos (formales y no formales) o de formación para facilitar un mayor conocimiento de estos y fomentar la colaboración entre diferentes instituciones y entidades; incorporar la formación en investigación dentro de los estudios de educación, para favorecer su posterior participación en proyectos de investigación conjuntos; entre otras.

Desde una perspectiva más operativa, se ha de poner más énfasis en la promoción de equipos de investigación multiprofesionales y multidisciplinares, en la difusión de las colaboraciones realizadas y en la

apertura de profesionales/investigadores y centros educativos a la colaboración como principio de acción. Asimismo, será importante reforzar los valores que hay detrás de investigaciones éticas, rigurosas y respetuosas con otros valores sociales propios del contexto de actuación.

La separación tradicional entre teoría y práctica educativa (más dialéctica que real) sólo puede ser superada con el trabajo colaborativo de ambos colectivos, investigadores y profesionales, y con el apoyo decidido y explícito de un ecosistema educativo que lo favorezca y potencie. Los beneficios que aporta son incontestables: acceso privilegiado a la realidad educativa, análisis educativos más fiables, incorporación de perspectivas distintas y multidisciplinares en la interpretación de la realidad, mayor confianza de los colectivos implicados en la validez y utilidad de los estudios, más sostenibilidad de los resultados y desarrollo de sinergias entre diferentes colectivos, entre muchos otros. Por eso, no dudo de que la colaboración será cada vez mayor y que, poco a poco, se construirá una nueva manera de analizar y transformar la realidad educativa, con (siempre deseable) o sin el apoyo de los sistemas educativos y sociales.

Joaquín Gairín. Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizacional (CRiEDO-UAB). RETINDE. Red Transdisciplinar de Investigación Educativa

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

La orientación: ¿qué? OPINIÓN

Esa es la pregunta que puede hacerse. Y que se hace. ¿Se hace orientación en los centros educativos? Sí. Pero faltan muchos (pero que muchos) orientadores y orientadoras. Y falta también mucho personal especialista de apoyo.

Jesús Jiménez. 26-4-2024

La orientación es un elemento o herramienta fundamental en el sistema de educación y formación. Mucho más cuando se habla de educación a lo largo de la vida. Todos y todas necesitamos ayudas para evitar (en lo posible) equivocarnos a la hora de elegir (si podemos) entre diferentes trayectos. Un hilo de Ariadna que nos da (o puede darnos) cierta seguridad para la toma de decisiones en escenarios complejos de un mundo en permanente y acelerado cambio.

Orientación como principio de la educación (LOMLOE, art. 1.f). A desarrollar en los centros educativos de todos los niveles. Por el personal especializado. Y en cierto sentido, por todo el profesorado. Porque, al igual que la tutoría, entra dentro de sus funciones como docentes. Corresponde al profesorado «la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados» (LOMLOE, art. 91.d). Otra cosa es que algunos piensen que solo les compete (o están «obligados a dar») su materia y que «eso de la orientación» no va con ellos. Se equivocan, aparte de no cumplir con la normativa vigente. Educar es mucho más que impartir una asignatura, aunque se impartiese bien. Y conviene no olvidar que la educación es una tarea colectiva, en la que todo el claustro (sin exclusión) desarrolla un papel importante. Pero vayamos por partes.

Orientación educativa. Entendida como ayuda individualizada para el desarrollo personal y herramienta para mejorar la convivencia. Importante en todas las etapas y niveles educativos, pero fundamental en los primeros años, cuando va construyéndose la personalidad en un proceso continuo de maduración: autoconocimiento y comprensión de la realidad circundante. La orientación educativa aparece (o debiera aparecer) en todos los planes y programas que componen el proyecto educativo: plan de atención a la diversidad, plan de convivencia, programas de mejora e innovación, etc. Pero no quedarse sobre el papel. Porque en la mayoría de los centros falta personal especializado. Y coordinación.

Orientación académica. Entendida como guía para trazar itinerarios escolares. Partiendo de las capacidades de cada cual y respetando sus perspectivas e intereses, por supuesto. En todos los niveles, pero fundamental al final de cada etapa educativa. Especialmente en el último tramo de la secundaria obligatoria y antes de iniciar estudios superiores. Un porcentaje muy significativo de los fracasos se explican por una equivocada decisión a la hora de elegir un determinado tipo de estudios. La orientación académica aparece (o debiera aparecer) en todos los planes de acción tutorial, en los informes de evaluación y en los programas de refuerzos y apoyo. Pero no quedarse sobre el papel, claro. Porque en la mayoría de los centros falta personal especializado. Y coordinación.

Orientación profesional. Entendida como planteamiento integral de información y asesoramiento individualizado para el trazado de itinerarios formativos y profesionales (LO 3/2022, Título VII). Fundamental en la educación secundaria, especialmente a la hora de elegir ciclo formativo de formación profesional o modalidad de bachillerato que desembocará en la universidad. La orientación profesional aparece (o debiera aparecer) en todos los planes de orientación y acción tutorial de los centros de secundaria y, de manera singular, en los que

ofertan ciclos formativos. Pero no quedarse en el papel. Porque en la mayoría de los centros falta personal especializado. Y coordinación.

Educativa, académica y profesional. Tres componentes en una misma herramienta. Que hay que implementar en los centros educativos. No quedarse en los documentos institucionales. Llevar la orientación a la realidad de las aulas. Ahí está la clave. Pero para utilizar esa herramienta se necesitan muchos más profesionales. Personal formado en psicología, en pedagogía, en pedagogía terapéutica, en audición y lenguaje, en servicios a la comunidad, en trabajo social, en mediación, en salud, en educación social, etc. Dependerá del tipo de centro, de su oferta educativa (infantil, primaria, secundaria, etc.) y de su complejidad en función de su tamaño (matrículas) y de las necesidades específicas de su alumnado. Se organizará de diferentes maneras, desde un departamento de orientación a la atención desde un equipo de zona o distrito. Esa es la planificación que corresponde hacer a las administraciones educativas a la hora de fijar las plantillas. Vista la situación actual, deberían ampliarlas (y mucho) y destinar muchos más recursos complementarios, especialmente a la red pública, que es la que escolariza a todo tipo de alumnado y la que más necesidades tiene.

Pero, además de más profesionales especializados, se necesita coordinación. Que el profesorado asuma que la orientación también entra en sus funciones y, en consecuencia, debe trabajar conjuntamente con el personal especializado y seguir sus indicaciones. Que se coordinen los centros educativos de una misma zona, fundamental para evitar distorsiones en los tránsitos entre etapas, por ejemplo. Que se establezcan relaciones permanentes entre los centros educativos y los servicios (sanitarios, asistenciales, empresariales, etc.) del entorno. Y que las administraciones educativas pasen del boletín oficial a lo hechos.

Más recursos y más coordinación. Sin todo eso, el importante esfuerzo que ahora hacen los excelentes profesionales de la orientación…

El rendimiento satisfactorio, clave del éxito escolar OPINIÓN

La situación ideal se produce cuando rendimiento suficiente y satisfactorio coinciden; es decir, cuando el alumno ha dado el máximo en lo personal y, además, ha conseguido superar los criterios establecidos externamente en el diseño curricular.

María Antonia Casanova. 25-04-2024

En los últimos meses y debido, fundamentalmente, al impulso dado durante la implementación de la nueva Ley de Educación, se viene haciendo hincapié en la necesidad de aplicar la evaluación formativa para mejorar los procesos de aprendizaje (sobre todo) de cara a que los resultados mejoren del mismo modo, de acuerdo con la interrelación que debe mantener el diseño curricular propuesto entre todos sus elementos.

En efecto, la evaluación formativa valora los hechos educativos en los mismos momentos en que estos se producen, lo cual permite y favorece apoyar los aspectos que están resultando positivos y revisar o modificar lo que no responda a lo planteado inicialmente. Con esta retroalimentación permanente, es posible que todo el alumnado vaya progresando en función de sus posibilidades y de su propio ritmo de aprendizaje, sin dejar atrás a nadie.

Resulta más importante considerar este tipo de evaluación con el actual enfoque curricular, que no se conforma con la memorización automática de conocimientos -que, en muchos casos, ni se comprenden-, promoviendo este que aboga por la valoración de lo aprendido mediante realizaciones de diferente tipo, diversificadas y apropiadas a las características personales del alumnado. Se personaliza la evaluación y se lleva a cabo en coherencia con el vigente modelo curricular inclusivo.

Pero no nos podemos quedar en este mero planteamiento teórico, porque las situaciones educativas son complejas, como lo es la persona, y en muchas ocasiones no es fácil decidir hasta qué punto se ha logrado el rendimiento esperado, ni si es el adecuado para ese estudiante concreto. Cada alumno es diferente y es imprescindible tener en cuenta su singularidad en el momento de tomar las mejores opciones para su futuro.

Para poder llegar a estas conclusiones, siempre importantes, es necesario manejar adecuadamente los conceptos de rendimiento suficiente y rendimiento satisfactorio, que deberían coincidir, pero que no siempre lo hacen -como es obvio para cualquier docente con experiencia- y que suponen, en muchos casos, conflictos en el momento de decidir la valoración de lo conseguido por parte de determinado alumno.

Hablamos de *rendimiento suficiente* cuando el alumnado alcanza las competencias establecidas en el sistema, superando los criterios de evaluación fijados para cada situación de aprendizaje trabajada. Se corresponde, por tanto, con la evaluación criterial, cuya referencia para decidir su logro es externa al estudiante.

Por otra parte, el *rendimiento satisfactorio* implica que el alumno ha alcanzado el máximo rendimiento posible en función de sus propias posibilidades o capacidades iniciales. En este caso, tomamos como referencia la evaluación idiográfica, que se apoya en criterios internos para decidir si se ha logrado lo esperado de la persona evaluada.

La situación ideal se produce cuando rendimiento suficiente y satisfactorio coinciden; es decir, cuando el alumno ha dado el máximo en lo personal y, además, ha conseguido superar los criterios establecidos externamente en el diseño curricular.

Pero, como anticipábamos, no siempre se produce esta situación. Pensemos en un alumno con alta capacidad intelectual que, evidentemente, podrá lograr sin problema ese rendimiento suficiente e, incluso, llegar más allá de lo requerido. Pero que, si se consideran sus capacidades iniciales, más altas que las de la mayoría, podría llegar a dominar otras y más competencias que las exigidas para "aprobar" el curso en el que se encuentre. Añadimos: puede haber alcanzado los saberes relacionados con los conocimientos y, en función del tradicional examen que se sigue utilizando para evaluar, a pesar de sus limitaciones, no tener adquiridas ni destrezas ni actitudes que le serán imprescindibles para la vida. Si se evaluara correctamente, ese alumno debería tener que superar todos los criterios formulados para considerar que, en efecto, dispone de un rendimiento suficiente y satisfactorio. De lo contrario, podremos hablar de rendimiento suficiente (con reservas), pero en ningún caso de rendimiento satisfactorio.

Vamos a otra situación que puede resultar habitual en el modelo de *educación inclusiva*: la del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que, en muchos casos, se esfuerza al máximo durante su proceso de aprendizaje y alcanza todo lo esperado de él en función de sus características personales. Pero, no obstante, no logra superar los criterios de evaluación prescritos para contar con la titulación o el aprobado exigido para seguir adelante en determinados estudios. Evidentemente, su rendimiento es plenamente satisfactorio, pero no suficiente de acuerdo con la norma establecida. Si viviéramos en una sociedad realmente inclusiva y menos burocratizada, esto no debería plantear ningún problema para la persona, pues con una certificación de las competencias alcanzadas y la orientación hacia las profesiones que pudiera desempeñar, resultarían plenamente conseguidos los objetivos del sistema educativo. El problema se produce cuando se siente la frustración, por parte de alumnado y familias, al comprobar que, a pesar del esfuerzo y las consecuciones excelentes alcanzadas, no se le da ese «título» tan imprescindible, a veces, en la sociedad competitiva y bastante excluyente en la que todavía nos desenvolvemos.

Insisto en que lo ideal es conseguir que cada estudiante logre ambos tipos de rendimiento, pero que, en situaciones determinadas (la segunda, especialmente, en casos de discapacidad intelectual), puede resultar difícil o imposible. Pero el modelo educativo vigente debe apostar, esencialmente, por conseguir el rendimiento satisfactorio del conjunto de la población escolar: será la garantía de que la persona mantenga una actitud de aprendizaje permanente a lo largo de la vida y que, por supuesto, sea capaz de conseguirlo y continuar aportando sus talentos a la sociedad y de renovar su proyecto de vida de modo totalmente vigente. Entiendo, además, que un estudiante sin dificultades específicas de aprendizaje, si alcanza el rendimiento satisfactorio es que también ha logrado el suficiente.

Creo que no podemos abandonar estas reflexiones en el momento de evaluar los aprendizajes del alumnado, sobre todo en las etapas de educación obligatoria. No hay que olvidar nada de la teoría que conocemos sobre evaluación, para aplicarla a la práctica en las aulas -donde se realiza la educación- y que no se quede en una mera declaración de buenas intenciones, como sucede en tantas ocasiones.

Es hora ya de pisar el acelerador y hacer realidad la evaluación formativa y la consideración del rendimiento satisfactorio como quicios de la innovación imprescindible en las aulas si se quiere poner al día un modelo educativo acorde con las exigencias personales y sociales de este siglo XXI, que avanza sin tregua.