

**ÍNDICE**

[«Los profesores son el fonendoscopio de la realidad de los alumnos»](#) **ABC**

[El Gobierno de Ayuso apuesta por ampliar la escuela europea incrustada en el Ramiro con más estudios y alumnos a partir de 2029](#) **EL PAÍS**

[Clara Sanz, Secretaria General de FP: "Vamos a ir a buscar pymes que no saben que pueden formar a alumnos de FP"](#) **LA VANGUARDIA**

[La Comunidad convoca conjuntamente 15 programas educativos para el próximo curso](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Una nueva Selectividad](#) **EL PAÍS**

[¿Por dónde empieza el bienestar?](#) **EL DEBATE**

[PP y PSOE pactan en el Congreso una iniciativa para que las CCAA determinen las funciones del Coordinador de Bienestar](#) **EUROPA PRESS**

[Exigentes: reválida, selectividad o ABAU](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Uno de cada tres españoles decide estudiar una FP tras finalizar la ESO](#) **EL DEBATE**

[Miguel Soler: "La educación pública puede convertirse en marginal en núcleos urbanos potentes"](#) **EL PAÍS**

[Los alumnos de Madrid, Castilla y León, Galicia y Asturias son casi tan creativos como los de Finlandia en PISA](#) **EL MUNDO**

[Y si miramos hacia el profesorado...](#) **EL DEBATE**

[Alumno de la privada a 23 grados; alumno de la pública a 32 grados](#) **EL PAÍS**

[La alto cargo de Ayuso responsable de FP elude contestar en la Asamblea sobre las facturas fraccionadas que investiga la Fiscalía](#) **ELDIARIO.es**

[El Gobierno aprueba dos nuevos másteres de FP vinculados a la creación de aplicaciones web y comercio electrónico](#) **EUROPA PRESS**

[La Región de Murcia saca las pantallas de las aulas de Primaria a partir de 2025](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Informe PISA: Madrid y Castilla y León están a la cabeza en alumnos creativos; Castilla-La Mancha, Andalucía y País Vasco, a la cola](#) **EL PAÍS**

[La brecha de ocupación entre jóvenes con formación superior y básica sube 8 puntos en 20 años, según Fundación La Caixa](#) **EUROPA PRESS**

[¿Cómo mide PISA la creatividad de los alumnos? Un amor no correspondido entre el Sol y la Tierra, la mejor idea](#) **ABC**

[La centralización de la FP a distancia en Andalucía aboca a los alumnos a optar por la privada o dejar de estudiar](#) **EL PAÍS**

[¿Por qué son deficientes los resultados escolares en España?](#) **EL DEBATE**

[Educadoras infantiles migran a Alemania ante la precariedad en España: "Tenemos que irnos para tener un sueldo digno"](#) **ELDIARIO.es**

[El Gobierno vasco aprueba un nuevo decreto para responder a la diversidad en la enseñanza no universitaria](#) **DEIA**

[La Historia en manos de la IA](#) **EL PAÍS**

[Sánchez anuncia que cada ministerio contará con un asesor científico y que incorporarán más de 50 asesores al Gobierno](#) **EUROPA PRESS**

[Entre el 30-40% del alumnado de los grados Educación Infantil, Trabajo Social o Ingeniería Eléctrica procede de FP](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Las ventajas de la educación bilingüe, según los estudiantes](#) **THE CONVERSATION**

[Competir o colaborar: ¿qué es mejor para el aprendizaje?](#) **THE CONVERSATION**

[Vaquera traslada las nuevas medidas educativas a 300 equipos directivos extremeños](#) **MAGISTERIO**

[El alumnado español de 15 años supera en pensamiento creativo a los de la UE y la OCDE](#) **MAGISTERIO**

[El programa "En Sus Zapatos: Un Espacio de Empatía Activa" ha sido seleccionado por la OCDE como modelo de éxito](#) **MAGISTERIO**

[Buenos resultados de los alumnos españoles en PISA pensamiento creativo](#) **MAGISTERIO**

[Los referentes están en peligro de extinción](#) **educational EVIDENCE**

[A hombros de gigantes \(Conocimiento, enseñanza y aprendizaje\)](#) **educational EVIDENCE**

[La gran pregunta sobre los menores y los móviles](#) **educational EVIDENCE**

[Santiago Giraldo: "La salud mental de los chicos que dejan las redes mejora de forma relevante"](#)
EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Artísticas: la reforma que llega](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[CCOO y CSIF reclaman a Función Pública más plazas en la OEP 2024 ante una oferta "muy similar" a la de 2023](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[¿Qué pinto yo en el aula? y III](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez



«Los profesores son el fonendoscopio de la realidad de los alumnos»

Diversos expertos en educación, psicología y psiquiatría participaron en la presentación de la I Encuesta sobre la Salud Mental de los Alumnos y analizaron el papel fundamental de los docentes en el bienestar mental de los estudiantes

LAURA PERAITA. Madrid. 14/06/2024

Pilar Ponce, presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, reconoce que una de sus mayores preocupaciones son los docentes y los padres «porque si ambos están bien, los alumnos también lo estarán». Al menos así lo señaló al inicio de la presentación del Observatorio de la Salud Mental en la Escuela de Aula Siena, que reunió a profesionales de la psiquiatría, la educación y la pedagogía para analizar posibles abordajes de los motivos por los que el 60% de los estudiantes han visto deteriorada su salud mental en los últimos años.

Durante el acto, celebrado en la Universidad Camilo José Cela, el doctor en Psicología Javier Urra aseguró que el papel de los docentes es fundamental «puesto que los profesores son el fonendoscopio de la realidad, son los que van a recomendar que esos niños acudan al psicólogo, al psiquiatra. Los docentes conocen muy bien a sus alumnos, saben perfectamente quién de ellos no va a quedar con ningún amigo y estará solo cuando llega el fin de semana, quién es el que tienen pensamientos extraños o de ideación suicida, quién va en manga larga en pleno mes de julio para esconder las señales de sus autolesiones...».

Y es que, tal y como señalan los datos del Observatorio, como resultado de la encuesta realizada a profesores de centros privados, públicos y concertados de enseñanza no universitaria en España, los aspectos que más afectan a la salud mental de los alumnos son: la conflictividad en el entorno familiar (51%), el uso excesivo de móviles y redes sociales (47%), la conflictividad en el entorno de amistades (45%), el acceso a contenidos inapropiados (41%), el consumo de sustancias (35%), el uso excesivo de videojuegos y juegos online, (38%).

Respecto a los contenidos que más influyen al bienestar emocional de los alumnos, los docentes encuestados destacaron tres fundamentales: la violencia explícita (44%), la pornografía y los juegos online y videojuegos.

El análisis también solicitó de los docentes que manifestaran qué canal o red consideran más nocivo para el desarrollo emocional de los estudiantes. La respuesta fue muy significativa: TikTok (56%), Instagram (36%), Twitch (34%) y X (30%).

Igualmente se puntualizó que las situaciones que hacen sospechar a los profesores de que el alumno pueda padecer un problema de salud mental son, en primer lugar, la conducta violenta o desafiante (48%), el bajón repentino del rendimiento académico sin motivo aparente (48%), la falta de motivación y tristeza (47%), el aislamiento del grupo (47%), el nerviosismo excesivo, constante y evidente (43%) y la falta de higiene o sueño continuados (35%). Entre las situaciones que más se han encontrado a los alumnos destacan la adicción a la pornografía (34%), la ludopatía (33%), la ideación suicida (24%) y la depresión encubierta (23%). «Los profesores están cada vez más acostumbrados a ser testigos de la depresión encubierta de sus alumnos. El 15% de los adolescentes en España padece una depresión grave, lo que es un porcentaje muy significativo; uno de cada siete es diagnosticado con un problema de salud mental y las chicas tienen una percepción superior de la enfermedad mental en comparación con los chicos», matizó Javier Urra.



Cuando los docentes se encuentran un posible problema de salud mental, deciden que el alumno acuda al orientador del centro. Al menos así lo declaran el 65% de los encuestados. «El problema -advirtió Urra- es que en España hay 10.000 orientadores, cuando debería haber 30.000. Es decir, hay uno por cada 700 alumnos, cuando según la Unesco, serían necesarios uno para cada 250 alumnos.

Durante el coloquio posterior a la presentación de estos datos, Raquel Sánchez Nieto, Primary Spanish Coordinator del Colegio El Limonar, reconoció que ella da clases a niños de Primaria en los que no detecta problemas de salud mental, «pero me quedo muy sorprendida cuando les oigo decir 'tengo una crisis de ansiedad o una depresión'. ¿Dé dónde sacan estas palabras? Creo que los adultos debemos tener cuidado al respecto porque en la infancia aprenden y asumen muy rápido lo que escuchan en su entorno».

Carmen Sánchez, decana del Área de Educación de la Universidad Camilo José Cela, se manifestó muy rotunda al advertir que los docentes «no estamos preparados ni formados para dar una respuesta a los alumnos con problemas de salud mental». En su opinión «hay en la actualidad una visión muy instrumentalizada de la función del docente. Somos instrumentos para comunicar conocimientos y entrenar en habilidades, pero nos olvidamos de lo fundamental: enseñamos a personas. Es decir, somos personas y enseñamos a personas. Los profesores cubrimos por nuestra experiencia o por la información que nos hemos preocupado de buscar, la atención emocional del alumnado. Estamos forzados a hacerlo porque nos encontramos con niños con ideaciones suicidas, ansiedad... Vemos de todo. Nos hace falta una formación profunda y transversal en este asunto porque vamos a la estela en forma reactiva y no de forma activa. Es decir, tenemos que compensar extracurricularmente lo que curricularmente no recibimos. Por eso está teniendo tan buena acogida y éxito entre los docentes el máster online en Salud Mental Infanto-juvenil que aporta las claves para abordar todas estas cuestiones».

Coincidió con este punto de vista Ricardo Muñoz, profesor licenciado en Geografía por la UCM, al apuntar que «hay que tener en cuenta también que el aula es actualmente muy diversa, con variedad de género, razas... Hace falta más formación y también más vocación porque, al final, la docencia no se basa solo en enseñar, sino que sirve para acompañar al alumnado. También hay algo muy importante que debemos hacer: individualizar. Tendemos a pensar que el grupo que tenemos frente a nosotros es homogéneo y no es así, cada uno lleva su ritmo y debemos atenderles mejor porque el alumnado es diverso.

Rosa Martínez, médico especialista en Psiquiatría, recordó que la escuela es un elemento clave en la salud mental de los hijos. «Es en ella donde los alumnos pasan muchas horas y donde su comportamiento suele ser muy diferente al que tienen en sus casas y, por ello, los docentes podemos ver signos claros de alerta y motivar intervenciones rápidas para limar las consecuencias. Por ello, identificar problemas de riesgo es muy importante, pero es que, además, podemos colaborar en la tarea de implementación de tratamientos que pueden favorecer a mejorar su estado emocional, sus relaciones sociales, desarrollo de estrategias de dificultades... Considero que para hacer un diagnóstico más acertado los psicólogos y psiquiatras deben consultar a los profesores. No hacerlo es perder mucha información. Es decir, nuestra labor es clave no solo para detectar problemas en el alumnado, sino para prevenirlos y para implementar el trabajo terapéutico».

Pepa Domingo, pedagoga y coordinadora del Departamento de Proyectos en Siena Educación, consideró que para lograr todo este tipo de mejoras resulta esencial «mejorar la generación del vínculo. Hay docentes que nos transmiten que han notado cierto bajón en el rendimiento académico de un alumno o cierto aislamiento, y todo eso pasa por algo. Resulta fundamental escucharles, mirarlos a los ojos directamente, que sientan que no son uno más, que son importantes y nos importan. Cuando trabajamos con alumnos que han abandonado el sistema educativo nos confiesan 'es que en mi centro no me han atendido, no me han escuchado, no me he sentido valorado, no me han hecho caso'. Mirarlos a los ojos y escucharles hace que podamos ayudarles, aunque entiendo que los profesores tenemos mil cosas que atender».

EL PAÍS

El Gobierno de Ayuso apuesta por ampliar la escuela europea incrustada en el Ramiro con más estudios y alumnos a partir de 2029

EL PAÍS accede al proyecto de Madrid, que incluye dedicar 22 aulas a 390 alumnos hasta el final de Secundaria, y luego solicitar la implantación del Bachillerato

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 14 JUN 2024

El Gobierno de la Comunidad de Madrid, que preside Isabel Díaz Ayuso, planea expandir la Escuela Europea Acreditada (EEA) que quiere incrustar en el colegio público Ramiro de Maeztu antes incluso de que eche a andar, según consta en documentación oficial a la que accedió EL PAÍS. El proyecto de instalar este centro dentro del original desde el próximo curso 2024-2025, y hacerlo crecer hasta acoger a 390 alumnos de infantil, primaria y secundaria distribuidos en 22 aulas en el curso 2028-2029, tendría una segunda fase. En ese momento, el Ejecutivo quiere solicitar permiso para implantar también el Bachillerato, lo que implicaría acoger a

más alumnos y profesores en las mismas instalaciones que ya usan casi 2.000 pupilos del Ramiro. Las reformas para adecuar los espacios inquietan a familias y profesores, que denuncian que el proyecto supondrá “la segregación del alumnado”, pues los hijos de funcionarios de la UE tendrán preferencia de ingreso; implicará “mermar los espacios, recursos y capacidades” del centro original, que describen como ya saturado; y abrirá la puerta, opinan, a un posible recorte de plazas públicas en el futuro para liberar espacio para las de la EEA.

“Planeamos registrar una segunda solicitud tan pronto como esté abierto el último curso de Secundaria, en el curso académico 2028-2029”, se lee en la documentación que envió Madrid a Bruselas durante el proceso de acreditación de la EEA, que será pública y gratuita. “De aprobarse, sexto de Secundaria [equivalente a primero de Bachillerato] empezaría en el curso 2029-2030, y séptimo de Secundaria [equivalente a segundo de Bachillerato] lo haría en el curso 2030-2031, dando a los alumnos acceso directo a todas las universidades de los estados miembros [de la UE] en las mismas condiciones que sus nacionales, a través del diploma de Bachillerato europeo”.

Aunque los detalles del proyecto están en revisión, según una fuente conocedora del plan y, por lo tanto, pueden variar en el futuro, esto es lo que ha propuesto Madrid: la EEA arrancará el próximo curso 2024-2025 con 100 alumnos, según documentación consultada por este diario. A partir de entonces, no parará de crecer desde las mismas tripas del Ramiro, según la proyección recogida en la solicitud de acreditación de centro europeo: 210 alumnos en el curso 2025-2026; 280 en el 2026-2027; 350 en el 2027-2028; y 390 en el 2028-2029. En paralelo, crecerá lógicamente el número de profesores: de los necesarios para que equivalgan a 17 maestros a tiempo completo a los 34 previstos para el curso 2028-2029. Números todos ellos que seguirán creciendo si se registra finalmente la solicitud del Bachillerato, y se aprueba.

Hasta entonces, las más de 400 personas que movilizará la EEA cuando esté a pleno rendimiento en el curso 2028-2029 se distribuirán entre dos aulas de Infantil, diez de primaria y otras diez de secundaria, según la documentación del proyecto. Disfrutarán, además, de biblioteca, gimnasio, siete aulas de tecnologías de la información, cinco de laboratorio, tres de arte, otras tantas de música... Y convivirán en esas instalaciones con los alrededor de 2.000 alumnos que se distribuyen entre el CEIP y el IES del centro educativo en el que se incrustará el proyecto europeo.

“No hay espacio físico”

“Todos los datos que recogemos es que en el instituto no hay lugar, no hay espacio físico para albergar la ampliación que están planteando”, explica Isabel Galvín, del sindicato CC OO. “He visitado las instalaciones que están pensando para habilitar las nuevas aulas”, sigue. “Algunos son semisótanos, otros espacios catalogados como protegidos, porque el edificio alberga auténticas joyas, tanto arquitectónicas como de otro tipo”, añade. “Lo vemos imposible, ni siquiera en secundaria, y mucho menos si llegara Bachillerato, como se plantea para 2029 en el proyecto”. Una inquietud que comparten las familias, y los partidos de la oposición de izquierdas.

“La consejería bajo los mandos del consejero Emilio Viciano no ha dejado de mentir en lo que a la EEA se refiere en los plazos y en los procedimientos”, opina Alicia Torija, de Más Madrid, ya que las gestiones empezaron formalmente en mayo de 2023, y las familias no fueron informadas hasta un año después. “Ha mentido sobre las obras y nos han impedido desde Más Madrid preguntar sobre ello”, añade. “Han ninguneado a familias y profesorado”, denuncia. “Los informes que hemos conocido muestran que todo es un plan diseñado y justificado al milímetro desde hace muchos meses y ocultado interesadamente”, detalla. “En nuestra opinión no es compatible la EEA incrustada en el Ramiro de Maeztu sin una merma de calidad, reducción del alumnado actual, segregación en el acceso futuro y modificaciones profundas en el modelo a corto plazo”, advierte. “Este jueves, las familias se lo dijeron a las puertas del centro: no quieren ahí su EEA. Esto es una batalla que no ha hecho más que empezar”.

La concentración, con carteles alusivos a la falta de espacio (“no somos sardinas”), contó con el apoyo de políticos de PSOE y Más Madrid, de sindicatos como CC OO o de la FAPA Giner de los Ríos. Pero no fue el único acto relacionado con la EEA de la jornada. El AMPA del Ramiro de Maeztu, un referente de la educación pública madrileña, celebró una Asamblea extraordinaria tras constatar el rechazo mayoritario de las familias al proyecto a través de una encuesta. Las familias también han contactado con Bruselas para que reconsidere un plan por el que el Gobierno ha apostado con todo.

“Este añadido a nuestro sistema educativo será un activo importante tanto para los estudiantes de Madrid como para la región”, escribía en una carta firmada el 31 de mayo de 2023 Enrique Ossorio, por entonces vicepresidente regional, y titular de Educación en una comunidad que aspira a atraer cuantas más sedes internacionales mejor.

Para ello, la documentación enviada por Madrid en Bruselas incluye mapas con la geolocalización de las decenas de embajadas situadas alrededor del Ramiro, y de sedes internacionales de organismos radicados en San Martín de la Vega, Torrejón de Ardoz, o Villanueva del Pardillo. También señala la presencia en la capital de Airbus y las consultoras KPMG, PWC o Deloitte como una de las razones para inaugurar la escuela. Y se apunta el público objetivo: “Estudiantes pertenecientes a familias de trabajadores de la UE, diplomáticos, y



otras organizaciones internacionales establecidas en la región de Madrid, además de los estudiantes españoles interesados en el currículo europeo”.

De hecho, la Administración espera que alumnos que ya están en el Ramiro, y que son hijos de funcionarios de la UE o de embajadores, puedan dar el salto al nuevo centro, que estará, según transmite el Gobierno, “en evaluación constante”. Para que todo esté listo para arrancar el próximo curso, el Ejecutivo pretende empezar las obras de adaptación de los espacios nada más acabar las clases, con un presupuesto menor del inicial, que era de 1,5 millones, ya que el grado de protección del edificio impide actuar sobre él tanto como se quisiera: sería poco más de 800.000 euros, según una fuente conocedora del planteamiento.

“El proyecto sigue en marcha con normalidad”, resume un portavoz gubernamental; “y se están explicando y aclarando las posibles dudas a los representantes de las familias, con los que se reunió el lunes el consejero, al claustro y a todos los implicados”.

LA VANGUARDIA

Clara Sanz, Secretaria General de FP: “Vamos a ir a buscar pymes que no saben que pueden formar a alumnos de FP”

CARINA FARRERAS. 15/06/2024 06:00

La secretaria general de la FP en España, Clara Sanz, explica en esta entrevista los planes del Gobierno para incentivar la dualización de la formación profesional (FP). A partir del próximo curso 2024-2025, todos los estudiantes, de cualquier tipo de formación técnica, recibirán parte de la formación en un centro de trabajo de su especialidad lo que implica un aumento del número de horas en el trabajo respecto a las prácticas actuales. Esta ampliación requiere incorporar más empresas y las administraciones buscan, especialmente, pymes y autónomos.

Ante este reto, la secretaria se muestra optimista y rechaza las críticas de que dualizarlo todo en poco tiempo es excesivamente ambicioso. “Aquellos que dicen que es demasiado ambicioso no conocen bien nuestro proyecto”, asegura y desgana tres razones: “La FP tiene una gran potencia; las empresas saben que van a conseguir los profesionales que ahora no encuentran; y, además, este proyecto no se ha hecho en el vacío, no partimos de cero”. Alega a que hay miles de convenios de prácticas firmados entre los centros educativos y las empresas y que ahora solo se trata de ampliar las horas y la calidad. Y que la administración incentivará que nuevas pymes acojan a los estudiantes.

Pero si bajamos al terreno de lo concreto, los centros dicen que no todas las empresas quieren ampliar las horas y asumir un rol formativo distinto al de las prácticas.

Se le está exigiendo justo lo que las empresas nos estaban pidiendo. No es una imposición de una carga añadida, sino que la formación profesional tiene sentido porque existe un mercado de trabajo y nosotros formamos a los mejores profesionales posibles que van a salir a las empresas. Ya hay organismos intermedios como cámaras de comercio u organizaciones empresariales que están ayudando a engrasar el sistema. Al final, hay muchas herramientas que están puestas a disposición de las pymes para que funcione. Se están encontrando formas, y estamos pensando en nuevos incentivos.

¿Qué tipo de incentivos?

Estamos trabajando en ello, se valoran desde incentivos de tipo económico a incentivos vinculados a las cotizaciones sociales o incentivos de cara a la relación con las administraciones, por ejemplo, a efectos de concursos o de concurrencia. Becas, compensaciones a los tutores. Hay fórmulas, pero ahora mismo no podemos anunciar nada. Y nosotros vamos a poner en marcha 100 unidades aceleradoras de dual.

¿Qué son estas unidades?

Serán oficinas ubicadas en municipios o polígonos industriales, cerca del sector productivo, cuyo personal identificarán posibles puestos formativos en las empresas y lo trasladarán a los centros de formación. Hay muchísimos puestos potenciales en pymes o en autónomos que no se conocen. Podrían, por ejemplo, acreditar competencias.

¿Cómo se asignarán?

Son convocatorias del Ministerio de Educación y FP que forman parte de un plan de choque del segundo plan de modernización y tiene por objetivo incorporar a las pymes en la FP. Destinaremos a este proyecto unos 2 millones de euros.

La FP ha gozado de financiación europea en el primer plan de modernización, pero esos fondos se van a acabar. ¿Teme que se frene su desarrollo?

Nosotros tendremos fondos europeos, probablemente, del mecanismo de recuperación y resiliencia, hasta el año 2025. Pero continuaremos con el Fondo Social Europeo, con financiación propia. También es verdad que hemos hecho una inversión absolutamente extraordinaria de unos 4.400 millones. Yo recuerdo las caras de los consejeros cuando les anunciamos que crearíamos 200.000 plazas. Y hemos creado 330.000. En este nuevo periodo se crearán unas 120.000 o 150.000 más, teniendo en cuenta que es competencia autonómica.

Es decir, ¿será responsabilidad de las comunidades?

El Gobierno ha dado un impulso enorme que, por sí solas, las comunidades no habrían podido y, en algunos casos, probablemente, no habrían querido dar. Cada gobierno autonómico tiene que ser responsable de su propia planificación y del ajuste de su oferta.

¿Qué función tienen los centros de excelencia?

Es un red excepcional de 66 centros. Harán prospección de necesidades de su sector, innovarán y van a dar formación específica y obligatoria para todo el profesorado de España, con independencia de donde estén. Es decir, los cinco centros de excelencia que tiene Catalunya, realizará ofertas de formación muy específicas de sus especialidades, aquellas en las que son excelentes para todo el profesorado de toda España. Los centros de excelencia harán una prospección de necesidades de su sector, de tal manera que los de química, por poner un ejemplo, verán las nuevas necesidades formativas del sector. Son centros que estarán en distintas comunidades autónomas que trabajan conjuntamente.

¿Se concentrará toda la inversión en innovación en estos centros?

Es verdad que para los centros de excelencia, que nosotros financiamos, lo que hemos planteado son unas circunstancias excepcionales. Y es que la disponibilidad del profesorado se amplía mucho más para la innovación, eso es evidente. pero tenemos más de 200 proyectos de innovación, en el que, como mínimo, están involucrados 400 centros financiados por el propio ministerio. Continuaremos con esta financiación. Además, vamos a crear la figura de coordinador de innovación en el centro, con una dotación horaria concreta que establecerá cada autonomía. El Ministerio, en su territorio de gestión, los coordinadores de innovación tendrán tres horas a la semana.

La ley de FP implica nuevos equipamientos, perfiles de docentes. Todo esto requiere recursos, hay muchas reformas pendientes.

Nos encontramos con una situación bastante diferente según de qué comunidades autónomas hablemos. Y eso tiene que ver con la visión a medio y largo plazo que tuvieron sobre la FP. En algunas autonomías hay centros que necesitan solo modernizar algunos elementos, pero en otras, no se ha hecho ningún trabajo previo y la reforma es más compleja. Nosotros hemos enviado tantísimos fondos en pocos años que entendemos que esa enorme transformación debería haber sido posible, junto con sus propios recursos. Ahora bien, también es verdad que en educación nunca vamos a poder tener la tecnología más innovadora. Por eso necesitamos a las empresas.

Los cambios tecnológicos están cambiando a las empresas.

Estamos poniendo a disposición de los centros recursos tecnológicos, por ejemplo, simuladores, gemelos digitales, en aulas inmersivas, con realidad inmersiva, con gafas, eso lo que permite es hacer que no se necesite tener un panel para dirigir un barco. Tengo que tener un simulador que permita a mis estudiantes practicar tantas veces como sea necesario para conseguir que el barco salga del puerto sin chocarse. Y uno necesitará 7 horas y otro 30. Vamos a destinar 40 millones para que todos los centros tengan acceso a estos recursos.

¿Quién debe asumir el 5% de la cotización de los estudiantes en prácticas a partir del próximo año?

El criterio es que las empresas no tengan ningún sobre coste añadido, es decir, que esto no se repercuta a ninguna empresa. Estamos hablando de centros públicos y sostenidos con fondos públicos, por supuesto. El 95% de la cotización está bonificado por el Ministerio de Inclusión, seguridad Social y Migraciones y el 5% los asume este año el de Educación. El coste de la estancia de un alumno en dos cursos es de algo más de 16 euros. Es bastante asumible. Evidentemente, de cara al año 2025, como es lógico, se consolidará en los presupuestos autonómicos.

Los alumnos que no tienen papeles tienen derecho a la educación, pero no pueden cotizar a la Seguridad Social. Cada comunidad lo está resolviendo a su manera.

Eso compete al Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migración con el que es verdad que hemos trabajado mucho, evidentemente, porque el alta en la Seguridad Social de los estudiantes representa un avance enorme en derechos que nadie cuestiona, que mejora la vida de 1,2 millones de personas. Los estudiantes sin papeles no pueden darse de alta en la Seguridad Social, pero formalmente, nada impide que vayan a una empresa sin estar dados de alta. Es la respuesta que todos los centros y todas las administraciones autonómicas tienen por escrito. Los ministerios estamos trabajando para buscar de qué manera encajamos a estos estudiantes para que puedan ir a las empresas con absoluta normalidad.

En dos comunidades autónomas, centros privados de FP pagan a las empresas para poder llevar a sus alumnos. ¿Esto es legítimo?

Eso rompe con el derecho a la educación. En la ley de Artísticas, que acaba de publicarse, hemos incorporado una modificación de la ley de formación profesional, diciendo que queda absolutamente prohibida la transferencia de dinero a las empresas o a cualquier fundación, etcétera, vinculada, que a cambio de una plaza de estancia formativa en la empresa que forme parte del currículum. Por tanto, eso ya no es posible.

En algunas especialidades falta profesorado. ¿Se plantean flexibilizar las condiciones de trabajo?

Esto requiere un trabajo muy delicado con los sindicatos de docentes para ver qué perfiles necesitamos, cómo podemos flexibilizar las condiciones para poder conseguir más profesionales que estén interesados en impartir FP.

¿Cobrar más, por ejemplo?

Claro, por ejemplo. No podemos cambiar condiciones porque son funcionarios públicos. Pero lo que sí se puede hacer es permitir que se amplíen los horarios para impartir formación profesional destinada a personas trabajadoras, es decir, los grados famosos C,B, A (certificados, competencias, microformaciones) que permiten al profesor ampliar su disponibilidad, y puede ser un aliciente.

¿Todos los centros se convertirán en integrados?

Tardará, pero me está sorprendiendo lo rápido que se está asumiendo. Se veía muy complejo hace tres años y ahora, prácticamente todas las comunidades autónomas están entrando en esa dinámica. Por supuesto, yo cada vez que hablo con equipos docentes y con profesorado, están deseando hacerlo. El profesorado va muy por delante de las administraciones. Plantearles formar a gente diferente, de diferentes edades, al fin y al cabo, es lo mismo, pero con formaciones más cortas o más largas, no les asustan en absoluto.

Los centros están muy contentos con los orientadores profesionales, pero esto es un fondo que también tiene su fin.

Los orientadores profesionales son una figura obligatoria en todos los centros del sistema educativo. Hay muy pocas comunidades autónomas en cuyos centros no haya, al menos, un orientador. Pero aquellas que no lo tengan, necesariamente tendrán que actualizarse, porque es algo absolutamente elemental, hablando de educación y de formación.

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

La Comunidad convoca conjuntamente 15 programas educativos para el próximo curso

La medida pretende que los centros puedan determinar en un mismo plazo la participación en los programas más acordes con su proyecto educativo

La Opinión. 15 JUN 2024 10:55

La Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo publicó este viernes la convocatoria conjunta de 15 Programas Educativos destinados a centros sostenidos con fondos públicos para el próximo curso 2024/2025. Además de unificar el proceso de participación en los programas, otra de las novedades es que se ha adelantado la fecha de la convocatoria con el fin de planificar con mayor antelación el inicio de curso a los equipos directivos.

Esta medida pretende que los centros puedan determinar en un mismo plazo la participación en los programas más acordes con su proyecto educativo.

La directora general de Recursos Humanos, Planificación Educativa e Innovación, María del Carmen Balsas, explicó que esta convocatoria conjunta responde a la demanda de los centros educativos de unificar el proceso de participación en los diversos programas educativos que se convocan anualmente. Los centros disponen hasta el 2 de julio para solicitar su participación.

“Esta unificación de los programas está enmarcada en el impulso de la simplificación administrativa que estamos llevando desde el Ejecutivo regional”, destacó la directora general, que indicó que el adelanto de la fecha de publicación “permitirá mejorar el desarrollo de los programas y comenzar el curso con los centros ya seleccionados”. Además, los centros renovarán automáticamente su participación en la mayoría de los programas en los que ya estaban inscritos el curso pasado, simplificando así los trámites administrativos.

La responsable regional puso en valor la importancia de estos programas educativos, “que son fundamentales para que los centros promuevan valores como la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia”.

También ayudan a superar cualquier tipo de discriminación y abordan la educación desde el punto de vista de la sostenibilidad ambiental, social y económica. Asimismo, incluyen la capacitación para la plena inserción del

alumnado en la sociedad digital y la adquisición de hábitos intelectuales, conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, ejercicio físico y deporte.

Programas educativos

La convocatoria incluye los siguientes programas: '4º+ empresa', 'ALENTA', 'Aprende a debatir', 'Cantemus', 'Conoce el Puerto de Cartagena', 'Educando en Justicia', 'Empresa familiar en las aulas', 'Escuelas Activas', 'ESenRED', 'GD Patrimonio', 'Huertos Escolares Ecológicos', 'Matemáticas en la calle', 'Pioneros de la aviación', 'SENDA' y 'STARS'.

Esta convocatoria oferta dos nuevos programas: 'Empresa familiar en las aulas', que busca acercar el mundo empresarial a los estudiantes mediante actividades en las aulas y visitas, y 'Matemáticas en la calle', que tiene como objetivo fomentar el interés por esta materia y mostrar su lado lúdico y creativo, destacando su presencia y utilidad en la vida cotidiana.

Entre los programas más antiguos y con mayor participación se encuentra 'Educando en Justicia', que lleva 18 años funcionamiento y ha contado con la participación de más de medio millón de estudiantes. Otro programa significativo es el de coros escolares 'Cantemus', que se viene realizando desde hace más de 12 años, y que ha logrado la participación de 90 centros y 3.313 alumnos en su última edición. El programa 'Huertos Escolares Ecológicos', que comenzó en 2013, ha alcanzado una participación de 277 centros este curso.

EL PAÍS EDITORIAL

Una nueva Selectividad

La reforma de las pruebas de acceso a la Universidad debe quedar fuera del enfrentamiento político en beneficio de estudiantes y profesores

EL PAÍS. 15 JUN 2024

El Consejo de Ministros aprobó el pasado martes el real decreto que regula la nueva Selectividad — la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) —, que estrenarán en 2025 los alumnos que inicien este otoño segundo de bachillerato. La reforma, necesaria para adecuar las pruebas a la nueva ley educativa (la Lomloe, en vigor desde enero de 2021) y su paso de un modelo en exceso memorístico a otro de aprendizaje por competencias, resulta bastante menos ambiciosa de lo que el Gobierno pretendió en un inicio. La apuesta por una prueba de madurez chocó con la falta de programas de formación del profesorado y reticencias autonómicas, académicas y del mundo educativo. El adelanto de las elecciones del 23-J y el largo proceso de formación del nuevo Ejecutivo habían ido retrasando la aprobación de un decreto imprescindible para el trabajo y las expectativas de los casi 300.000 bachilleres que cada año afrontan el examen, sus profesores y sus familias.

Pese a mantener en lo fundamental la estructura clásica de un sistema de acceso a la Universidad que el año próximo cumplirá medio siglo, esta PAU avanza en un enfoque competencial para que los alumnos puedan demostrar que saben aplicar a su vida cotidiana y a los problemas que esta les plantea los conocimientos que han ido adquiriendo. El principal desafío actual de la educación pasa exactamente por reforzar esas capacidades de razonamiento y de adaptación en un mundo en constante cambio. Era necesario acomodar a dicha necesidad también un examen tan trascendental para el futuro de los estudiantes como la Selectividad. Es positivo también el intento de homogeneizar el formato de los ejercicios en toda España, respetando las competencias autonómicas, por primera vez con unos criterios objetivos de corrección y calificación previamente aprobados —por ejemplo, sobre las faltas de ortografía— que limiten la disparidad entre tribunales al evaluar una misma materia.

Pocos ámbitos de la vida de España, un país que ha aprobado desde 1980 ocho leyes sobre esta materia, requieren tanto como la educación de un mínimo consenso entre los partidos y de una política verdaderamente de Estado. Inquieta por ello que el PP, un partido que gobierna en 11 de las 17 comunidades autónomas, las administraciones que habrán de gestionar la nueva PAU, y cuyos representantes participaron durante meses en su elaboración, se oponga ahora a ella. Su presidente anunció en enero una Selectividad común en sus autonomías, que resultó ser una propuesta propagandística de la que el partido no tardó en dar marcha atrás por su inviabilidad. Es necesario que, si se opone, aclare cuál es su modelo. Debe ser un objetivo común sacar la lucha partidista de la educación, y centrar el debate en la mejor formación de los estudiantes.

EL DEBATE OPINIÓN

¿Por dónde empieza el bienestar?

La posibilidad de hacernos daño supera nuestra capacidad de ser conscientes del daño que hacemos y recibimos

José Víctor Orón. 16/06/2024



Ante las distintas tensiones que un docente o que cualquier persona vive, es fácil escuchar el consejo de: «Primero cuídate tú, sánate tú, y luego ya veremos cómo arreglar qué pasa con los demás». Y como ejemplo divulgativo, se suele poner el caso de las mascarillas de los aviones: «Póngase primero su mascarilla antes de ayudar a otros». Sin faltarle buena intención, eso no sirve cuando hablamos de la salud personal.

Las relaciones interpersonales que desarrollamos no son una opción. No existe una persona que se relaciona, sino que solo existe la persona en relación. Considerar a la persona aislada de su plexo de relaciones no es más que un invento de nuestra mente, un pensamiento absurdo, pues un pensamiento que se muestra inútil para conocer la realidad es un absurdo. La realidad de la persona no es la individualidad, sino la singularidad de sus relaciones. Sabemos quiénes somos por el tipo de relación que podemos desarrollar con las otras personas. Mi autocomprensión es un reflejo de la comprensión del tipo de relación que desarrollo.

Cuando la persona se ve rota en sus relaciones, tiende como sistema autoprotectivo a cerrarse sobre sí misma, y así el miedo es el prisma desde el que se contempla la realidad. Se puede comprender ese repliegue, y ciertamente no se trata de acusar a nadie de ello, pues de alguna forma lo hace por sobrevivir. Pero que se comprenda no quiere decir ni que se justifique ni que haga bien como estado de vida.

Puede entenderse que ante un dolor vivido la persona se repliegue sobre sí misma. Ciertamente no es que nos tratemos muy bien entre nosotros en este mundo. Por ello, no es extraño encontrar esa necesidad del repliegue. Pero, con todo el cariño y delicadeza posible, hay que afirmar que es un autoengaño que trae más dolor a la larga. Si de forma puntual surge la necesidad de replegarse un poco para serenarse, está muy bien, pero de ahí no se deduce que «primero cuídate tú y luego a los demás». La única forma de cuidarse a uno mismo respetando que somos personas es cuidando nuestras relaciones. Tampoco se trata de ser amigos de todos. La amistad es un regalo. Cuidar la relación es no dejar de tratar al otro como persona. Alguno pensará que esto es fácil, pero la verdad es que no, porque no hay forma de hacerlo sin, de alguna forma, confiar en esa persona.

La persona es siempre más que las características que le pertenecen. Las cosas son solo sus características. Cuando trato a una persona en función de una característica, le trato y me trato como cosa. Una característica puede ser sus comportamientos, sus rasgos de personalidad, etcétera. Nadie propone ignorar las características de los demás y las propias, sino, en último término, que no sean estas el motivo por el que se decide desarrollar un tipo de relación u otra. Siempre hay formas de mantener la apertura hacia los demás y en ello está en juego nuestra vida personal. Igual con alguien se han tenido muchas malas experiencias y no es posible ni dialogar con ella. Ante esa situación alguien puede caer en la tentación del autorrepliegue, centrándose en su propio cuidado, cuando lo que necesita es cuidar la apertura a esa persona. Igual la única forma de cuidarla es afirmar que no tengo por qué entender a esa persona y dejar un espacio de respeto con ella sin trasladar a ella el dolor que siento. Ese mínimo nivel lo necesitamos para que ciertamente haya salud personal. A partir de ahí se puede crecer.

En la escuela nos juntamos muchas personas, cada uno de su padre y su madre, cada uno con sus historias y todos con nuestras heridas, tal vez unas curadas y otras no. La posibilidad de hacernos daño supera nuestra capacidad de ser conscientes del daño que hacemos y recibimos. Se puede entender que ante eso entramos en el repliegue sobre uno mismo, pero entender no es justificar. De hecho, no lo justifica.

No es posible decir con detalle qué quiere decir cuidar la relación. Cada uno debe darle forma a esa necesidad real e insoslayable. Desde aquí solo cabe decir que el nivel mínimo es dejar un espacio interior que evita la condena del otro, afirmando que el otro es más que lo que pasó y que no podemos agotar a nadie en lo que hizo, piensa, quiere, siente, etcétera. Desde esa relación mínima se puede crecer y ahí se juega nuestra salud personal.

Lo de la mascarilla del avión es un buen consejo porque habla de la supervivencia biológica. Pero adoptar eso como propuesta del cuidado personal es un suicidio de nuestra realidad personal.

Vamos juntos en la experiencia de la vida. Conservar la vida biológica sin conservar la vida personal es una puerta para la depresión, pues es un absurdo considerar a la persona en su individualidad. El otro es nuestro futuro.

Si esto sirve para la vida en general, también para la escuela. Las relaciones que somos capaces de desarrollar hablan de la salud de nuestras personas. Por ello, el agradecimiento y el servicio son la evidencia de una persona sana.

Cuídate cuidando tus relaciones, cuida que siempre haya un mínimo espacio para que la relación respire, y luego piensa en cómo hacerla crecer. Es verdad que que la relación crezca es una cosa de los dos, pero en dejar la puerta abierta está nuestro futuro en cuanto persona.

José Víctor Orón es director de Acompañando el Crecimiento y asesor educativo de la Universidad Francisco de Vitoria

PP y PSOE pactan en el Congreso una iniciativa para que las CCAA determinen las funciones del Coordinador de Bienestar

MADRID, 16 Jun. (EUROPA PRESS) - El Congreso de los Diputados ha aprobado esta semana una proposición no de ley registrada por el Grupo Parlamentario Popular relativa a la prevención, detección y actuación frente al acoso escolar en España, que ha incluido una enmienda transaccional pactada entre PP y PSOE que ha modificado el texto inicial.

La iniciativa, a la que ha tenido acceso Europa Press, insta al Gobierno a impulsar que las administraciones educativas determinen las funciones y requisitos del Coordinador de Bienestar y Protección de los centros educativos.

La proposición no de ley se ha aprobado en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes con los votos a favor de PP, PSOE, Vox y UPN y la abstención del resto de grupos parlamentarios. De este modo, el Congreso insta al Gobierno a convocar al Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para la elaboración de un Plan de trabajo para la prevención, detección y actuación frente al acoso escolar, con la colaboración de las asociaciones en el ámbito de la educación y de los expertos. También a favorecer que las administraciones educativas impulsen la actualización de los planes de convivencia y los reglamentos de los centros educativos; y a promover que las administraciones educativas desarrollen una línea específica de formación del profesorado y profesionales que trabajan con niños y adolescentes para la prevención y detección de conflictos relacionados con la convivencia escolar.

Asimismo, la Cámara Baja insta al Gobierno a promover que las administraciones educativas doten de personal suficiente, especializado, perfectamente cualificado y adecuado a las necesidades y demandas de los centros educativos, así como a promover que administraciones educativas suministren información actualizada de los servicios y recursos disponibles para que los niños y adolescentes y sus familias puedan solicitar apoyo y ayuda.

La iniciativa también pide al Ejecutivo promover la incorporación de las actuaciones y prácticas educativas de éxito basadas en evidencias científicas destinadas a la prevención y orientación de problemas de salud mental; y a promover el avance en políticas de investigación educativa y social en convivencia escolar y elaboración de materiales con tal finalidad. Por último, reclama al Gobierno que favorezca que las administraciones educativas desarrollen las acciones de prevención y sensibilización social, en particular dirigidas a los alumnos espectadores.

En este contexto, portavoz de Educación del Grupo Parlamentario Popular en el Congreso, Óscar Clavell, ha asegurado que el acoso escolar en España "lo sufren a diario miles de niños y jóvenes simplemente por ir al colegio o al instituto". "Es triste ver cómo las familias, muchas veces, no son capaces de dar solución a este problema", ha apuntado. De igual modo, ha lamentado que desde los centros "no se pueda dar solución a esta cuestión". "Es un trabajo muy laborioso que se debe ir consensuando y pactando con toda la comunidad educativa y sectores implicados en esta situación", ha defendido.

La Voz de Galicia **OPINIÓN**

Exigentes: reválida, selectividad o ABAU

CÉSAR CASAL. 16 jun 2024

Han ido pasando las generaciones, pero el examen se mantiene. La sensación que se tiene es la de pasar una frontera. Es el primer día en el que te sientes como un joven adulto. Supongo que influye hacer el examen en unas aulas de la universidad en una ciudad que, a veces, ni siquiera es la tuya. No están en el aula tus profesores, los que te acompañaron desde niño. Abuelos, padres y hermanos mayores hablan de la dureza de la reválida, de unos míticos exámenes orales donde no había piedad y el latín era trágico. Detrás fuimos nosotros, los de la EGB, con la selectividad. Todo el mundo se acuerda del tiempo que hacía, como en las grandes ocasiones. E incluso de lo que había hecho el día anterior. Pasar con media clase el día en la playa de Bastiagueiro jugando al fútbol y bañándote. O yendo a ver las casi tres horas de película de *La pasión de Camille Claudel*. Nadie se olvida de lo que rodea al rito por el que acaban de atravesar los de la ABAU en Galicia.

Dice Bret Easton Ellis que él pasó de niño a adolescente y a adulto en Los Ángeles viendo películas de terror de finales de los setenta y de los ochenta. Tiene razón. Sabe de lo que habla. Ver a escondidas esas películas tremendas, donde el gore era gore de verdad, te hacía sentir mayor de golpe, si aguantabas. Había amigos que no podían con tanta motosierra. Dice Easton Ellis que hay que distinguir entre el terror sin piedad de *La cosa*, de John Carpenter, y *Alien*, de Ridley Scott. A esas edades de cruzar límites no te interesa el arte, quieres crudeza para probar y probarte. «*Alien* no es solo una película de miedo, sino también una pesadilla



lujosa y sin aristas que termina (va espóiler) de forma tranquilizadora, con el monstruo muerto y Ripley y el gato que rescata volviendo sanos y salvos a la Tierra. En cambio, *La cosa* no ofrece el mismo consuelo», explica Ellis. Son edades para fijar terrores nocturnos y diurnos.

Varias jornadas de examen en un lugar distinto para cambiarte el ritmo y sentirte diferente. Son estaciones de paso necesarias. Acaban de salir las notas de junio. Ahora empieza para muchos una disparatada carrera de plazos y de asignaturas que ponderan y no ponderan, incluso según autonomías, otro síntoma del surrealismo español. Décimas que no son de fiebre y que marcarán que un chaval pueda estudiar o no su anhelada y buscada vocación de ser médico. Se terminó el patio del recreo. Se terminó papá o mamá a la puerta esperando en el cole. La siguiente estación será la universidad. Hoy se pueden curtir por desgracia con todo tipo de barbaridades a las que acceden libremente desde su tercera mano, la pantalla del móvil. Antes nos hacíamos mayores con las películas de terror y de Emmanuelle y leyendo de madrugada con los ojos espantados *Carrie*, de Stephen King. Teníamos la sensación de que la sangre se escurría por las páginas del maestro del terror y nos empapaba las sábanas. No sé si era más difícil la reválida, la selectividad o la ABAU. Solo sé que hay un antes y un después de pisar ese territorio hacia el futuro.

EL DEBATE

Uno de cada tres españoles decide estudiar una FP tras finalizar la ESO

Más de medio millón de jóvenes de entre 15 y 24 años ni estudia ni trabaja, una cifra que evidencia la necesidad de ofrecer opciones educativas flexibles

Sandra Ordóñez. 17/06/2024

En los últimos años, la Formación Profesional (FP) ha ganado considerable popularidad entre los jóvenes españoles. Según datos del Observatorio de la Formación Profesional de CaixaBank, uno de cada tres estudiantes opta por cursar una FP tras finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Históricamente, esta modalidad educativa no era muy común, ya que las empresas preferían contratar a personas con títulos universitarios, asociados a un mayor prestigio. Sin embargo, en los últimos cinco años, esta tendencia ha cambiado significativamente. Cada vez más empresas valoran a los titulados en FP, reconociendo la importancia de la educación práctica en el mercado laboral actual.

Actualmente, una de cada cinco ofertas laborales en España está dirigida a estudiantes con un grado superior de FP. Sumando las oportunidades de empleo que requieren una titulación de FP, ya sea de grado medio o superior, el porcentaje asciende a casi el 35 %.

FP: Una solución para los jóvenes

En España, más de medio millón de jóvenes entre 15 y 24 años ni estudia ni trabaja, según el estudio mencionado anteriormente. Esta cifra preocupante evidencia la necesidad de ofrecer más opciones educativas flexibles. Además, muchos jóvenes encuentran dificultades para conseguir empleo debido a su falta de experiencia.

Para ayudar a revertir esta situación, CEAC FP, institución de referencia en el ámbito de la Formación Profesional en España, ofrece titulaciones en los sectores más demandados por las empresas, utilizando instalaciones con tecnología avanzada para facilitar el aprendizaje. «Todas nuestras aulas y talleres simulan entornos reales de trabajo y cuentan con material práctico de última generación, donde los alumnos adquirirán las habilidades necesarias para sus futuros empleos. A lo largo de su formación, realizarán prácticas en las empresas más punteras del país, lo cual les acercará a conseguir el trabajo de sus sueños», explica Juan Francisco Jiménez, CEO de CEAC FP.

En España, más de un millón de estudiantes están matriculados en una titulación de Formación Profesional. Con una formación orientada a la práctica y una estrecha colaboración con el sector empresarial, la FP se ha consolidado como una opción educativa de alta calidad y relevancia en el mercado laboral actual.

Más hueco en el mercado laboral

Otra prueba de que la formación profesional es una opción vista con mejores ojos son las cifras de matriculación: han aumentado en los últimos diez años en un 60 %, y este aumento «se equipara también con las ofertas de trabajo existentes», comenta a El Debate Ignacio de Benito, senior project manager de la Fundación Bertelsmann.

El cambio se debe, según De Benito, a que las empresas han comenzado a ser más específicas a la hora de contratar gente. «Ya no se opta tanto por titulados de universidad o de FP sino por buscar a alguien que va a cubrir las necesidades del puesto mejor».

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) los módulos de FP con más salida profesional a la hora de encontrar un empleo son por este orden: desarrollador de software, educación infantil, analista de datos, cuidados auxiliares de enfermería y especialista de ciberseguridad.

Miguel Soler: “La educación pública puede convertirse en marginal en núcleos urbanos potentes”

El referente socialista en enseñanza advierte del impacto, en un contexto de fuerte caída del alumnado, de las políticas de admisión escolar que han aprobado las comunidades autónomas gobernadas por la derecha

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 17 JUN 2024

Miguel Soler (Valencia, 70 años) fue profesor de matemáticas, ha ocupado diversos cargos en el Ministerio de Educación y la Generalitat Valenciana, es coautor de los actuales currículos educativos y un referente en materia de enseñanza dentro del PSOE. La entrevista tiene lugar poco después de cumplirse un año de las elecciones autonómicas que dieron un vuelco al poder territorial. La mayor parte de las comunidades (11) pasaron a estar presididas por el PP, en algunos casos, como en la Comunidad Valenciana, en coalición con Vox.

Pregunta. En mayo hubo jornadas de huelga en educación en Andalucía, Madrid y la Comunidad Valenciana en defensa de la escuela pública. La respuesta de la Generalitat valenciana fue, al día siguiente, anular la contratación de 5.000 docentes para la pública que el anterior Ejecutivo, del que usted formaba parte, había acordado.

Respuesta. Nada más llegar al Gobierno de la Generalitat valenciana el PP dijo que sobraban profesores. Y han tardado un año en buscar una excusa para recortarlos. La que han encontrado incluye el argumento de que la decisión que tomamos condicionaba varios ejercicios presupuestarios, lo cual es ridículo, porque cualquier contratación pública estable en la Administración es por definición plurianual.

P. Tanto en la Comunidad Valenciana como en Andalucía y Madrid se reducen unidades (clases) de la educación pública argumentando que el alumnado está descendiendo. ¿No es inevitable?

R. La caída de la natalidad lo que tiene que permitir es mejorar la atención educativa, y, por tanto, mejorar la ratio en infantil y primaria, donde son muy elevadas. Tener 25 niños de tres años en un aula, por ejemplo, es mucho. Es indiscutible que bajar la ratio es bueno. Luego hay diferentes formas de hacerlo. Tener dos profesores en un aula es como partir un aula en dos. Unas veces es mejor que estén dos profesores simultáneamente en la clase y otras no. En cualquier caso, supone aprovechar la disminución de alumnos para dar una atención más individualizada. Y esa reducción de la ratio se puede hacer, como hicimos en la Comunidad Valenciana, municipio por municipio, atendiendo a la evolución del padrón. Suprimir unidades de la pública va dirigido, por un lado, a reducir la inversión en educación, pero casualmente no cierran aulas en la concertada.

P. Las comunidades gobernadas por el PP están reimplantando el llamado distrito único en la admisión escolar. ¿Por qué lo quitaron los ejecutivos autonómicos de izquierdas, como el valenciano, del que usted formó parte?

R. En muchos países funciona un principio general que establece que la escuela debe estar enraizada en su barrio. Se intenta que los niños vayan andando al cole, que forme parte de su entramado cultural, y recoja la variedad social que existe en la zona. Salvo casos muy concretos, como los barrios gueto, que pueden requerir actuaciones específicas, lo que mejor recoge la pluralidad es que las familias que vivan cerca de un centro educativo tengan más puntos a la hora de matricularse. Es importante dejarlo claro, porque se ha generado confusión interesada con este tema: no se trata de obligar a nadie a elegir un centro. Cada familia puede pedir ir al que quiera. Lo que decimos es que, en aquellos centros donde la demanda supera el número de plazas, el que viva enfrente tenga algún punto más para entrar que el que viva a cinco kilómetros.

P. ¿Por qué cree que ahora la derecha elimina el criterio de proximidad en la admisión escolar?

R. Hay que pensar por qué es una reivindicación de la enseñanza concertada de toda la vida. El distrito único suele ir acompañado de otros mecanismos. Lo primero es: que pueda pedirlo cualquiera, independientemente de donde viva, con la misma puntuación. Y así, en lugar de tener, pongamos, 1.000 peticiones potenciales, son 50.000. Lo segundo que han hecho ha sido introducir otros criterios de acceso. Por ejemplo, puntos por ser hijo de antiguo alumno, o por haber llevado al niño a una determinada escuela infantil, que suele ser privada y muchas veces cara... La combinación de estas nuevas reglas con la eliminación del criterio de proximidad lleva a que, en lugar de ser la familia la que elija colegio, sea el centro el que elija a la familia. Esto lo hacen muchos centros concertados, y algunos públicos. Los centros deben tener mayor autonomía en muchos aspectos para atender mejor al alumnado. Y al mismo tiempo no deben tener ninguna para seleccionar al alumnado que se quiere matricular.

P. ¿No se suponía que la actual ley educativa, la Lomloe, impedía estas prácticas?

R. Cualquier ley estatal que requiere un desarrollo autonómico en un ámbito donde, como en educación, las comunidades tienen amplias competencias, tiene difícil evitar ciertas cosas. Aun así, la Lomloe deja claro cuáles son los criterios prioritarios en la admisión de alumnos: hermanos en el centro, proximidad del domicilio o lugar de trabajo del padre o de la madre, nivel de renta de la unidad familiar...

P. En el contexto actual, de fuerte caída del alumnado como consecuencia de la natalidad, ¿cree que estos cambios pueden alterar el equilibrio entre la red escolar pública y la concertada?

R. En todos los núcleos urbanos con una masa social suficiente, sí. En muchos municipios de toda España solo hay oferta pública y, por tanto, no se va a notar. Pero en la mayoría de capitales de provincia, y en muchos núcleos urbanos potentes, puede provocar un retroceso importante de la pública. Puede haber casos donde la pública se convierta en marginal y dirigida solo a los sectores más desfavorecidos. También puede perjudicar a la concertada que no selecciona al alumnado, que la hay.

P. ¿Debe actuar el Ministerio de Educación?

R. Debe responder analizando bien las cuestiones. El criterio de proximidad del centro, por ejemplo, ha estado en vigor en todas las leyes educativas, incluida la Lomce (la anterior ley educativa, aprobada por el PP). Y si se comprueba que su aplicación se está adulterando, que las normativas autonómicas están dejando en la práctica sin efecto los criterios de escolarización que la ley dice que deben ser prioritarios, hay que actuar. Y si los tribunales están interpretando, como han hecho, que una vez establecidos los conciertos no se pueden retirar mientras el colegio tenga demanda, lo que puede llegar a provocar que en un municipio cierren dos colegios públicos y se quede solo uno concertado, habrá que modificar la normativa estatal.

EL MUNDO

Los alumnos de Madrid, Castilla y León, Galicia y Asturias son casi tan creativos como los de Finlandia en PISA

España, quinto mejor país de la OCDE en resolución de problemas científicos. Castilla-La Mancha, Andalucía, País Vasco y Canarias, las peores en creatividad

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 18 junio 2024

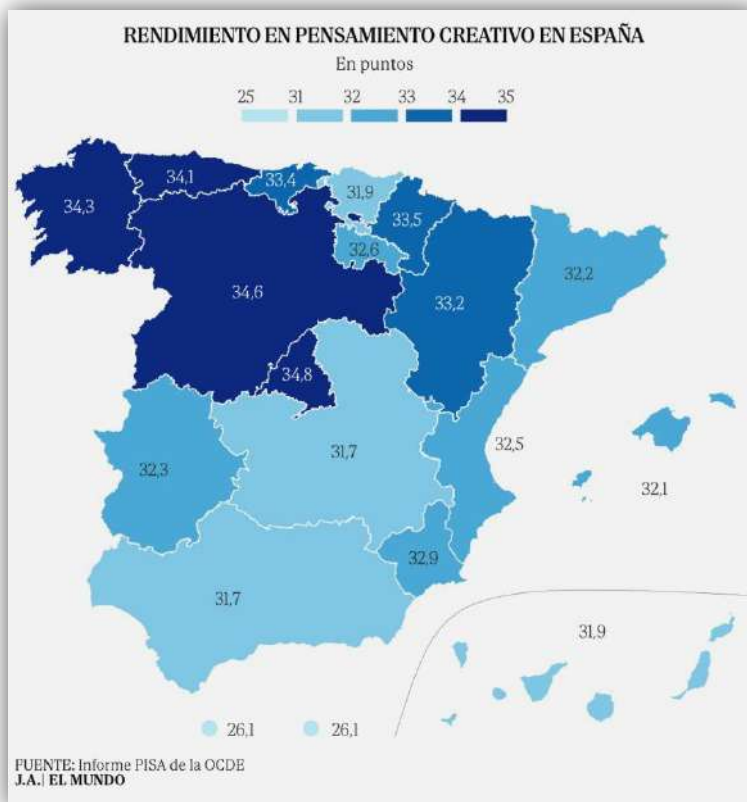
Los alumnos españoles de 15 años no destacan en comprensión lectora o en matemáticas, pero han quedado en el 13º puesto de un total de 33 países en la prueba de pensamiento crítico que, por primera vez, ha realizado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su informe PISA. En la Comunidad de Madrid, Castilla y León, Galicia y Asturias salen tan bien que casi alcanzan los resultados que se obtienen en Finlandia.

Con una puntuación media de 32,8 puntos sobre 60 posibles (el mejor es Corea del Sur con 38 puntos y el peor es Bulgaria, con 20), España se sitúa en el promedio de este organismo internacional (32,7) y algo por delante que el promedio de la UE (32,1). Destacamos especialmente en la resolución de problemas científicos, donde quedamos los quintos, sólo superados por Corea del Sur, Singapur, Estonia y Canadá.

La OCDE ha difundido este martes su informe *Mentes creativas, escuelas creativas*, el tercer volumen del

informe PISA 2022, que explora hasta qué punto los estudiantes adolescentes pueden evaluar y mejorar las ideas de otros para alcanzar resultados creativos. Nace con la vocación de ampliar el ámbito de análisis y no centrarlo sólo, como hasta ahora, en las competencias tradicionales de lectura, matemáticas y ciencias. En un mundo cada vez más automatizado, la competencia creativa -una cualidad intrínseca de los humanos- cobra importancia en la escuela porque permite diferenciarnos de las máquinas, dicen los expertos.

En España, el 80% de los estudiantes alcanza al menos el nivel de rendimiento básico en pensamiento creativo (el 3), frente al 78% del promedio de la OCDE. Eso significa que estos estudiantes pueden, como define el



informe, "generar ideas apropiadas para tareas en las áreas de expresión y de resolución de problemas de complejidad simple a moderada, y también empiezan a demostrar la capacidad de generar ideas o soluciones originales en contextos de tareas cotidianas".

El 25% de los alumnos españoles alcanza un alto rendimiento en esta prueba (nivel 5 o 6 en PISA) frente al 27% de la OCDE. En el otro extremo, hay un 20% de jóvenes con bajo rendimiento (niveles 1 y 2) frente al 22% de la media del conjunto de países analizados.

Las comunidades autónomas que mejor rendimiento obtienen son Madrid (34,8), Castilla y León (34,6), Galicia (34,3) y Asturias (34,1), que se quedan a la altura de los mejores países de la OCDE, pues Finlandia, que siempre se pone de ejemplo de calidad educativa en PISA, obtiene 35,8 puntos. Otros países que en las últimas ediciones han sacado buenos resultados en la evaluación de las competencias tradicionales de PISA son Polonia (34,4) y Portugal (33,9), en el mismo nivel que estas regiones.

A la cola se encuentran Ceuta (26,1) y Melilla (26,2), con resultados similares a Rumanía (26,2), así como Castilla-La Mancha (31,7), Andalucía (31,7), el País Vasco (31,9) y Canarias (31,9), por debajo de los promedios de la OCDE y de la UE y al nivel que Malta (31,3) o Italia (31,4).

Igualmente, las regiones que presentan un mayor porcentaje de alumnado en niveles altos de rendimiento en pensamiento creativo son la Comunidad de Madrid (31%), Castilla y León (31%) y Galicia (30%), mientras que las que tienen una proporción más baja de estos estudiantes son Ceuta (10%), Melilla (11%), Castilla-La Mancha (20,3%) y el País Vasco (21,2%).

"No siempre los mejores alumnos en matemáticas, lectura o ciencias son los más creativos, pero lo que ha encontrado la OCDE es que, para ser creativo, el alumno tiene que tener un nivel mínimo en estas competencias tradicionales. Por eso las comunidades autónomas que generalmente tienen buenos resultados en estas áreas suelen ser las que se encuentran en lo alto del ranking del pensamiento creativo", interpreta Ismael Sanz, profesor titular de Economía Aplicada de la Universidad Rey

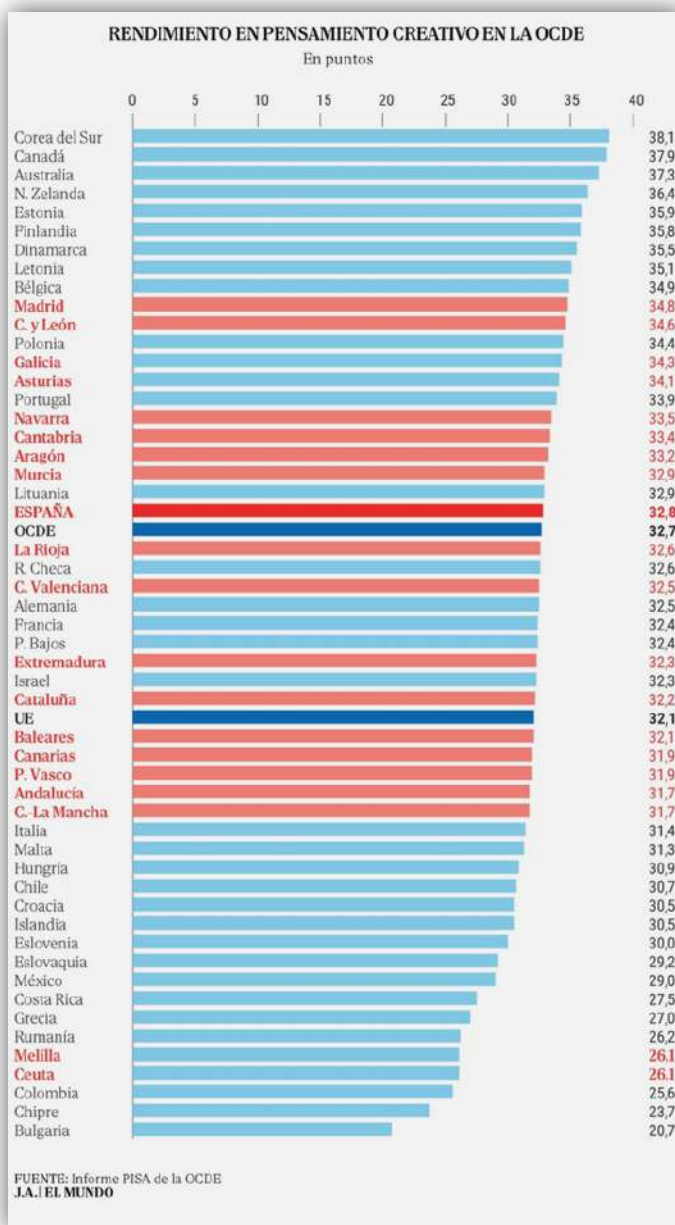
Juan Carlos, investigador de FUNCAS e investigador visitante en la London School of Economics, que recalca que "para generar nuevas ideas y combinar las que ya existen hace falta tener una cierta buena base de conocimiento".

"Una vez alcanzado ese mínimo", prosigue Sanz, ex jefe del Strategic Development Group de PISA de la OCDE, "ya empieza a no haber tanta correlación entre las competencias tradicionales y la creatividad. Pero no se puede ser bueno en creatividad sin tener el mínimo conocimiento asegurado", recalca.

LAS CHICAS, MEJORES QUE LOS CHICOS

El estudio señala que España está por encima de lo que cabría esperar en función de su rendimiento en matemáticas y lectura. Además, la situación socioeconómica explica el 8% de la variación en el rendimiento crítico frente al 12% del promedio de la OCDE, lo que significa que aquí el contexto no influye tanto en los resultados como en otros países. Es decir, "hay un mayor nivel de equidad", tal y como indica la interpretación del informe que hace el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación.

De hecho, un 15% de los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos logra puntuar entre los primeros puestos. Son los llamados alumnos resilientes, que, "a pesar de su desventaja, alcanzan un rendimiento



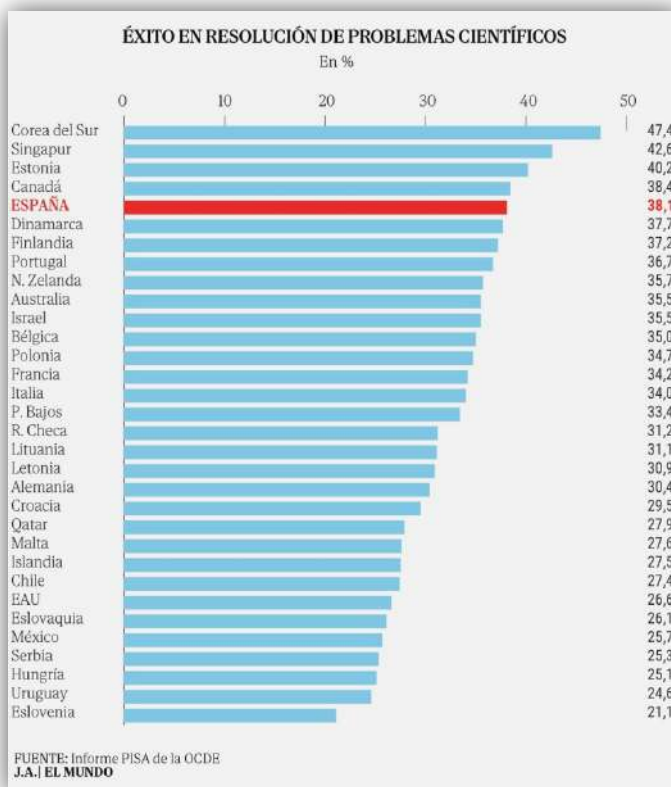
excelente en comparación con los estudiantes de su propio país". De media, en los países de la OCDE este porcentaje es menor: un 13%.

Siguiendo la tendencia de otros países, las chicas superan a los chicos en pensamiento crítico en 2,2 puntos de media. En ningún país participante en PISA los chicos obtienen puntuaciones superiores a las chicas en esta materia. Además, la proporción de estudiantes españoles que alcanzan los niveles 5 o 6 (alto rendimiento)

es mayor entre las chicas (28%) que entre los chicos (22%). Y el porcentaje de los que bajo rendimiento (los que no llegan al nivel 3) es mayor entre los chicos (23%) que entre las chicas (17%).

¿En dónde son buenos los alumnos españoles? Sacan puntuaciones más altas en las tareas que requieren evaluar y mejorar las ideas que en generar ideas creativas, donde quedan por debajo de la media. En resolver problemas científicos España queda en las mejores posiciones, lo que significa que nuestros estudiantes saben diseñar experimentos para probar hipótesis y desarrollar nuevos métodos o inventos para resolver problemas. Un 38,1% de los alumnos españoles tiene éxito en este área, frente al 32,2% de la media de la OCDE y no muy lejos de los países más avanzados: Corea del Sur (47,4%), Singapur (42,6%), Estonia (40,2%) y Canadá (38,4%).

A la hora de comunicar ideas a través del lenguaje escrito, los adolescentes españoles quedan por debajo del promedio (48,8% frente al 50,3%), mientras que en expresión visual y resolución de problemas más o menos se sitúan al mismo nivel.



EL ABUSO EN EL USO RECREATIVO DE LAS PANTALLAS SE ASOCIA A UNA MENOR CREATIVIDAD

El informe de la OCDE tiene un apartado especial para la digitalización, que, afirma, "está transformando el entorno social de los alumnos tanto en la escuela como fuera de ella". En España, el 50% de los estudiantes utiliza herramientas digitales con fines de aprendizaje durante una hora al día o más en el centro educativo y el 47% las usa fuera de él (el promedio de la OCDE es 55% y 50%). El organismo internacional considera que el uso de pantallas con fines educativos "aparece positiva pero modestamente asociado al rendimiento de los estudiantes en pensamiento creativo, como ocurre con su rendimiento en matemáticas".

No obstante, el uso de herramientas digitales con fines de ocio influye "de forma distinta" en el rendimiento del pensamiento creativo de los estudiantes. En España, el 20% de los estudiantes dedica una hora o más al día a actividades de ocio digital mientras está en el centro (el promedio de la OCDE es el 35%). Por término medio, en los países de la OCDE, este tipo de uso "se relaciona negativamente con el rendimiento en pensamiento creativo de los estudiantes".

Por último, pasar una hora o más al día con herramientas digitales con fines de ocio fuera del centro, por ejemplo, en un día típico de fin de semana, se ha asociado con "un cambio de rendimiento de forma positiva" en España y en el promedio de países analizados. Esto representa el 76% de los estudiantes en España y el 80% en el conjunto de territorios.

EL DEBATE

Y si miramos hacia el profesorado...

Jamás ninguna evidencia empírica por relevante que fuera ha tenido cabida en las reformas socialistas, desde la LOGSE a la actual LOMLOE

Sandra Moneo 18/06/2024

La necesaria transformación del sistema educativo español resulta a día de hoy ampliamente debatida en los círculos de análisis más aventajados, aquellos que observan con profunda preocupación como España pierde la senda de la modernidad, incapaz de abordar la revolución educativa que cualquier país medianamente ambicioso situaría como prioritaria, consciente de sus positivos efectos –si las medidas son las adecuadas– en el conjunto de la sociedad.

Que al actual gobierno socialista no le interesa la educación es un hecho más que evidente. En realidad, todas sus reformas han perseguido exclusivamente la traslación al sistema educativo de los principios rectores de la izquierda más fundamentalista, entre ellos ese falso igualitarismo que potencia la mediocridad y mira con recelo al esfuerzo, la calidad y la búsqueda de la excelencia. Jamás ninguna evidencia empírica, por relevante que fuera, ha tenido cabida en las reformas socialistas, desde la LOGSE a la actual LOMLOE. En realidad, la izquierda siempre ha huido de ellas, consciente de que análisis perfectamente contrastados desmontan una a una todas sus propuestas.

Si de transformación del sistema educativo español hablamos, seguramente no sea una sino varias las medidas que debieran ejecutarse, medidas que han de tener la consistencia y a la vez la flexibilidad suficiente para encajar unas con otras y construir un cuerpo único capaz de avanzar armónicamente.

En el año 2007, hace diecisiete años, la compañía Mckinsey, con amplia experiencia en consultoría publicó un interesante informe que bajo el título «Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor rendimiento del mundo para estar arriba» analizaba las medidas aplicadas por veinticinco sistemas educativos, incluidos aquellos que se situaban entre los más avanzados. Dos de sus tres conclusiones hacían referencia al profesorado, a la necesidad de conseguir las personas más adecuadas para ejercer la docencia y a ofrecerles un desarrollo profesional hasta convertirlos en docentes eficaces.

En el año 2010, la misma compañía publicaba un nuevo informe donde evidenciaba que aquellos países con sistemas educativos de mayor éxito tenían en común el haber sabido reclutar para la profesión docente a los mejores alumnos. Más recientemente, este mismo año 2024, un nuevo informe Mckinsey situaba las medidas de captación, formación y desarrollo profesional de los futuros maestros, como una de las estrategias más importantes a seguir para lograr la calidad y excelencia que otros países han logrado, Singapur como claro ejemplo.

También en nuestro país, el debate en relación a la consideración del profesorado como piedra angular sobre la que asentar cualquier mejora del sistema educativo ha permitido desarrollar importantes propuestas.

En enero de 2011, Francisco López Rupérez, cuyos magistrales artículos ocupan con frecuencia esta columna y Eugenio Nasarre entonces diputado del Partido Popular y «padre» de esta sección, escribieron un magnífico artículo que definía a la perfección el sistema de selección, formación y promoción del profesorado. Un modelo que ambicionaba el diseño de una perfecta carrera profesional sobre la base de una formación permanente a la que se sumaban un reconocimiento académico, social y económico que invitaba a los mejores alumnos a dar un paso hacia el ejercicio de la docencia. Trece años después, los profesores siguen esperando.

La ley vigente, LOMLOE, aprobada en diciembre de 2020 contempla en su Disposición Adicional Séptima, «A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente». No hay que ser muy avezado para darse cuenta de que el incumplimiento del gobierno resulta más que evidente.

Cualquier reforma que afecte al profesorado y sobre todo al sistema de acceso a la profesión docente representa para el Gobierno socialista un «problema» del que va a intentar huir por todos los medios, salvo que sus socios separatistas reclamen con total claridad la ruptura de los cuerpos nacionales del profesorado haciendo saltar por los aires la competencia que el Estado tiene en el acceso a las profesiones reguladas como es el caso del ejercicio de la docencia.

Mientras tanto, la importancia de la calidad del profesorado en la mejora de los sistemas educativos, ampliamente analizada y ratificada por diferentes informes nacionales e internacionales y adoptada por los organismos internacionales más significativos seguirá durmiendo en lo que a nuestro país se refiere el sueño de los justos. De poco parece servir el hecho de que el profesorado constituye el factor crítico sobre el que asentar cualquier reforma educativa encaminada a la mejora sustancial de la calidad del sistema.

Este es el reto más importante al que el sistema educativo español deberá enfrentarse en los próximos años y a la vez, el que mayor impacto puede significar, tanto por su transcendencia en el ámbito educativo como en el político.

Como muy bien señala mi admirado Francisco López Rupérez en su libro, Fortalecer la Profesión Docente. Un desafío crucial: «Una de las características que ha acompañado durante el último cuarto de siglo al sistema educativo español es que, básicamente ha vivido de espaldas a las evidencias».

Hagamos que sean las evidencias quienes sitúen de una vez por todas al profesorado en la transformación que precisa nuestro sistema educativo.



Sandra Moneo es *Presidenta de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados*

EL PAIS

Alumno de la privada a 23 grados; alumno de la pública a 32 grados

Una escuela privada concertada del municipio madrileño de Boadilla ha invertido 500.000 euros en un moderno sistema de aerotermia, mientras que su vecino público al otro lado de la calle no puede ni soñar con algo así

FERNANDO PEINADO / ANA PUENTES. Boadilla del Monte (Madrid) - 18 JUN 2024

Son días de celebración en el colegio concertado Hélade, en Boadilla del Monte. Y no solo porque se acaba el curso. Acaban de estrenar un pionero sistema de climatización por aerotermia que ha rebajado a 23 grados la temperatura de las aulas durante mayo y junio. Lo destacan con signos de exclamación en la publicidad que pueden recoger los padres en el mostrador de la entrada. “¡Somos los primeros en la Comunidad de Madrid!”, dice el folleto. “Máximo confort para vuestros hijos. Ahora, no querrán salir del colegio”. Y quizá, algún alumno realmente quiera quedarse. La empresa instaladora, Natersys, afirma que el bienestar en una sala refrigerada por aerotermia es mayor que en una con aire acondicionado porque no desciende tanto la humedad, lo que beneficia a los alumnos con alergia o asma. Es un ambiente idóneo para estudiar, cuenta el responsable del centro, Carlos Borrego. “Alumnos y profesores me quieren poner en un pedestal. Esto es un invento fantástico”.

Es un invento que ha costado ni más ni menos que 500.000 euros. Para pagarlo han pedido créditos a los bancos. Esperan devolver el dinero con ayudas europeas y con el notable ahorro de energía que va a suponer. La aerotermia se alimenta con electricidad y, afortunadamente, ya tenían instaladas previamente unas placas fotovoltaicas. Han jubilado sus calderas de gas, por las que habían pagado facturas mensuales de hasta 35.000 euros.

Este privilegio tan caro contrasta con las soluciones caseras contra el calor que están encontrando los colegios públicos de Madrid. Los padres se están organizando para costear toldos, ventiladores y aparatos de aire acondicionado. En Madrid, donde operan 1.710 colegios e institutos públicos, solo una minoría se han beneficiado del dinero público, según las asociaciones de padres y profesores. En los últimos dos años, 35 colegios e institutos han sido destino de 38,2 millones de euros autonómicos contra el calor.

Cruzando la calle Isaac Peral desde el Hélade se encuentra un centro público, el instituto Arquitecto Ventura Rodríguez. Tiene 60 aulas, de las cuales nueve cuentan con aire acondicionado. Fue una inversión que hicieron el año pasado con fondos propios porque el calor era insoportable en las aulas de la fachada sur, según fuentes del colegio que piden anonimato. Los alumnos estaban recurriendo a abanicos de papel.

La Consejería de Educación no ha contestado a una pregunta de este periódico sobre el coste de esos aparatos. El resto del centro sigue sin climatizar. De hecho, que tengan aire acondicionado en unas pocas aulas es un caso extraordinario, según Comisiones Obreras.

¿Y la aerotermia del vecino? “Lo de allí es un lujo”, dice una alumna señalando al colegio de la acera de enfrente.

Salvo cuando tienen la fortuna de caer en un aula con aire acondicionado, los alumnos del instituto público siguen pasando calor: “Es que huele”.

Boadilla del Monte, un municipio de 64.742 habitantes en el oeste de Madrid, es el segundo municipio más rico de España, pero también es uno de los más desiguales.

El dinero no es un impedimento para el Hélade. Cuando la Comunidad de Madrid lanzó una alerta por calor el año pasado, el jefe de mantenimiento corrió a comprar unas pérgolas con nebulizador para el patio. Costaron 4.000 euros.

CC OO ha alertado de que en los centros privados y en los privados concertados sí hay aire acondicionado, lo que aumenta la desigualdad respecto al alumnado de la pública. Esto podría agravar el problema de la segregación de los estudiantes en función de la renta, los conocidos como “colegios gueto”.

La desigualdad ya se palpa. El sindicato lanzó en mayo su campaña anual para que los profesores denuncien altas temperaturas en las aulas públicas de Madrid tomando fotografías de termómetros dentro de sus aulas. En los primeros 15 días, se habían superado en 438 ocasiones los 27 grados centígrados, la temperatura máxima que establece la ley. La más alta registrada hasta ahora ha sido de 33 grados. Por fortuna, las temperaturas de la recta final de este curso que acabará el viernes han sido más moderadas. No se ha llegado al récord de años anteriores: 37 grados.

Con calor, peores notas

La desigualdad ante el calor no es una cuestión baladí. Las altas temperaturas afectan al rendimiento intelectual, según estudios académicos. Una investigación de 2018 liderada por el profesor de la Universidad de Harvard Joshua Goodman descubrió cómo la exposición continua de menores a altas temperaturas llevaba a que tuvieran notas más bajas. Tener aire acondicionado en las aulas reducía el impacto del calor en el

aprendizaje en un 78%. Los investigadores compararon las notas del examen PSAT, previo al SAT (equivalente a la EVAU) y decisivo para obtener becas, de 10 millones de estudiantes de secundaria en los colegios de Estados Unidos.

La exposición al calor durante el horario lectivo repercute negativamente en la capacidad de memorizar y de mantener la atención focalizada, de acuerdo con el doctor Pedro Viaño, de la Asociación Española de Pediatría. “Esto, al final, disminuye la velocidad de trabajo y repercute en el rendimiento académico”, explica este pediatra. Los efectos del calor en un aula, agrega, pueden ser aún más fuertes en niños menores de un año, pues aún están desarrollando su capacidad para regular la temperatura.

El estreno de la aerotermia en el colegio Hélade mereció la visita el 30 de mayo del director general de Educación Concertada de la Comunidad, Jorge de la Peña, y del alcalde de Boadilla, Javier Úbeda. Telemadrid y otros medios recogieron la noticia. Un puñado de escuelas concertadas propiedad de cooperativas, como es el caso de Hélade, ya han mostrado su interés por esta tecnología, según Borrego y los responsables de la empresa instaladora, Natersys.

Realmente son pocos los centros concertados que disponen de aulas climatizadas, de acuerdo con las patronales y la asociación de padres Concapa. También la escuela 100% privada tiene por delante el reto de adaptarse a la subida de temperaturas. La patronal Cicae responde que muchos de los edificios escolares son antiguos y no fueron diseñados para enfrentar las altas temperaturas que se experimentan en la actualidad. “Desde hace varios años, nuestros centros han hecho y siguen haciendo un gran esfuerzo de inversiones en recursos contra el calor, como la instalación de aires acondicionados, ventiladores y zonas de sombra en los patios con arbolado, toldos y pequeñas carpas; también en cerramientos o materiales aislantes específicos”.

Las webs de los centros privados enfatizan en ocasiones estas ventajas. Por ejemplo, el colegio privado Brains Arturo Soria, cuyas tarifas anuales oscilan entre 6.000 y 11.800 euros, presume de ser el primero de Madrid con la arquitectura Passivhaus, considerada la etiqueta de eficiencia energética más prestigiosa del mundo. “Este edificio es capaz de renovar el aire automáticamente cuando los niveles de CO2 aumentan”, dicen en su web, “acrecentando el confort, la capacidad de concentración de los alumnos y evitando la somnolencia”.

El sector de colegios concertados ha sido criticado por cobrar ilegalmente a las familias, pero el responsable de Hélade recalca que no obligan a pagar a nadie. Cobran por extras como el comedor, clases adicionales, seguro de accidentes o servicio de enfermería.

Este colegio nació hace 17 años cuando 72 profesores se agruparon como cooperativa. Se hipotecaron para levantar este edificio de cinco plantas que alberga a 1.300 alumnos, desde infantil hasta Bachillerato. La aerotermia es otra deuda que tendrán que pagar, pero confían en que esta apuesta les saldrá rentable. Ahora, solo pagan 194 euros por el alquiler del contador del gas, que se lo retirarán pronto.

Borrego subraya que, a pesar del alto coste de instalación de la aerotermia, no han subido las cuotas que pagan las familias. Confía en que en solo cuatro años habrán rentabilizado la inversión gracias al ahorro energético y quizás también gracias a que vendrán más alumnos. Estudiar con el máximo confort es un buen reclamo.

“Al final las familias buscan el mejor colegio”, dice. “No solo un proyecto educativo, sino también las instalaciones y ahora tenemos un pequeño plus”.



La alto cargo de Ayuso responsable de FP elude contestar en la Asamblea sobre las facturas fraccionadas que investiga la Fiscalía

El grupo parlamentario Más Madrid ha preguntado a la directora general por el pabellón de 2,5 millones en el centro Ciudad Escolar que se hizo sin licitar y troceando facturas. Rodríguez de Llera no ha contestado sobre dónde están los contratos o si hay más casos de obras que se han hecho irregularmente

Raquel Ejerique. 18 de junio de 2024

La directora general de Secundaria y Formación Profesional de Madrid, María Luz Rodríguez de Llera, ha comparecido este martes en la Comisión de Educación de la Asamblea para responder a los grupos políticos sobre su gestión, pero no ha querido contestar sobre un caso de presunta corrupción que su departamento ha trasladado a la Fiscalía.

La diputada de Más Madrid Beatriz Borrás ha sido quien ha preguntado sobre la construcción irregular de un centro de formación sanitario de 2,5 millones de euros en el macro complejo educativo Ciudad Escolar de Madrid, un caso que publicó elDiario.es y desveló que se había construido ese centro sin contrato y troceando facturas. De esa manera se evita sacar la obra a concurso público y se saltan casi todos los controles. La obra se troceó en facturas menores de 40.000 euros para sorpassar la rendición de cuentas.



Fue la denuncia por impago del empresario encargado de las obras la que activó una investigación de un inspector de la Consejería de Educación de Ayuso, que trasladó el caso en marzo a la Fiscalía por posibles delitos. En el camino, se cesó a Alfonso Mateos, subdirector general de Educación Secundaria, como artífice de esta contratación ilegal y se investiga a los dos directores de centro a través de los cuales se fueron pagando las reformas. No ha trascendido por qué se utilizó ese sistema y quién se pudo beneficiar.

Borrás ha planteado en su intervención un panorama en la FP madrileña en el que “30.000 alumnos se quedaron fuera por falta de plazas en septiembre” y en el que hay falta de material y sustitución de profesores, además de recordar la huelga que organizaron los estudiantes para protestar porque no tenían sitio en los hospitales para hacer prácticas obligatorias de la rama sanitaria. La diputada de Más Madrid ha preguntado entonces por el cese fulminante de Mateos y el “enorme pufo de 2,5 millones en la construcción de un centro sin contrato y facturas fraccionadas”. “Se aprovechan de lo público para sus negocios”, ha concluido.

La presidenta de la Comisión, la popular Mirinda Cortés, le ha interrumpido entonces por la “gravedad de las acusaciones”, algo que ha hecho en una segunda ocasión. “Se tomará buena nota porque se está excediendo con mucho”, le ha espetado, aunque Borrás ha continuado preguntando a la directora general por la “presunta trama de corrupción, el enorme pufo” y si lo conocían previamente o si hay otros casos.

En el turno de respuesta, la directora general ha hecho un repaso positivo de inversiones y proyectos de la FP pero ha dejado sin contestar las preguntas directas relativas al fraccionamiento del centro en Ciudad Escolar. No ha respondido si lo conocían o de dónde salen los “ingresos extraordinarios” que relata la Fiscalía y con los que los dos directores del complejo pagaron hasta 700.000 euros por la obra, dejando a deber más de 1,5 millones al contratista. El centro, tal y como publicó elDiario.es, fue abandonado después de construido y se trasladó a los alumnos a otro pabellón de Ciudad Escolar.

Rodríguez de Llera tampoco ha hecho mención en su alocución a por qué los contratos menores que se utilizaron para construir el centro tampoco están visibles en el Portal de Contratación de la Comunidad de Madrid, según ha denunciado la diputada Borrás.

europapress.es

El Gobierno aprueba dos nuevos másteres de FP vinculados a la creación de aplicaciones web y comercio electrónico

MADRID, 18 Jun. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha aprobado este martes la creación de dos nuevos cursos de especialización de Formación Profesional de grado superior. Se trata del máster de FP en Desarrollo de aplicaciones en lenguaje Python y el de Comercio electrónico. Ambos pertenecen a las familias profesionales de Informática y Comunicaciones y de Comercio y Marketing, respectivamente.

El Ministerio ha destacado que se trata de una formación “muy especializada” y dirigida a profesionales altamente demandados en el mercado laboral actual, que ha sido diseñada conjuntamente con expertos del sector para garantizar su calidad y responder a las necesidades de los perfiles laborales vinculados al desarrollo de aplicaciones web y a actividades de marketing y comercio on-line.

Uno de ellos es el curso de especialización en Desarrollo de aplicaciones en lenguaje Python, de 430 horas de duración, cuya principal competencia consiste en desarrollar aplicaciones en este tipo de lenguaje de programación muy efectivo porque se puede ejecutar en muchas plataformas diferentes, seleccionando la arquitectura más adecuada y verificando los resultados de acuerdo a las soluciones a desarrollar.

Por otro lado, el curso de especialización en Comercio electrónico, de 700 horas, prepara al alumnado para administrar plataformas de comercio electrónico, gestionar campañas de marketing relacional segmentadas y enfocadas al cliente online, optimizar la logística de pedidos online y ejecutar acciones del servicio de atención al cliente, consumidor y usuario que compra por internet, cumpliendo con la normativa vigente. Ambas formaciones están destinadas a personas que cuenten con el título de Técnico Superior de FP o, en su defecto, que acrediten el conocimiento que garantice sus competencias para seguir estos cursos con éxito.

Con los cursos aprobados este martes, ya son 40 las formaciones de reciente creación diseñadas por el Gobierno de España, 25 de ellas son másteres de Formación Profesional que permiten una alta especialización de los profesionales de cada sector. El Ministerio continúa así ampliando y actualizando permanentemente la oferta formativa de una nueva Formación Profesional dirigida tanto a jóvenes como a trabajadores, conectada con el empleo y con las necesidades de talento de la economía actual.

La Región de Murcia saca las pantallas de las aulas de Primaria a partir de 2025

La medida afectará a las asignaturas de lectura, escritura y matemáticas, ha anunciado el presidente de la Comunidad, Fernando López Miras

Jaime Ferrán. 18 JUN 2024

Adiós, pantallas. Al menos, de las aulas de los niños y niñas de la Región de Murcia. El presidente de la Región de Murcia, Fernando López Miras, ha anunciado que los estudiantes de hasta quinto de Primaria no emplearán medios digitales en clase "para que aprendan a escribir, leer y calcular".

El jefe del Ejecutivo ha desvelado la nueva norma, que será obligatoria y comenzará a aplicarse el curso 2025-2026, durante el primer Debate del estado de la Región de Murcia, que se celebra este martes y miércoles en la Asamblea Regional. Durante el próximo curso, será solo una recomendación.

"La evidencia científica demuestra que estos procesos se aprenden mejor cuando no se hacen en pantallas. La tecnología no será un mero sustituto del libro de texto, sino que será utilizada solo en aquellas áreas en las que aporta valor añadido al aprendizaje", ha señalado López Miras, dejando claro que las herramientas digitales quedarán desterradas para las asignaturas de lectura, escritura y matemáticas.

El presidente ha indicado que la Región de Murcia es "pionera en España" en desarrollar esta "revolución en la enseñanza"; no obstante, ha señalado que otros países ya aplican esta medida "con mucho éxito".

Sobre educación universitaria, el jefe del Ejecutivo adelantó que el primer borrador de la nueva ley regional de Universidades estará antes de que acabe el año. El objetivo, subrayó, es que "amortigüe los efectos negativos" de la Ley Orgánica del Sistema Universitario.

EL PAIS

Informe PISA: Madrid y Castilla y León están a la cabeza en alumnos creativos; Castilla-La Mancha, Andalucía y País Vasco, a la cola

España alcanza el puesto 14 de 64 países, y supera las medias de la UE y la OCDE

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 18 JUN 2024

España sale relativamente bien parada en la nueva entrega del Informe PISA, publicada este martes, que mide el pensamiento creativo de los estudiantes. Se sitúa en el puesto 14 de un total de 64 países evaluados. Con 32,8 puntos, sobre un máximo teórico de 60, está ligeramente por encima de las medias de la OCDE (32,7) y la Unión Europea (32,1), claramente por debajo de los primeros clasificados, Singapur (38,1) y Corea del Sur (37,9), pero mucho más lejos de los últimos puestos, ocupados por Filipinas (14) y Albania (13).

España también figura por detrás de Canadá (38,1), Australia (37,9), Estonia (35,9), Finlandia (35,8), Dinamarca (35,5) o Portugal (33,9). Pero por delante de la República Checa (32,6), Alemania (32,5), Francia (32,4), Países Bajos (32,4), Italia (31,4) o Islandia (30,5).





Dado que existe una importante correlación entre los resultados en pensamiento creativo y los obtenidos por los estudiantes en las competencias centrales que mide el Informe PISA —que son matemáticas, lectura y ciencia—, así como respecto al nivel socioeconómico del alumnado, la nueva entrega de la evaluación internacional refleja importantes diferencias territoriales internas en España. El orden en el que aparecen escalonadas las comunidades autónomas resulta, sin embargo, distinto al que mostraba la clasificación principal del Informe PISA, publicada en diciembre. En pensamiento creativo, el primer puesto lo ocupa la Comunidad de Madrid (34,8), seguida de Castilla y León (34,6), Galicia (34,3), Asturias (34,1) Cantabria (33,4), y Aragón (33,2). Mientras que las últimas clasificadas son Cataluña (32,2), Baleares (32,1), Canarias (31,9), País Vasco (pese a ser uno de los territorios más ricos, con 31,9 puntos), Andalucía (31,7) y Castilla-La Mancha (31,7).

La lista la completan, en el bloque central, por encima de la media española, Aragón (33,2) y Murcia (32,9); y, por debajo, La Rioja (32,6), la Comunidad Valenciana (32,5), y Extremadura (32,2).

Si fuera un país, la primera comunidad autónoma española clasificada se situaría entre Bélgica (34,9) y Polonia (34,4). Y, la última, entre Israel (32,2) e Italia.

El Informe PISA, organizado por la OCDE, un club formado por países en su mayor parte ricos, evalúa desde el año 2000 lo que los chavales de decenas de países —81 en la última entrega— “saben hacer, aplicando sus conocimientos a una variedad de entornos y contextos” a los 15 años, coincidiendo con el momento en el que en el mundo desarrollado suele concluir la etapa de educación obligatoria. El informe se publica cada tres años —aunque la última vez fueron cuatro, porque la pandemia obligó a retrasar los exámenes—. La OCDE presenta, en una primera oleada, los resultados de las principales competencias —las mencionadas matemáticas, lectura y ciencias—. Y en los meses y años siguientes va publicando informes complementarios, basados en la gran cantidad de datos e información de carácter social —recogidos mediante cuestionarios— proporcionados por los estudiantes —690.000 la última vez—, docentes y familias participantes. Cada una de dichas entregas forman parte técnicamente de la misma edición de PISA. En este caso, la de 2022. Y la entrega conocida este martes está centrada en explorar “hasta qué punto los alumnos pueden generar ideas diversas y creativas, y hasta qué punto pueden evaluar y mejorar las ideas de otros para alcanzar resultados creativos”. Para averiguarlo, PISA planteó a los chavales tareas centradas en “la expresión escrita, la expresión visual, la resolución de problemas sociales y la resolución de problemas científicos”.

Mejor de lo previsto

Los resultados de los estudiantes españoles en pensamiento creativo “están por encima de lo que cabría esperar de España en función de su rendimiento en matemáticas y lectura”, señala el informe. El 80% de ellos (frente al 78% del promedio de la OCDE) se sitúa al menos en el nivel 3, de un total de 6, de rendimiento creativo. Alcanzar al menos dicho nivel 3, que la OCDE denomina “básico”, significa que, “como mínimo, pueden generar ideas apropiadas para tareas en las áreas de expresión y de resolución de problemas de complejidad simple a moderada, y también empiezan a demostrar la capacidad de generar ideas o soluciones originales en contextos de tareas cotidianas”.

Como en las competencias centrales medidas por PISA, España muestra unos resultados más compactos, o un mayor nivel de equidad, en el terreno del pensamiento creativo, que el conjunto de la UE y la OCDE. El país tiene un 14,8% de alumnado de rendimiento bajo (nivel 2) y un 5,1% de rendimiento muy bajo (nivel 1), inferiores al promedio de la UE (15,6% y 7%, respectivamente). Al mismo tiempo, España tiene una proporción de estudiantes en los niveles altos (5 y 6) del 25%. El mismo porcentaje que en la media de la Unión Europea, pero por debajo del de la OCDE (27%).

En todos los países, las chicas obtienen mejores resultados en pensamiento creativo que los chicos. Si bien la diferencia en España, de 2,2 puntos, es inferior al del promedio de la UE (2,6) y la OCDE (2,7). El factor que mayor diferencia marca es, con todo, la clase social. La diferencia en los resultados entre los chavales que forman parte del 25% más pobre y el 25% más rico alcanza 7,9 puntos en España. Un salto parecido al que, en términos de países, separa a Nueva Zelanda (36,4) de México (29).

Siendo enorme, la brecha por clase social en España también es menor a la del conjunto de la OCDE (9,5 puntos) y la Unión Europea (10,2). Internamente, las diferencias más acusadas por motivos socioeconómicos se registran en Murcia (9,1 puntos) y Cataluña (8,6), mientras que los territorios menos igualitarios en pensamiento creativo son el País Vasco (6,1) y Cantabria (4,9).

La diferencia de creatividad entre alumnado nativo e inmigrante (PISA engloba en ellos tanto a los estudiantes nacidos en el extranjero como a los hijos de progenitores nacidos en el extranjero) también se da en España, con 3,6 puntos, más moderada que en el conjunto de la OCDE (4,4) y la Unión Europea (4,7). Y contiene, de nuevo, fuertes contraste internos: con Murcia en un extremo (con 6,2 puntos), y Cantabria en el otro (1,3).

Matemáticas y creatividad

El informe de la OCDE muestra una significativa coincidencia entre el alumnado cuyo rendimiento alcanza el quintil superior en pensamiento creativo y el que alcanza el quintil superior en matemáticas. Pero en torno a la

mitad proceden de otros quintiles. “Esto sugiere que se puede destacar en pensamiento creativo sin sobresalir en ámbitos académicos (y viceversa), aunque un nivel básico de rendimiento en un ámbito complementa la competencia en los demás”. El rendimiento de los estudiantes en matemáticas resulta ser mejor predictor sobre la puntuación que obtendrán en pensamiento creativo que el estatus socioeconómico y cultural de su familia.

El alumnado español cree, en una proporción menor que el del promedio de la OCDE (aunque en proporciones parecidas al de la media de la UE), que sus centros educativos les ayudan en el terreno creativo. El 56% de los chavales cree que sus profesores les dan “tiempo suficiente para encontrar soluciones creativas a las tareas” (frente a un 63% en la OCDE). El 62%, que sus profesores “valoran la creatividad del alumnado” (70% en la OCDE). Y el 58%, que sus docentes le “animan a dar respuestas originales” (64% en la OCDE). El 70% de los alumnos españoles creen, en cambio, que su centro educativo les da “la oportunidad de expresar sus ideas”, un apartado en el que superan la media de la OCDE (68%).

europapress.es

La brecha de ocupación entre jóvenes con formación superior y básica sube 8 puntos en 20 años, según Fundación La Caixa

MADRID, 19 Jun. (EUROPA PRESS) - La brecha en la tasa de ocupación de los jóvenes españoles con un nivel de estudios básicos (Primaria o ESO) y los titulados universitarios o con Formación Profesional Superior aumentó 8 puntos en 20 años, siendo dicha tasa más elevada entre los estudiantes con formación superior.

Así lo constata el estudio 'La educación y sus efectos sobre las oportunidades de la juventud', incluido en el dossier 'Jóvenes, oportunidades y futuros' del Observatorio Social de la Fundación La Caixa, que destaca que la formación universitaria, así como la Formación Profesional Superior, "son un ascensor social, con un impacto positivo en el acceso al mercado laboral de los jóvenes".

En el estudio, liderado por Lúcia Ferro, de la Universidade do Porto, y Pedro Abrantes, de la Universidade Aberta y el ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, se analiza la evolución educativa de los jóvenes españoles y el impacto que esta ha ejercido en sus oportunidades laborales entre 2001 y 2021 gracias a los datos comparativos de Eurostat y la OCDE.

En 2021, la tasa de ocupación de los jóvenes de entre 25 y 34 años con estudios superiores fue del 78,2% frente al 59,2% de la ocupación entre jóvenes con estudios de primaria o ESO, lo que indica una diferencia del 19%. En 2001, la ocupación entre los jóvenes con formación superior fue del 75,7%, y la de los jóvenes con estudios básicos, del 64,6%. Desde una perspectiva europea, entre 2001 y 2021 la brecha aumentó más de 6 puntos a favor de los jóvenes con estudios superiores. Mientras la tasa de ocupación de los jóvenes de entre 25 y 34 años con formación superior fue del 85,1% en 2021, la empleabilidad de los jóvenes europeos con estudios de Primaria o ESO fue del 56%, lo que indica una diferencia del 29,1%.

En 2001, la tasa de ocupación de la población joven con estudios superiores se situaba en el 85,3% y la de los jóvenes con un nivel educativo básico era del 62,6%, lo que suponía una diferencia del 22,7%. La comparativa durante el mismo periodo entre los jóvenes con educación superior y los que alcanzaron un nivel de educación secundaria superior (Bachillerato y Formación Profesional de grado medio) también arroja un aumento de la brecha de la tasa de ocupación en más de 6 puntos a favor de los universitarios.

Así, mientras la tasa de ocupación entre jóvenes con formación superior fue del 78,2% en 2021, la de los jóvenes españoles con estudios de Bachillerato o FP de grado medio fue del 68,9%. Retrocediendo a 2001, la tasa de ocupación entre jóvenes con formación superior era del 75,7%, y del 72,9% la de los jóvenes con educación secundaria superior. Los datos muestran que la brecha en la tasa de ocupación entre ambos niveles educativos aumentó un 6,5% en 20 años.

EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES

Examinando con detalle la evolución de la formación de los jóvenes españoles entre 2011 y 2021, los autores han observado que la polarización de los niveles educativos de la juventud en España es superior a la media europea. Hace 13 años, el 35% de los jóvenes en España tenía estudios de educación básica, el 25% contaba con un nivel de educación secundaria superior y el 40% restante tenía estudios superiores.

Ese mismo año, la media europea de jóvenes con estudios básicos era del 16% frente al 48% de jóvenes con estudios secundarios superior y al 36% de jóvenes con formación universitaria o FP Superior. En 2021, la tasa de jóvenes españoles que solo había cursado estudios básicos descendió al 28%, mientras que el 24 % de los jóvenes contaba con estudios de educación secundaria superior, y el 49%, con formación universitaria o FP Superior.

Ese mismo año, la media de los jóvenes europeos con estudios básicos se situaba en el 12%, el 42% tenía formación secundaria superior, y el 46%, universitaria o FP Superior. El dossier del Observatorio Social de la Fundación La Caixa incluye otro estudio, 'Las relaciones personales de los jóvenes con su entorno', en el cual



los investigadores comprueban en qué medida la sociabilidad de los jóvenes españoles de 18 a 34 años se asemeja a la del resto de la Unión Europea.

Los autores Joan M. Verd, Mireia Bolívar y Joan Rodríguez-Soler, del Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), y Rita Gouveia, del Instituto de Ciências Sociais de la Universidad de Lisboa, tras analizar los datos de la Encuesta Social Europea en su décima oleada (2020-2022), han concluido que los jóvenes españoles son los que se sienten más próximos a sus progenitores (el 56,6%), seguidos de los griegos (el 51,1%) y los portugueses (el 49,5%), mientras que la media europea se sitúa en el 37,9%.



¿Cómo mide PISA la creatividad de los alumnos? Un amor no correspondido entre el Sol y la Tierra, la mejor idea

Las respuestas mejor puntuadas son las menos previsibles, las que demuestran la capacidad del alumno para saltarse los límites de lo convencional

Buscar ideas originales para un cortometraje entre un robot inteligente y un humano, o un título para el libro '2983', otros ejercicios planteados

ESTHER ARMORA. Barcelona. 18/06/2024

Se puntúa la originalidad, y se penaliza lo convencional. Los 30.800 alumnos españoles de 15 años que se han sometido a la nueva evaluación PISA, centrada en medir exclusivamente la creatividad de los examinados, han tenido que demostrar en varios ejercicios su potencial en este ámbito a través de pruebas tan variopintas como poniendo texto a una tira cómica en la que aparece la Tierra dialogando con el Sol; pensando ideas originales de texto para un cortometraje en el que aparecen un robot inteligente (Rob) y un humano (Luís); buscando lemas creativos para un póster para la exposición de Ciencias centrada en «La vida en el espacio profundo», o una idea «sorpresiva» para un libro titulado '2983'.

En el marco de la prueba, los alumnos debían también buscar títulos posibles a imágenes sugerentes como la de una ilustración abstracta de un libro de gran tamaño integrado en la naturaleza en el que puede visualizarse un camino y un árbol; encontrar ideas «poco convencionales» para solucionar los problemas de accesibilidad a una biblioteca de las personas en sillas de ruedas; buscar soluciones a la mala calidad de las aguas de un río que ha causado un descenso en la población de ranas o ideas sobre cómo 'Salvar a las abejas'.

Las respuestas mejor valoradas son, según reconoce la OCDE en su informe explicativo, las más originales, no previsibles. Por poner un ejemplo, en el caso de la imagen del libro, los mayores créditos las obtuvieron respuestas como 'El camino escrito' o 'La Historia perfecta', que huyen de «la descripción literal de la ilustración». Por contra los títulos peor puntuados fueron algunos como 'El libro grande' o 'El libro grande en un campo'.

En el ejercicio del diálogo entre el Sol y la Luna, ganó también la originalidad y el humor fue un valor añadido. Así se puntuaron bien propuestas que enlazaban en toco jocoso la atracción gravitatoria entre el planeta y la estrella. «Tierra, ¿quieres casarte conmigo?», le pregunta el Sol. La Tierra le responde: «¿Qué?» y el Sol prosigue para convencerla: «Hemos estado juntos desde el origen de los tiempos». La Tierra le replica entonces - y de ahí el toque de humor- que «es por la gravedad», que no siente amor hacia él.

En el caso del libro titulado '2983', los alumnos que ganaron fueron los que fueron más allá de lo esperado. Es decir, los que, según se expone en el informe, evitaron «las historias relacionadas con el futuro de la humanidad ambientadas en el año 2983, o en las que el citado número identifica a una persona». Por contra, la respuesta mejor valorada fue la que relacionó la cifra con un código para activar un dispositivo.

EL PAIS

La centralización de la FP a distancia en Andalucía aboca a los alumnos a optar por la privada o dejar de estudiar

Afectados y docentes alertan de que la decisión conlleva un recorte de plazas y profesorado. La Junta lo niega y defiende que es una adaptación al nuevo sistema dual

EVA SAIZ. Sevilla - 19 JUN 2024

Marga Morilla tiene 21 años, vive en Écija (Sevilla) y el año pasado empezó el ciclo de FP Desarrollo de Aplicaciones Web (DAW) en la modalidad de educación a distancia en el IES Trassierra de Córdoba, para poderlo compaginar con el trabajo que le acababa de salir. Cuando el sábado 15 de junio trató de hacer la preinscripción para el año que viene, comprobó que de los cinco centros que impartían esa especialidad en Andalucía, únicamente estaba activo el del IES Aguadulce de Almería. “El día anterior en la plataforma que tenemos los alumnos y los profesores, empezaron a advertirnos de que se había suprimido el ciclo en el centro porque la Junta había decidido centralizar la enseñanza en uno solo. No me lo quería creer, pero pude constatar que es así”, explica.

Esta decisión de la Consejería de Desarrollo Educativo y FP ha soliviantado a los docentes y los alumnos que estudian la FP a distancia. Por un lado, por la forma en la que la Administración la ha comunicado: el mismo viernes 14 de junio a través de una llamada telefónica a los responsables de los centros justo un día después de que sus representantes se reunieran con los sindicatos para abordar la oferta educativa en esta rama de la enseñanza sin que se les comunicara su intención. Por otro, porque la medida lleva implícita una reducción de las plazas escolares ofertadas y del profesorado que impartía los módulos en los institutos que se han quedado sin ellos de la noche a la mañana.

“La consejería ha agrupado determinadas ofertas de distancia que están autorizadas en más de un centro docente en un único centro, manteniendo los títulos actualmente ofertados”, explican desde el departamento de Desarrollo Educativo y FP. La Junta sostiene que esta decisión se debe al “momento de transformación” que están atravesando los centros que deben implantar el nuevo sistema de FP. “Entran en el currículo nuevos módulos formativos y se debe reorganizar la FP andaluza”, añaden.

Esta reorganización afecta a 14 especialidades y a 11 centros, de acuerdo con los datos facilitados por distintos coordinadores de FP a distancia consultados por este diario. Todos coinciden en alertar de que con esta medida se está recortando además el número de plazas ofertadas. En el caso del ciclo DAW, el año pasado se ofrecieron para el primer curso 400 plazas frente a las 135 en total que aparecen en la opción del IES Aguadulce para toda Andalucía. Para el segundo curso, el cupo total es de 63, cuando los centros a los que se les acaba de suprimir ese ciclo pretendían ofrecer alrededor de 50, respectivamente. “Normalmente la oferta que se lanza es de 80 y 100 plazas para los módulos de primero y 50 para los de segundo. Los alumnos pueden matricularse de los módulos que deseen, pero es conveniente seguir un itinerario”, explica uno de estos coordinadores, que prefiere no dar su nombre. “Nosotros teníamos 129 alumnos matriculados en nuestro centro y ahora ofrecen 135 para toda Andalucía”, puntualiza Laura González, coordinadora de FP a distancia del IES Gerald Brennan de Málaga, uno de los centros que junto al IES Trassierra de Córdoba, el IES Cristóbal Monroy en Sevilla y el IES Aguadulce de Almería impartían DAW a toda Andalucía. El curso que viene solo se ofrecerá en este último.

Esa reducción de plazas preocupa a Marga Morillo. “Para el año que viene solo hay 63 plazas disponibles, no sé si voy a poder entrar”, explica. Si no lo consigue, la opción que se plantea es la de dejar de estudiar, porque decidió estudiar a distancia para poder seguir trabajando y no depender de sus padres. “Lo que queremos es estudiar, tampoco estamos viviendo gratis”. Mauricio Fernández también está preocupado. Tiene 40 años, es técnico medio en un ayuntamiento de la costa onubense y este año se matriculó en DAW para ascender en su trabajo y llegar a ser técnico superior. “Tenía un 9,2 de nota y me presenté en todos los centros y me cogieron en Trassierra. Ahora solo con 63 plazas no sé si podré acceder. Tengo una familia y tampoco sé si voy a poder hacer todos los módulos en dos años y el cambio de modelo está a la vuelta de la esquina”, cuenta sobre la moratoria hasta la entrada en vigor de la nueva ley de FP. “Si no consigo plaza, tendré que matricularme en un centro privado, porque no voy a tirar por la borda mis intereses y este tiempo de esfuerzo”, añade. Alumnos y profesores han comenzado una campaña en chage.org para revertir esta situación.

“Me da rabia no poder seguir en la pública”

El recurso a la privada también se lo plantea otra periodista de 25 años de Sevilla, que prefiere no dar su nombre, y que el año pasado empezó DAW para ampliar sus opciones laborales. “Está claro que no vamos a pasar todos los que nos matriculamos el año pasado, pero 63 son pocas plazas y no es como para dejarlo y perder un año, aunque me daría rabia no poder seguir en la pública”, esgrime Pilar González, portavoz del sindicato Ustea, como una de las razones que subyace tras la decisión de la Junta de centralizar la oferta educativa a distancia sin haberla trasladado previamente a la mesa sectorial. Desde la organización denuncian la falta de transparencia de la consejería a la hora de aplicar esta medida y han reclamado de dé marcha atrás. “Esto contradice las afirmaciones de la apuesta por la FP de la Junta, ¿qué criterios ha utilizado para adoptar esta decisión?”, cuestiona González.

“Empezamos a impartir DAW a distancia en este curso. Montamos un aula, hicimos una inversión de dinero y recursos humanos y estábamos pendientes de que nos confirmaran horarios para los módulos del segundo año. El jueves pasado nos dijeron que sí, y en la reunión del viernes nos informaron de que nos quitaban el ciclo”. Así describe Laura González cómo, casi a punto de cerrar la planificación del curso que viene, se enteró de que en su centro se dejaba de impartir ese ciclo.

Las fuentes de Desarrollo Educativo y FP consultadas insisten en que los puestos escolares están repartidos entre la oferta del plan nuevo y la del plan antiguo y que las plazas son las mismas que había si se suman



ambos. Pero las cuentas no le salen a los docentes consultados. En el IES Trassierra actualmente hay 527 alumnos cubriendo las plazas de todos los módulos ofertados en DAW, según los datos que esgrime uno de los docentes que también prefiere mantenerse en el anonimato. “Muchos más que el total de plazas en módulos que ahora mismo se están ofertando en total”, indica aludiendo al total de 198 plazas del IES Aguadulce. El martes por la tarde, conforme crecía la indignación de alumnos y docentes, la Consejería amplió a 315 las 135 plazas que empezaron a ofertarse desde el día 15 de junio que es cuando se abrió el plazo de inscripción.

Una situación similar se produce en el caso del ciclo medio de Gestión Administrativa que hasta este curso se impartía en el IES Maimónides de Córdoba y en el IES Los Ángeles de Almería, que es el único que ofertará esta especialidad a partir en 2024-2025. “Nuestra ratio era de 100 alumnos en el primer curso y 50 en el segundo y en el IES Los Ángeles, de 80 y 50, respectivamente, pero el curso que viene la oferta es de 60-30 para toda Andalucía, ni siquiera caben nuestros estudiantes”, se lamenta un profesor de esa FP a distancia del Maimónides, que también prefiere no dar su nombre.

Este docente pone el foco en el alumnado: “Se trata de personas que hacen malabares para compaginar su situación laboral y familiar con los estudios, no se le pueden poner trabas impidiéndoles que puedan continuar su formación”. Ese es el pesar de otro estudiante 31 años de DAW al que la FP a distancia es la única opción para compaginar su vida laboral y continuar residiendo en su pueblo de Córdoba. “Si no puedo continuar mis estudios de forma telemática, y, como yo, otros, muchos vamos a salir malparados”, advierte.

Reducción de docentes

González, desde Ustea, también coincide con los coordinadores y docentes consultados en que la centralización supone una pérdida de puestos de trabajo de los profesores que estaban impartiendo las especialidades en los centros de los que han desaparecido. “Calculamos que con la disminución de ofertas, se prescindirá de 70 profesores menos en toda Andalucía”, explica uno de los coordinadores de los centros que ofrecían DAW. “En nuestro centro tendremos que dejar de llamar a cinco profesores y los de más antigüedad pasaremos a dar FP presencial”, añade González. El profesor del Maimónides tendrá que impartir otra asignatura al quedarse sin ciclo de FP a distancia.

En el caso del IES Trassierra, la supresión de los ciclos de DAW y DAM ha determinado que tengan que prescindir de 10 de los 28 profesores de Informática. “Hace seis meses se nos informó de que se nos consolidaban siete, pero desde el viernes tendremos que desprendernos de 10”, explica su profesor. Antonio Vázquez es uno de ellos, aunque nunca ha dado clase allí. Hasta este año impartía docencia en otro centro de Córdoba, pero consolidó su plaza en el Trassieras este año. “Había sacado un puesto específico para Informática, pero ahora mismo es una plaza vacía de contenido. No sé si me trasladarán a otro centro, o si me quedaré, pero dando otra materia, pero mi formación y mi capacidad es para dar Informática”, explica.

“La plantilla docente en la FP va a crecer de nuevo de forma importante con el cambio del nuevo sistema en dual al completo, y el cambio implica también una reorganización en algunos aspectos, pero el sistema en su conjunto se va a ver beneficiado de un aumento importante de recursos”, indican las fuentes consultadas de la consejería. Un optimismo que no comparten quienes forman parte de ese sistema.

EL DEBATE **OPINIÓN**

¿Por qué son deficientes los resultados escolares en España?

Nuestra educación, tanto por parte de la sociedad como de la escuela y la familia, ha olvidado o marginado la formación del carácter, lo cual incluye la educación en las virtudes y los fundamentos morales asociados a ellas

Josep Miró i Ardèvol 19/06/2024

Es cierto que existen grandes disparidades entre regiones en sus resultados educativos: la distancia que separa Castilla y León de Cataluña es abismal. Sin embargo, sumando y restando, el panorama general coloca a España en la cola de Europa. Esta situación es la consecuencia de múltiples factores, y aunque el gasto en educación es una referencia obligada, ofrece una explicación limitada. El gasto público en educación está cerca de la media de la Unión Europea (4,4 % frente al 4,6 % del PIB), pero si lo consideramos en términos de euros de igual poder adquisitivo, la diferencia se esfuma. Comparaciones significativas pueden hacerse con Portugal, que gasta un 4,3 % de su PIB y menos que España por alumno, pero ha mostrado mejoras notables, y con Polonia, que con un gasto menor se encuentra entre los mejores países en rendimiento escolar.

Resaltar esto no significa que los recursos no sean importantes, sino que la causa fundamental reside en otra parte. Todo aprendizaje, sea deportivo o cognitivo, necesita fundamentos sólidos. ¿Cuál es el fundamento clave en la educación?

Un artículo del psiquiatra Enrique Rojas, publicado en La Tercera de ABC, ofrece una clave al tratar de la «inteligencia auxiliar». Según Rojas, esta inteligencia se basa en una serie de instrumentos adquiridos: el orden en todos los ámbitos (mental, horario, en el hábitat, en la previsión), la constancia, la voluntad (la capacidad

para querer algo y poner todos los medios para lograrlo), la motivación, la capacidad de observación (que el uso excesivo del móvil ha deteriorado), y finalmente, la capacidad de tomar nota como medio eficaz para fijar contenidos en la mente.

Si comparamos estos factores con el proceso educativo que siguen muchas familias y el tipo de pedagogía predominante en la mayoría de las escuelas, especialmente las públicas, observamos una disonancia evidente. Esta discrepancia es clave en los malos resultados de España. No importa si la educación es tradicional o basada en competencias, los resultados serán de malos a mediocres si no existen los fundamentos necesarios.

Nuestra educación, tanto por parte de la sociedad como de la escuela y la familia, ha olvidado o marginado la formación del carácter, lo cual incluye la educación en las virtudes y los fundamentos morales asociados a ellas. En el ámbito escolar, las virtudes son esenciales para los hábitos de comportamiento, la autodisciplina y el control personal. «Educar en valores», como suele decirse, es inútil si no se enseña cómo realizarlos, y eso depende de prácticas específicas que son las virtudes. Este aspecto se relaciona con las actitudes, que afectan a cómo una persona percibe el mundo y responde a él; el respeto, por ejemplo, se sitúa en este ámbito. Todo ello orientado al desarrollo de la personalidad, integrando los rasgos únicos de cada persona en un todo equilibrado. Un caso claro del fracaso en este aspecto es la educación sexual «a la moda», que se aborda de manera brutal sin integrarla en una antropología y virtudes humanas.

Todo esto requiere una educación formal y no formal, modelos a seguir, experiencias de vida, y cultura religiosa y práctica. Solo entonces es posible educar en una reflexión crítica efectiva.

En este contexto, la ética de las virtudes, que subraya la importancia de desarrollar el carácter moral y las virtudes personales para alcanzar la excelencia ética, es la base fundamental sobre la que se construye el ser humano. A diferencia de otras teorías éticas, que se centran en las reglas (deontología) o en las consecuencias (utilitarismo), la ética de las virtudes se enfoca en las cualidades del agente moral. Esta educación exige cualidades o disposiciones positivas del carácter que permitan a una persona vivir y actuar de manera moralmente correcta. Ejemplos clásicos incluyen la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza, junto con un carácter moral que configure la disposición general para actuar éticamente en situaciones diversas.

Para que una educación así sea posible, se necesitan Comunidades de Práctica: la familia, el centro escolar, y la sociedad en sus diversas manifestaciones comunitarias. Estas comunidades deben compartir prácticas, normas y objetivos comunes, proporcionando el contexto necesario para la educación moral y el desarrollo del carácter.

Rectificar esta situación en los términos apuntados es metodológicamente claro como el agua, pero cultural e ideológicamente casi imposible, porque estas cuestiones chocan frontalmente con la ideología dominante, con el poder político establecido de la satisfacción ilimitada del individualismo, basada en el emotivismo y la gratificación sin restricciones de los deseos.

El modelo ideológico imperante construye seres humanos para la marginalidad, la dependencia y la adicción, mientras que la minoría que no participa de este estatus de subalterno, sufre un proceso esquizoide creciente fruto de la contradicción entre sus capacidades científicas, técnicas o económicas y sus ínfimos recursos morales.

Josep Miró i Ardèvol es *presidente de e-Cristians*



Educadoras infantiles migran a Alemania ante la precariedad en España: “Tenemos que irnos para tener un sueldo digno”

Personas tituladas en Magisterio de Infantil o Técnico Superior de Educación Infantil buscan en el país germano las condiciones laborales, ratios y metodología que España no tiene: “Allí no tienes el problema de no llegar a fin de mes”, celebran

Deva Mar Escobedo. 19/06/2024

Tras graduarse de Magisterio de Infantil, Mónica empezó a preparar oposiciones a maestra de esta etapa educativa mientras compaginaba varios trabajos. Lo pasaba “bastante mal” y no veía el final cerca: con la situación actual de su profesión “podría tardar mucho” en conseguir “el trabajo y las condiciones” para llegar adonde quería verse, cuenta. Así que, cuando a su pareja, también maestro, se le acabó el contrato, migraron a Alemania. Como últimamente hacen muchas personas tituladas en Magisterio de Infantil o Técnico Superior en Educación Infantil, acudieron a una empresa que facilita los traslados al país centroeuropeo. Lo que en España es paro y precariedad allí es trabajo, mejores condiciones y una metodología diferente que seduce a más de uno.

Mónica y su pareja, Javier, llevan ya dos años en Múnich. Lo que más valoran de su nueva vida es la tranquilidad y que ahora puede hacer planes de futuro. “No tienes el problema de no llegar a fin de mes”, asegura. Con su salario, la pareja aprovecha para algo que en España ni se habrían planteado: viajar. El



trabajo es otra fuente de satisfacción. Lo que más valora Mónica es la metodología basada en juego libre y proyectos. Javier, sentirse valorado: “Cuando llegas, te hacen saber que eres muy necesario y eso me hace trabajar más contento”, cuenta el madrileño.

En 2013, el gobierno alemán aprobó una ley que prometía una plaza gratuita en una escuela infantil para cada criatura. El circuito formativo del país, sin embargo, no estaba preparado para producir suficientes educadores.

Por ello, varias empresas facilitan el traslado de España a Alemania, además del gestionar el viaje o la escuela de destino, ofrece un curso intensivo de alemán, convalidación de los títulos, ayuda con el papeleo y seguimiento durante un año, explica Magdalena Uhländer, directora de comunicación de una de ellas, *Helmecca*.

De acuerdo con la experiencia de la compañía, acuden a ella mayoritariamente mujeres entre 24 y 35 años, sobre todo tituladas en el grado superior, aunque también de la carrera universitaria. Buscan unas condiciones dignas, un “salario que dé para vivir” y les atrae mucho la metodología que se usa en Alemania, basada en el juego libre, detalla Uhländer.

En España las maestras de Infantil ganan poco más que el salario mínimo, que puede subir hasta 1.400 para quien tenga el Magisterio de Infantil y mucha suerte. En Alemania, el sueldo medio de un educador supera los 3.000 euros brutos al mes. Además, la mayoría de las educadoras resaltan las ratios bajas o la metodología como factores diferenciales

Tres de las cinco profesionales de la educación infantil con las que ha hablado elDiario.es proceden de Madrid. En esta comunidad, donde no se han revertido los recortes en Educación de 2011, una persona con titulación de grado superior que trabaje en las escuelas de 0 a 3 años cobra 10 euros más que el salario mínimo. Si es graduada de Magisterio de Infantil podrá llegar a los 1.400 euros mensuales. En Alemania, el sueldo medio de un educador de infantil —no existen figuras diferenciadas de técnico y maestro— supera los 3.000 euros brutos al mes, aunque depende del Länder (estado). Más allá de la tranquilidad que da esa cifra, la mayoría de las educadoras resaltan las ratios bajas o la metodología de aprender a través del juego como lo que más les gusta de su trabajo.

Preparando las maletas

Aunque no hay cifras oficiales del éxodo, solo los datos de Helmecca cuentan más de mil educadoras y educadores con origen español trabajando en Alemania desde 2012. La compañía hispanoalemana calcula que se deberán cubrir 308.800 vacantes en los próximos cinco años.

Una persona titulada en Magisterio de Infantil o en el grado superior de Educación Infantil que quiera viajar al país centroeuropeo no tiene que someterse a un proceso difícil, aunque sí largo. Las empresas ayudan a confirmar sus títulos y suelen invitar a los potenciales migrantes a sesiones informativas. El proceso de selección, que dura unos dos meses, termina con una entrevista para que la compañía conozca a la educadora o educador. A partir de ahí comienzan los seis meses del curso intensivo de alemán, pensado para que las personas candidatas alcancen el B2 de la lengua germánica que exige el Estado federal.

No todo termina al coger el avión. La capacitación en educación infantil alemana es una Formación Profesional (FP) dual donde el 80% de las horas son prácticas en escuelas. Para reconocer la titulación, las personas recién migradas deben alcanzar ese tiempo, así que las compañías las contratan durante un año en escuelas infantiles con las que tienen convenio. Una vez conseguido ese requisito, son educadores de pleno derecho a ojos del Estado. Eso sí, no cualquier titulado español podría trabajar en toda Alemania; algunos Länder no reconocen el certificado del grado superior en Educación Infantil.

Ratios y horas

El cambio de país no fue tan drástico como Javier lo esperaba. Se echa de menos a la familia, las costumbres y los horarios, admite, pero llegaba con su pareja y recibieron mucho apoyo. Tampoco lo pasó “tan mal” Leticia, que llegó a Múnich desde un pueblo de Navarra hace un año. Pudo “hacer piña” con el grupo de recién llegadas, que además se conocían del curso intensivo de seis meses de alemán que ofrece la empresa antes de partir. “Y además hacía muy buena temperatura”, recuerda.

La navarra es técnica superior de Educación Infantil. Ha pasado de vivir con sus padres a hacerlo sola en el centro de Múnich y cerca del trabajo. Allí, lo que más aprecia son las ratios: “Igual somos 13 niños y cinco educadoras”, asegura. Como sus compañeras, alaba la metodología alemana de juego libre, que consigue que “el niño sea autónomo desde pequeño”. Pero le duele tener que ejercer lejos de su país: “Es una pena que España no valore nuestra profesión y tengamos que irnos fuera para independizarnos y tener un sueldo digno”, denuncia. Y compara la situación: la oposición en España, para la cual puede que no saques plaza, frente al contrato indefinido tras seis meses de prueba que suelen ofrecer en Alemania.

La carga lectiva —número de horas en clase del total de horas trabajadas— es una de las reivindicaciones básicas en Educación en España. Actualmente, quienes peor lo tienen son las profesoras de 0 a 3 años, cuyas horas lectivas se sitúan entre 32 y 39. En Alemania la situación no es muy diferente: las entrevistadas reportan

entre dos y cinco horas para preparar la clase dentro de su jornada laboral, que es de 39 horas. La única que las ve insuficientes es Leticia, pero asegura que sus horas “se respetan”. “Si tienes que trabajar más son horas extra y o las recuperas o las cobras”, asegura. La educadora afirma que nunca le pusieron ningún problema por pedir más margen para preparar las clases: “En mi anterior escuela me decían ‘¿Necesitas más tiempo? Toma más tiempo’”.

Migrar enseguida o a regañadientes

Al igual que Leticia, varias educadoras resaltan la facilidad con la que conseguían que la dirección de los centros les aprobasen proyectos. Una de ellas es María, que con 22 años cogió el vuelo Madrid-Frankfurt y no se plantea volver “por ahora”. “Lo que más me gusta de mi trabajo es que aquí se me escucha. Digo ‘los niños se interesan por esto’; me responden ‘lo hacemos’”. En un principio, la falta de currículum le saturaba, cuenta, pero ahora ha abrazado la proactividad.

La madrileña no buscó trabajo en España antes de irse a Alemania. Estudió el último año de carrera en el extranjero y quería conocer mundo, así que nada más graduarse empezó a cribar los portales de empleo en busca de oportunidades fuera de España. A pesar de que su motivación para ir al país teutón era principalmente conocer otras culturas y aprender idiomas, considera que la situación en su ciudad natal era complicada: “Con 21 años no quería opositar porque no sabía lo que quería”, dice en referencia a la opción de la educación pública. Sobre la concertada, todas las ofertas que encontró y lo que le contaba la gente de su entorno eran contratos de poca duración para sustituciones donde además se demandaba experiencia previa. Tras dos años en Frankfurt, María asegura tener la vida con la que soñaba cuando era pequeña: pasa mucho tiempo con sus amigas, hace deporte y viaja cuando puede.

Quien sí trató de opositar antes de dar por imposible su carrera laboral en España fue Gloria. Lo hizo nada más terminar la carrera y en ello invirtió cinco años de su vida. Descontenta, le preguntó a un excompañero de la universidad que ya trabajaba en Alemania: llevaba dos años y estaba encantado. Hizo balance: a sus casi 30 años, vivía con su madre y sentía que no tenía “ningún tipo de futuro”. Se decantó por mudarse de Almería a Alemania. Su llegada fue un poco dura, pero “nada que no se vaya superando”. “No te sientes tan sola porque vienes con gente que ya conoces de los seis meses del intensivo”, asegura.



El Gobierno vasco aprueba un nuevo decreto para responder a la diversidad en la enseñanza no universitaria

La nueva norma representa una revisión, actualización y adecuación integral del contenido del decreto anterior, una actualización que incorpora la perspectiva de la inclusión como eje vertebrador de la respuesta a la diversidad

NTM / EP. 19-06-24 | 16:03

El Gobierno vasco ha aprobado este martes un decreto con medidas para dar respuesta a la diversidad, en el marco de un sistema educativo inclusivo, para las alumnas y alumnos de los centros docentes no universitarios de Euskadi.

La nueva norma hoy aprobada deroga el vigente decreto de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

La nueva norma representa una revisión, actualización y adecuación integral del contenido del decreto anterior, una actualización que incorpora la perspectiva de la inclusión como eje vertebrador de la respuesta a la diversidad.

El texto refleja el cambio de paradigma que se ha producido en el ámbito de la respuesta a la diversidad en las últimas décadas, un cambio basado en el trabajo realizado durante estos años, la experiencia acumulada, y en los importantes cambios sociales que se han producido en este tiempo.

El Gobierno vasco ha explicado que conceptos como la integración y la compensación de desigualdades “han sido superados por la inclusión y la equidad”. Así, se pasa de un concepto de escuela integradora y comprensiva a “que recogía la anterior norma-”, a hablar del desarrollo de una escuela inclusiva que dé una respuesta de calidad a todo el alumnado, tal como queda reflejado en el decreto actual.

El nuevo texto define la escuela inclusiva como aquella que garantiza no sólo que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad, sino que además pretende que la totalidad del alumnado alcance el mayor nivel de desarrollo de las competencias para la vida.

El decreto define las medidas y los apoyos para dar respuesta a la diversidad, estructurándolos en tres niveles. De esa forma, distingue medidas y apoyos universales, complementarios e intensivos.

En este apartado de medidas y apoyos, el decreto incide en las medidas y apoyos universales, basadas en lo que se conoce como DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), es decir, llegar a todo el alumnado (no solo



al que presenta necesidades específicas de apoyo educativo), con una metodología que implica entender que todos tienen capacidad de participar.

En este enfoque de la atención a la diversidad, la evaluación psicopedagógica deja de ser columna vertebral, para dar mayor protagonismo al proceso de identificación de barreras en un contexto normalizado, con el profesorado, en el día a día del aula ordinaria.

El nuevo texto otorga relevancia -como elemento imprescindible para una adecuada respuesta a la diversidad- a la formación del profesorado. Además, se subraya la necesidad de contar con la participación y la implicación de las familias, de trabajar con las asociaciones del tercer sector, o de colaborar con otras instituciones, fundamentalmente de los ámbitos de la salud y de las políticas sociales.

El texto recoge, asimismo, la realidad de la escolarización compartida que hoy en día ya se produce en el Sistema Educativo Vasco: alumnado que unos días a la semana acude a su centro escolar ordinario, pero combinan esa escolarización con un centro que cuenta con un programa de servicios integrados.

Los objetivos de la norma son garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes el ejercicio del derecho a una adecuada respuesta educativa a la diversidad; y crear entornos físicos y curriculares que sean accesibles para todas las alumnas y alumnos desde un enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje.

A su vez, se trata de conseguir el fin último de que cada alumna y alumno desarrolle sus competencias al máximo, haciendo hincapié en la corresponsabilidad en el diseño e implementación de las nuevas propuestas que se establecen las responsabilidades de los diferentes agentes educativos.

EL PAÍS EDITORIAL

La Historia en manos de la IA

La desinformación sobre hechos como el Holocausto se multiplica a través de la inteligencia artificial y confunde a los jóvenes

EL PAÍS. 20 JUN 2024

La advertencia lanzada por la Unesco el pasado martes sobre que los programas de inteligencia artificial (IA), que, según datos del mismo organismo de Naciones Unidas, son utilizados por un 80% de los jóvenes tanto en el ámbito educativo como de ocio, están propagando e incluso inventando hechos históricos falsos relativos al Holocausto es un impactante recordatorio de las consecuencias que la falta de un marco regulatorio claro sobre esta tecnología puede tener en la sociedad en el ámbito global. La investigación de la Unesco explica cómo las herramientas analizadas cometen todo tipo de errores, desde la invención del término “Holocausto por ahogamiento” —que las víctimas judías morían por ser arrojadas a lagos y ríos y no en fusilamientos masivos o cámaras de gas como pasó— a la exculpación de altos jerarcas nazis como Joseph Goebbels, ministro de Propaganda: algunos modelos de inteligencia artificial aseguran al usuario que Goebbels intentó evitar la violencia contra los judíos y no participó en el Holocausto.

Se trata de afirmaciones que llegan a personas, en su mayoría jóvenes, que no tienen conocimiento preciso de la Historia y que, de hecho, pueden estar recibiendo ese contenido mientras realizan sus trabajos educativos. La Unesco apunta que el problema estriba en las bases de datos —muchas de las cuales son desconocidas— que está empleando la IA para entrenarse y que pueden incluir aquellas de contenido abiertamente antisemita. A esto hay que sumar que hay textos antisemitas que están diseñados para ser privilegiados en sus búsquedas por la IA, es decir, responden a una estrategia palpable de desinformación sobre un hecho histórico significativo que puede ser utilizado en el presente para fomentar discursos de odio.

Lejos de ser una cuestión demasiado técnica o de una discusión teórica, la utilización maliciosa de la IA está ya presente y actuando sobre todas las interacciones con internet. La semana pasada, la reunión del G-7 en Italia tuvo como uno de sus principales temas la IA y acogió la participación inusual del papa Francisco para hablar de este asunto, lo que demuestra el grado de preocupación ante un cambio tecnológico rapidísimo que afectará a todos los aspectos de la vida. La IA, como cualquier tecnología, puede significar una mejora muy notable en la sociedad, pero también una eficaz herramienta de sometimiento. Todo dependerá de la aproximación que se haga y de las medidas que se adopten. El estudio sobre el Holocausto demuestra, por si faltaran pruebas, que la desinformación, una de las principales amenazas a las que se enfrentan las democracias, se está aprovechando de este cambio, y el debate público va muy por detrás de la velocidad de esta realidad.

Sánchez anuncia que cada ministerio contará con un asesor científico y que incorporarán más de 50 asesores al Gobierno

MADRID, 20 Jun. (EUROPA PRESS) - El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha anunciado que en los próximos meses van a incorporar más de medio centenar de asesores científicos a la Administración y que van a crear la figura del asesor científico en cada ministerio, que estará dedicado a conectar las preguntas de su ministerio con universidades y centros de investigación.

Asimismo, el Gobierno pondrá en marcha un programa de estancia de investigación para que los científicos puedan pasar entre seis y ocho meses en los distintos ministerios. También va a crear una unidad de apoyo al asesoramiento científico del Gobierno que va a estar en el CSIC y se va a encargar de conectar las necesidades del Ejecutivo con el talento que se genera en las universidades y en los centros de investigación. "Vamos a reforzar la Oficina Nacional de Asesoramiento Científico que va a coordinar, instruir y apoyar a todos estos perfiles y de que la voz de la ciencia sea escuchada de forma integral incluso al máximo nivel del Gobierno", ha señalado Sánchez.

El Ejecutivo ha creado este organismo con el objetivo de aplicar la ciencia a la elaboración de mejores políticas públicas y de apoyo a las administraciones. Esta oficina trabajará de forma "objetiva, interdisciplinaria y multisectorial" para establecer mecanismos institucionales "claros y transparentes" que permitan usar el conocimiento científico y la evidencia empírica para mejorar la toma de decisiones y el diseño de políticas públicas. Este organismo tiene también el objetivo de promover casos de buenas prácticas tanto dentro como fuera de la Administración; y crear puentes entre el Gobierno y el talento científico presente en universidades, centros de investigación y empresas.

Noticias de Navarra

Entre el 30-40% del alumnado de los grados Educación Infantil, Trabajo Social o Ingeniería Eléctrica procede de FP

Uno de cada diez estudiantes de 1º de grado entra a la UPNA desde un ciclo formativo superior

María Olazarán. PAMPLONA IRUÑA 20-06-24

Uno de cada diez estudiantes de 1º de grado de la Universidad Pública de Navarra procede de la Formación Profesional. Un porcentaje bastante estable en los últimos años si bien, la vicerrectora Farran, cree que podría crecer si se van consolidando y ampliando el Plan 2+3. Ahora bien, la presencia de graduados de FP es más habitual en unas carreras que en otras. Por ejemplo, este curso, en Trabajo Social un 40% del alumnado accedió desde la FP mientras que en Maestro en Educación Infantil 30 de las 106 plazas se llenaron con estudiantes de ciclos formativos. En el grado de Ingeniería Eléctrica también rondó el 30% mientras que en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte o en Enfermería se sitúa en un 20%.

El reconocimiento de créditos al alumnado de grado superior de Formación Profesional no es algo nuevo. En 2021, el Gobierno foral firmó el último convenio de reconocimiento de créditos con las dos universidades presenciales de Navarra. En el caso de la UPNA, la horquilla oscila entre un mínimo de 6 créditos y un máximo 60 créditos del Plan Talento 2+3. La media se sitúa en unos 18 créditos si bien los estudiantes que cursan ciclos de FP muy afines a grados de la UPNA pueden obtener un reconocimiento de entre 36-42 créditos.

THE CONVERSATION

Las ventajas de la educación bilingüe, según los estudiantes

María-Elena Gómez Parra. Full Professor, Universidad de Córdoba

Los programas de educación bilingüe son un modelo educativo de reconocido éxito en contextos internacionales de referencia como Canadá o Finlandia.

Llamamos "educación bilingüe" a un programa educativo en el que se cursan asignaturas en una lengua distinta a la materna. Por tanto, a la dificultad inicial del aprendizaje del contenido se añade la dificultad lingüística.

Por ejemplo, estudiamos ciencias naturales en primaria en inglés: aprendemos cuáles son los animales invertebrados en este idioma y si, en su caso, son animales que sólo viven en un contexto distinto al del sujeto (por ejemplo, no hay guanacos o tapires en España, salvo que existan en algún zoológico).

Estos enfoques educativos en los que existe una alta exposición a la segunda o tercera lengua modifican positivamente la relación de estos sujetos bilingües con el mundo que los rodea.



Implementación de programas de educación bilingüe

En España, los programas de educación bilingüe se instauraron a finales del siglo XX a través del enfoque europeo llamado *Aprendizaje Integrado de Lenguas y Contenidos* (AICLE - CLIL en inglés) y, desde entonces, no han dejado de crecer. Los últimos datos del Ministerio de Educación (curso 22-23) indican que el 39,7 % de los centros educativos en Educación Primaria y el 30 % en Educación Secundaria imparten educación bilingüe (AICLE). Esto sin contar otro 5,6 % de centros en Educación Primaria y un 4,7 % más en Secundaria, que imparten AICLE en “otras experiencias” y “centros extranjeros” (véase la página 38 de este documento para un desglose pormenorizado por comunidades autónomas).

La motivación que supone para los alumnos y los beneficios en varios ámbitos de este enfoque han sido analizados por varios expertos.

Pero que alcanzar ese bilingüismo tenga beneficios probados no quiere decir que el enfoque AICLE no presente algunas dificultades, como por ejemplo la necesidad de formar específicamente a los docentes y la de apoyar su implantación en las aulas con los recursos necesarios, lo que supone una inversión económica por parte de las autoridades educativas, que han de apostar decididamente por este tipo de educación.

La utilidad de la educación bilingüe percibida por sus ‘usuarios’

Existe un ámbito de la educación bilingüe menos investigado: los beneficios de la educación bilingüe percibidos por el alumnado matriculado en itinerarios bilingües. Nuestro proyecto de investigación (FoBE: Future of Bilingual Education) está recopilando y analizando datos de alumnado en España de 4º de la ESO y de 2º de Bachillerato (es decir, etapas finalistas donde el alumnado se ve abocado a un nuevo ciclo, sea éste continuador de sus estudios o laboral).

Estos alumnos provienen de itinerarios bilingües y no bilingües del territorio español y les preguntamos si creen que su formación lingüística puede servirles para mejorar en un futuro:

1. Su movilidad internacional (es decir, si creen que las lenguas que están aprendiendo les servirán para realizar estancias de estudio internacionales o para viajar por placer o turismo).
2. Su empleabilidad (es decir, si su dominio de lenguas les permitirá encontrar mejores empleos, mejor remunerados, o les ofrecerá más oportunidades laborales).
3. Su competencia intercultural (es decir, si las lenguas que están aprendiendo les hacen ser más empáticos, entender mejor a otros individuos de distinto bagaje cultural, o si se consideran personas capaces de vivir en otros contextos culturales).

Los datos de los casi 3 500 alumnos analizados hasta el momento son meridianamente claros: el alumnado de programas bilingües arroja porcentajes superiores a los de programas monolingües en las tres categorías.

El alumnado bilingüe percibe claramente que su formación académica les sirve para una (más que segura) movilidad internacional en la que el ciudadano del siglo XXI se ve viviendo, trabajando o viajando al extranjero.

Los alumnos de programas bilingües encuestados consideran que su dominio de lenguas en áreas de conocimiento (lo que llamamos “contenido”) puede ser clave a la hora de encontrar un empleo de calidad o de recibir un mejor salario. También indican que su competencia intercultural es más alta porcentualmente que la de los alumnos provenientes de itinerarios no bilingües: aquéllos se ven viviendo en otros contextos culturales y se declaran empáticos a la hora de conocer y respetar a individuos de distintos entornos culturales.

Áreas de mejora

Como todas las innovaciones en enfoques educativos, la educación bilingüe necesita tiempo. Nadie se hace bilingüe en un curso académico, porque la mente necesita automatizar las lenguas, y ese proceso requiere constancia, práctica y grandes dosis de paciencia y reflexión. Por otro lado, el objetivo de los programas bilingües no es exactamente hacer bilingües a sus estudiantes, sino *mejorar la competencia lingüística* de los estudiantes.

Para que los programas bilingües mejoren y se afiancen, las políticas educativas han de apostar decididamente por ellos. ¿Cómo? A través de legislación y de inversión económica, que se traduce en formación específica para el profesorado, reducciones docentes para los coordinadores bilingües, oferta de programas internacionales y recursos para el aula, entre otras medidas.

Nuestro proyecto FoBE ofrece la respuesta de los propios alumnos a la pregunta: ¿para qué sirve la educación bilingüe?. Su respuesta es: para ser ciudadanos del siglo XXI en un mundo en el que el dominio de lenguas es clave.

Esther P. Lederer, una famosa columnista americana del siglo pasado, dijo: “Si usted cree que la educación es cara, pruebe la ignorancia”. Este aforismo podría actualizarse de la siguiente manera:

“Si usted cree que la educación bilingüe es cara, pruebe la monolingüe”.

Sencillamente, y según los datos que estamos recogiendo desde FoBE, en el siglo XXI no nos podemos permitir educar a ciudadanos que no adquieran las competencias probadas y que no disfruten de los beneficios contrastados que ofrece la educación bilingüe.

Competir o colaborar: ¿qué es mejor para el aprendizaje?

Gustavo Porporato Daher. Profesor de Economía Financiera y Contabilidad, Universidad Autónoma de Madrid

La canción de Queen *We are the champions* plasma las opciones que la competencia ofrece: o bien se es el ganador que alcanza todo lo deseable o bien el perdedor que no disfruta de la simpatía de nadie. La pregunta que nos debemos plantear es si el concepto de competitividad debe ser adaptado o complementado en los modelos de aprendizaje para alcanzar mejores resultados en nuestra sociedad.

La competitividad es un rasgo humano analizado ya hace siglos por el naturalista inglés Charles Darwin, quien observó cómo la sociedad humana se caracteriza por la lucha, la hostilidad y la competencia desaforada.

Pero el investigador matizó más tarde estas afirmaciones, añadiendo:

“Por importante que haya sido y siga siendo la lucha por la existencia, en lo que concierne a la parte más elevada de la naturaleza humana existen otros factores más importantes. Pues las cualidades morales avanzan (...) mucho más por efecto del hábito, la potencia racional, la instrucción, la religión, etc. que por la selección natural”.

Darwin identifica la competencia por la adaptación del individuo como algo instintivo, ya que el único proyecto que le anima es el de su propia supervivencia.

Darwinismo social y conciencia cultural

Los conceptos del darwinismo social forman parte de la conciencia cultural de nuestra sociedad. Comienzan su desarrollo en la familia, escuela, entornos deportivos y universidades, pero en el ámbito profesional es donde alcanzan su esplendor. El millonario estadounidense John Rockefeller afirmó que “el crecimiento de un negocio de importancia no es nada más que la supervivencia del más apto”.

Posteriormente desarrollos de la tesis de Darwin generaron el darwinismo libertario, el cual establece que la posibilidad de supervivencia de los seres vivos aumenta en la medida en que se adaptan en forma armoniosa, entre sí y a su medio.

Siguiendo esta línea, el geógrafo ruso Piotr Kropotkin sostuvo que la sociabilidad es el mecanismo clave en la evolución. Las especies que poseen un mayor grado de cooperación son aquellas que tienen más oportunidades de sobrevivir, al reemplazar el mecanismo de la competencia.

La siguiente aportación de relevancia es la teoría de la cooperación. Esta teoría postula que la cooperación puede evolucionar a partir de pequeños grupos basados en el principio de reciprocidad y que la importancia de la estrategia de la reciprocidad viene dada por el éxito que muestra con respecto a otras estrategias. También sugiere que la cooperación basada en la reciprocidad puede imponerse a estrategias más competitivas.

Definición de competitividad

La competitividad personal o autoexigencia –es decir, competir con uno mismo– permite maximizar las posibilidades para realizarse personal, profesional, social y moralmente.

Pero mientras la autoexigencia se refiere a la motivación interna para mejorar continuamente y alcanzar metas personales, la competitividad con los demás es “el fuerte deseo de ser más exitoso que otros” o “un acto de buscar ganar o lograr lo que otros también persiguen”, como quedó definida por la antropóloga Margaret Mead.

Impacto de la competitividad en los estudiantes

La competitividad entre los estudiantes puede motivarlos, pero también puede generar presión innecesaria y sentimientos negativos, afectando a la autoestima y el bienestar emocional. Uno de los factores que más generan actitudes competitivas en los niños es el pensamiento que no deben colaborar, sino competir para superar a otros alumnos. Este comportamiento se da por factores como el individualismo, y la presión del entorno familiar.

Algunos experimentos han documentado que las mujeres tienden a responder menos favorablemente a la competitividad que los hombres, obteniendo peores resultados que los hombres en entornos competitivos incluso cuando se desempeñan de igual manera en entornos no competitivos.

Es innegable que la competitividad permite alcanzar nuevos retos y objetivos que ayudan a evolucionar a la sociedad. Competir con uno mismo o con otros puede hacer florecer el talento, hacernos más adaptables y orientados al resultado.

Competitividad y colaboración en la educación

El éxito, entendido como alcanzar el objetivo deseado, está al alcance de cualquier persona. Para lograrlo, hacen falta habilidades mentales como la capacidad de fijar objetivos, la búsqueda de la mejora continua y la capacidad de gestionar los fracasos.



Sin embargo, es necesario entender que hemos evolucionado como especie también a través de los mecanismos de la cooperación. La reciprocidad que promueve la cooperación, en contraste con la competitividad, sirve para ayudarse a sí mismo y a los demás.

La colaboración, que estimula el desarrollo de la empatía, la autoestima y el pensamiento creativo, contribuye a la formación del espíritu crítico y las ganas de aprender. La cooperación asegura que la ejecución sea eficaz, eficiente y ordenada.

Por lo tanto, los dos conceptos (competitividad y colaboración), lejos de ser excluyentes, ayudan a comprender las características de la naturaleza humana. Es necesario poder incluir ambos desde los primeros niveles de la educación para que puedan ser aplicados en el mundo profesional y desarrollar así un mejor modelo de sociedad.

La *competitividad constructiva* mejora las capacidades de los alumnos, desarrolla sus ambiciones y fomenta su aprendizaje. Los modelos educativos deberían fomentar esta competitividad constructiva a la vez que la complementan con prácticas de colaboración que faciliten los procesos de toma de decisión y propicia una competencia constructiva. Combinar ambos mecanismos al educar a los niños y jóvenes ayudará a que desarrollen todo su potencial.

Parafraseando a Margaret Mead: *“Debemos crear nuevos modelos para que los adultos puedan enseñar a sus hijos no lo que deben aprender sino cómo deben hacerlo”*.

MAGISTERIO

Vaquera traslada las nuevas medidas educativas a 300 equipos directivos extremeños

La consejera de Educación, Ciencia y Formación Profesional, Mercedes Vaquera, se ha reunido en Mérida con unos 300 representantes de equipos directivos y de orientación para trasladarles los avances en las políticas educativas que se pretenden implementar en Extremadura.

EFE Jueves, 13 de junio de 2024

Las medidas adoptadas, según ha informado la Junta en una nota, son fruto de las propuestas que la comunidad educativa ha trasladado a la Administración dentro del proceso de escucha activa desarrollado por la Consejería, denominado ‘Habla Educ-Acción’. Según Vaquera, es el resultado de un proceso que «nos ha llevado muchos meses y al que hemos dedicado mucho empeño y cariño» con reuniones celebradas en toda Extremadura. «Hemos recibido personalmente a más de cien alcaldes y hemos escuchado a cientos de docentes, equipos directivos, alumnos y familias» para mejorar la educación en Extremadura, ha añadido.

Vaquera ha avanzado las medidas que se van a ir implantando a partir del próximo curso académico, entre las que ha recordado la Ley de Convivencia en los Centros Educativos, que contará con el desarrollo de normativa específica sobre la autoridad del docente. También que va a dar un impulso a la educación gratuita 0-3 años, para lo que el próximo curso se van a poner en marcha las ayudas a las familias con hijos de 2 y 3 años, que serán del cien por cien en los precios públicos en las escuelas infantiles de la Junta y las de gestión municipal, y de hasta 200 euros para los alumnos matriculados en centros privados autorizados por la Consejería.

La consejera se ha referido, asimismo, al incremento en un millón de euros en las ayudas a libros de texto, con lo que la partida alcanzará los 7 millones de euros, «una cifra muy superior a los 3 millones de euros que había en el presupuesto de 2023». En materia de inclusión y atención a la diversidad, ha resaltado la creación de nuevas 6 aulas TEA, 4 nuevas aulas abiertas y un «importante refuerzo» de personal específico para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, además de la creación de una unidad para la atención de alumnos TEA y otra para la atención de alumnos con altas capacidades.

Se ha referido también al Plan Estratégico para la Formación Profesional que se va a poner en marcha el próximo curso con 711 opciones formativas para casi 25.000 alumnos.

El alumnado español de 15 años supera en pensamiento creativo a los de la UE y la OCDE

"Los resultados relativos de los alumnos en pensamiento creativo están por encima de lo que cabría esperar de España en función de su rendimiento en matemáticas; y por encima de lo que cabría esperar en función de su rendimiento en lectura", explica el documento.

El rendimiento medio del alumnado español de 15 años en *pensamiento creativo* es un poco superior al de los de la UE y la OCDE, por encima de lo que cabría esperar a tenor de sus resultados en matemáticas y lectura del informe PISA de la OCDE, la mayor evaluación mundial sobre conocimientos entre escolares.

La OCDE ha difundido este martes el estudio que ha hecho en 64 países para explorar hasta qué punto el alumnado genera ideas creativas. Las tareas consistieron en expresión escrita y visual, y en la resolución de problemas sociales y científicos.

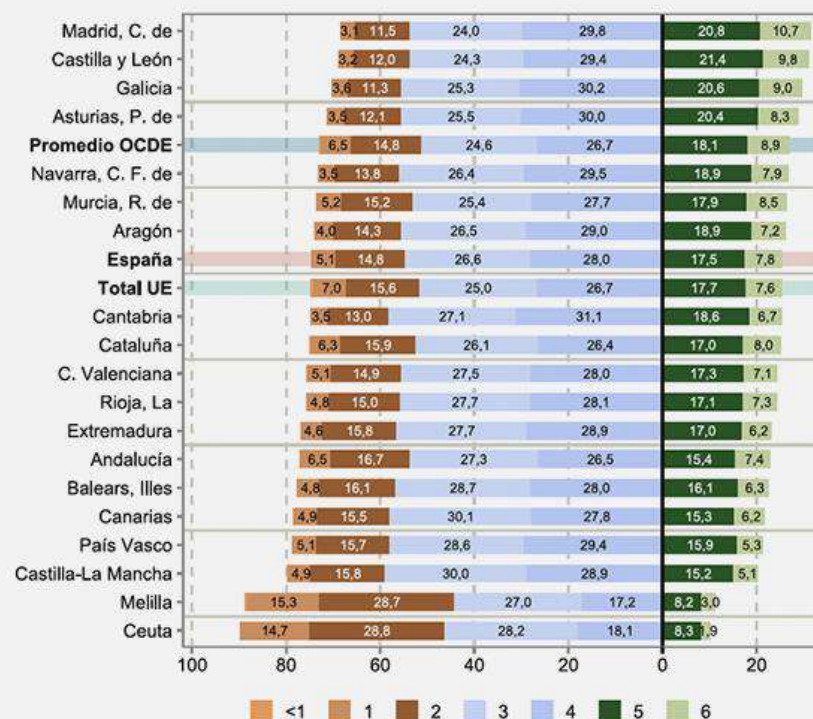
Con una puntuación media de 33 sobre 60 puntos posibles, el país con un mejor resultado es Corea (38,1) y el primero de la UE es Estonia (35,9 puntos). Entre aquellos con un resultado más bajo están Bulgaria (20,7) y Chipre (23,7), mientras que el de España (32,8) es un poco superior al promedio OCDE (32,7) y UE (32,1).

Entre las comunidades, Madrid (34,8 puntos) y Castilla y León (34,6) obtienen el mejor rendimiento; Ceuta (26,1) y Melilla (26,1) obtienen un rendimiento más discreto.

«Los resultados relativos de los alumnos en pensamiento creativo están por encima de lo que cabría esperar de España en función de su rendimiento en matemáticas; y por encima de lo que cabría esperar en función de su rendimiento en lectura», explica el documento.

En el último informe PISA, divulgado en diciembre de 2023, los alumnos españoles del último curso de la ESO bajaron ocho puntos en matemáticas respecto a la edición anterior (2018) hasta quedarse en 473, y retrocedieron tres en comprensión lectora (474). Una caída general en todos los países que en el caso español fue más suave.

Figura 2.2.b. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en pensamiento creativo en las comunidades y ciudades autónomas, en orden decreciente de porcentaje de alumnado en los niveles 5 y 6



¿Qué pueden hacer los estudiantes creativos?

Dentro de la competencia en pensamiento creativo se definen 7 niveles; de inferior a superior se denominan <1, 1, 2 (nivel bajo), 3 y 4, y rendimiento alto (5 y 6).

En España, el 80 % del alumnado alcanzó al menos el nivel 3 de rendimiento básico en pensamiento creativo, lo que no difiere de la OCDE (78 %). Como mínimo, pueden generar ideas apropiadas para tareas en las áreas de expresión y de resolución de problemas de complejidad simple a moderada, y empiezan a demostrar la capacidad de generar soluciones originales en tareas cotidianas.

Por otro lado, el 25 % de los estudiantes españoles tiene un *alto rendimiento* en pensamiento creativo, frente al 27 % de la OCDE y el 25 % de la UE. En estos niveles, los adolescentes pueden generar y mejorar ideas creativas en tareas complejas.

En España, únicamente un 15 % de los estudiantes de alto rendimiento son también los mejores en matemáticas, y un 14 % son los mejores en lectura (OCDE: 20 % y 17 %).

Ello sugiere que se puede destacar en pensamiento creativo sin sobresalir en ámbitos académicos (y viceversa).

La quinta parte del alumnado español (20 %) presenta un nivel bajo de rendimiento (<1 y 1) en esta competencia, inferior a la OCDE (21%) y UE (23 %)

Por comunidades, las que presentan un mayor porcentaje de alumnado en niveles altos de rendimiento son Madrid (31 %), Castilla y León (31 %) y Galicia (30 %). Las que tienen una proporción más baja son, por este orden, Ceuta, Melilla, Castilla-La Mancha, País Vasco, Canarias y Baleares.

La diferencia por género es mayor en todos los casos a favor de las chicas. En España (2,2) esta diferencia es menor que la media de la OCDE (2,7) y UE (2,6). Destacan Aragón (3,1) y Cataluña (2,8) con las mayores diferencias a favor de las chicas, y las menores se dan en Cantabria (1,2), Madrid (1,5) y Asturias (1,5).

En función del nivel socioeconómico, se observa que el alumnado favorecido presenta un rendimiento mucho mayor que sus compañeros desfavorecidos. España con 7,9 puntos de diferencia a favor del estudiantado favorecido está por debajo de la OCDE (9,5) y de la UE (10,2), mostrando un mayor nivel de equidad.

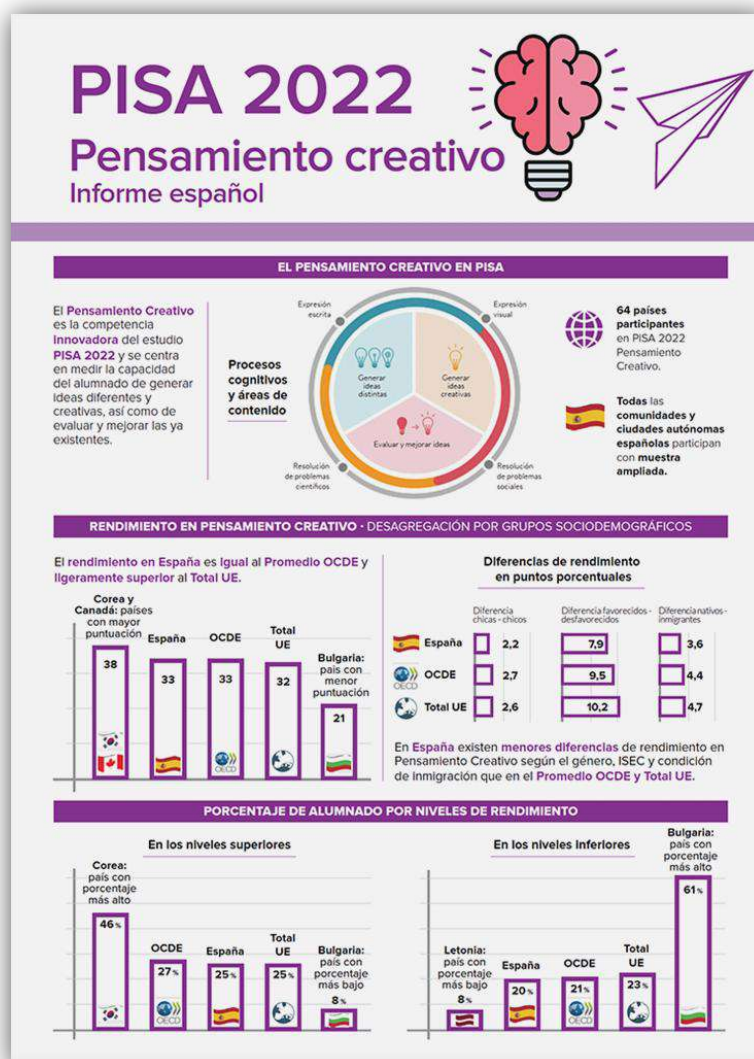
Las mayores diferencias se registran en Melilla (11,5), Murcia (9,1) y Cataluña (8,6). La más baja se da en Cantabria (4,9) que presenta un valor muy por debajo de la diferencia global de España (7,9).

Algunas características socio-emocionales, como la *curiosidad* y la *persistencia*, también identifican a los pensadores creativos. En España, al 81 % de los estudiantes les gusta saber cómo funcionan las cosas, el 69 % quiere entender por qué se comporta la gente así y el 55 % completa las tareas incluso cuando son más difíciles de lo que pensaba.

Mentalidad de crecimiento en inteligencia

La *mentalidad de crecimiento* se basa en la idea de que cualidades como la inteligencia y el talento son moldeables con esfuerzo y experiencia, frente a la noción de que estas capacidades son fijas desde el nacimiento.

El porcentaje más alto de alumnado que está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación de que no se puede modificar demasiado la inteligencia propia lo presentan Melilla (55 %), Extremadura (54 %) y Ceuta (54 %), mientras que Cataluña (41 %) y Navarra (44 %) presentan los porcentajes más bajos y muy próximos a la OCDE (43 %).



En España, el 47 % del alumnado contesta de forma afirmativa a la cuestión, 2 puntos más que la UE (45 %).

ENLACE AL INFORME:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:5a97e94e-1405-45f2-a29d-62093ce9081c/pisa-2022-creativo-interactivo-web.pdf>

El programa “En Sus Zapatos: Un Espacio de Empatía Activa” ha sido seleccionado por la OCDE como modelo de éxito

La iniciativa española de convivencia escolar “En Sus Zapatos” ha sido implantada en más de 150 centros escolares del país.

REDACCIÓN Miércoles, 19 de junio de 2024

El programa de alfabetización emocional a través del Teatro de Conciencia para la convivencia escolar “En Sus Zapatos: Un Espacio de Empatía Activa” perteneciente a la *Asociación Teatro de Conciencia* e implantada en más de 150 centros escolares españoles– ha sido incluido en el más reciente informe internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) como programa de éxito en la formación en habilidades socioemocionales para generar relaciones armónicas y mejorar el bienestar del alumnado.

El informe, que lleva por nombre «Social and Emotional Skills for Better Lives. Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023», ofrece una comparativa entre estudiantes de 10 a 15 años pertenecientes a países de la OCDE. Dentro de la presente edición participaron Bulgaria, Chile, Perú, España, México, Ucrania, Colombia, India, Emiratos Árabes Unidos, Italia, Japón, Finlandia, China, Indonesia, Brasil e Italia.

Esta evaluación busca entender en qué manera difieren estas competencias entre el alumnado de diversas características sociodemográficas, cómo influyen en sus logros vitales y hasta qué punto el entorno escolar y familiar repercute en el desarrollo de las mismas. Así señala que: “Los estudiantes más jóvenes (de 10 años) suelen manifestar mayores habilidades sociales y emocionales que los estudiantes mayores (de 15 años) en particular confianza, energía y optimismo”.

Dentro del mismo también se hace alusión a las diferencias entre función del género de los menores, señalando que “los niños tienden a reportar mayores habilidades de regulación emocional –particularmente la resistencia al estrés–, energía, confianza y sociabilidad que las niñas a los 15 años, mientras que ellas demuestran mayor tolerancia, motivación de logro, empatía y responsabilidad que los niños”.

También aparece dentro del informe que los estudiantes con menores habilidades de regulación emocional –en especial el optimismo–, energía y confianza tienden a reportar peores resultados de bienestar; incluida una menor satisfacción con la vida y bienestar psicológico.

La importancia de la empatía

En relación con los factores socioeconómicos el estudio incide en como “los estudiantes en situación más desfavorecida reportan niveles más bajos en todas las habilidades en comparación con los estudiantes con mayores recursos económicos”. También alude a que estas son “unas brechas que son mayores en las habilidades de mentalidad abierta –creatividad, tolerancia y curiosidad– y aquellas relacionadas con la interacción con los demás –asertividad, sociabilidad y empatía”.

Precisamente habilidades socioemocionales como la empatía son uno de los tres ejes formativos de “En Sus Zapatos”, junto a la identificación y gestión de las emociones, y la resolución positiva del conflicto. En el capítulo 3 del informe, titulado “Current psychological well-being”, explica cómo “En Sus Zapatos” incide de manera eficaz en este aspecto.

“Los alumnos han mejorado su alfabetización emocional al aprender a identificar y gestionar sus emociones, lo que ha llevado a disminuir sus niveles de preocupación y ansiedad, y a sentirse más seguros en expresar sus emociones y comunicarse con sus compañeros y profesores”. Este es uno de los resultados de la evaluación internacional de este programa, que destaca la OCDE, y que fue realizada por la Universidad de Utrecht (Países Bajos) y por expertos de la Universidad Carlos III (Madrid), con la colaboración del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España).

Colaboración público-privado

Esta labor de alfabetización emocional para la mejora de la convivencia de “En Sus Zapatos” es una realidad que ha sido posible por la estrecha colaboración público-privada. En concreto, desde 2019 cuenta con una estrecha colaboración de la Subdirección General de Programas de Innovación y Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid.

El informe de la OCDE explica cómo “En Sus Zapatos” cuenta con una metodología teatral propia –denominada Teatro de Conciencia, que escenifica las emociones–, que ha llegado desde 2017 a 150.000 personas, entre docentes, escolares (de 4 a 17 años). También hace hincapié en su novedoso aprendizaje en cascada y como es un programa “reconocido internacionalmente por su importante contribución en el campo de

la educación socioemocional por parte de entidades como la organización finlandesa HundrED y la Fundación Lego”.

Un programa extendido por España

El informe de la OCDE también se hace eco de su trayectoria y destaca como “En Sus Zapatos” fue creado en 2017 por la antropóloga y experta en Educación Emocional, **Pax Dettoni**, que ya ha formado en la metodología más de 46 docentes, que la llevan a centros escolares de Madrid, Galicia, Andalucía, Cataluña, Castilla La Mancha, Valencia, Extremadura y Baleares.

Buenos resultados de los alumnos españoles en PISA pensamiento creativo **OPINIÓN**

Los estudiantes de todos los niveles de competencia en los dominios básicos de PISA tienen el potencial de sobresalir en pensamiento creativo, los datos de PISA muestran que esta capacidad la tienen sobre todo los alumnos que alcanzaron al menos un nivel básico de competencia en matemáticas, lectura y ciencia.

ISMAEL SANZ Jueves, 20 de junio de 2024

Los estudiantes españoles obtuvieron una puntuación media de 32,8 sobre 60 puntos posibles, situándose a la par con el promedio de la OCDE (32,7) y por encima de la UE (32,1).

En 2022, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) evaluó la competencia en pensamiento creativo de los alumnos de 15 años. El informe PISA 2022 evalúa el pensamiento creativo a través de tres procesos cognitivos clave: generar ideas diversas, generar ideas creativas y evaluar y mejorar ideas. Generar ideas diversas implica la capacidad de pensar de manera flexible y producir una variedad de ideas, mientras que generar ideas creativas se centra en la originalidad y utilidad de estas ideas. Evaluar y mejorar ideas requiere que los estudiantes identifiquen y remuevan limitaciones en sus ideas para hacerlas más efectivas. Además, el pensamiento creativo se evalúa en cuatro contextos diferentes: escritura creativa, expresión visual, resolución de problemas científicos y resolución de problemas sociales. Cada uno de estos contextos desafía a los estudiantes a aplicar su creatividad en diversas situaciones y a demostrar su capacidad para resolver problemas de manera innovadora.

Los estudiantes españoles obtuvieron una puntuación media de 32,8 sobre 60 puntos posibles, situándose a la par con el promedio de la OCDE (32,7) y por encima de la UE (32,1). En términos relativos, los alumnos en España superaron las expectativas basadas en su rendimiento en matemáticas y lectura. El 27% de la variación en el rendimiento en pensamiento creativo en España puede atribuirse a la variación en matemáticas, similar al promedio de la OCDE.

El 80% de los estudiantes españoles alcanzó al menos el nivel básico en pensamiento creativo (Nivel 3). Un 25% de los estudiantes en España logró un alto rendimiento, alcanzando los niveles 5 o 6, ligeramente por debajo del promedio de la OCDE del 27%. España tiene menos estudiantes excelentes y rezagados en PISA pensamiento creativo, tal y como ocurre también en las demás competencias que evalúa PISA de matemáticas, lectura y ciencias. Solo el 15% de los estudiantes de alto rendimiento en pensamiento creativo también son excelentes en matemáticas y el 14% en lectura, sugiriendo que es posible sobresalir en pensamiento creativo sin destacar necesariamente en otras áreas académicas.

Los estudiantes de todos los niveles de competencia en los dominios básicos de PISA tienen el potencial de sobresalir en pensamiento creativo, los datos de PISA muestran que esta capacidad la tienen sobre todo los alumnos que alcanzaron al menos un nivel básico de competencia en matemáticas, lectura y ciencia. Sin un nivel mínimo de conocimiento y experiencia en un contexto dado, es muy difícil generar ideas apropiadas, diferentes u originales. Entre los 14 países y economías con peor desempeño en pensamiento creativo, 12 tenían más del 50% de los estudiantes por debajo del nivel básico de competencia en matemáticas, lectura y ciencia.

En términos de procesos cognitivos, los estudiantes españoles obtuvieron mejores puntuaciones en tareas que requerían evaluar y mejorar ideas, comparado con generar ideas diversas, un patrón observado en todos los países participantes. En las áreas de contenido, mostraron un mayor dominio en expresión escrita, expresión visual y resolución de problemas científicos.

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

Los referentes están en peligro de extinción

¿Se puede transmitir un conocimiento cuando prácticamente hemos perdido los referentes?

Víctor Guiu Aguilar. 13 de junio De 2024

Hagamos memoria. Pongamos encima de la mesa unos cuantos referentes que hayamos tenido a lo largo de la vida relativos a la sociedad, a la cultura, al arte, al deporte... Aquellos referentes que tengamos más o menos en común. Una sociedad medianamente formada que comparte algunas historias por todos conocidas. Por ejemplo, los cuentos. Todo el mundo reconoce y puede sacar algún significado de algunos cuentos clásicos como el de *La Lechera*; o todo el mundo sabe quién es *Caperucita Roja*. Bien, vayamos más allá. Todos podemos creer que nos han enseñado en casa algunos referentes relacionados con la buena educación: no comer chicle cuando te están hablando, no interrumpir una conversación, sentarse correctamente en una silla, no gritar ni abandonar un espacio armando jaleo... Voy a ir más lejos. Todo el mundo conoce la dirección de su casa, cuándo son las fiestas patronales, dónde está la ermita más querida del pueblo, de dónde viene tal o cual tradición, el equipo de fútbol de su localidad, quién es el alcalde, ¿no es así? Esos referentes son necesarios a la hora de tener un conocimiento mínimo que nos permita entender nuestro alrededor sin necesidad de recurrir una y otra vez a una definición. Sería parecido a lo de contar un chiste sin necesidad de explicarlo. Si lo tienes que explicar deja de ser un chiste.

Pues bien, ¿qué me dirían ustedes si les informo que vivimos en una sociedad donde los referentes están en peligro de extinción? Una sociedad en la que muchos jóvenes son casi incapaces de aprenderse su dirección, donde la educación se suple con la entrega de un móvil a tierna edad y donde la culpa nunca será del tutor legal. ¿Cuándo perdimos el norte?, ¿cuándo dejamos de observar el horizonte sabiendo dónde estábamos?, ¿cuándo dejamos de educar en casa para dar paso a las legiones de *influencers* incultos y maliciosos?

Se nos pide a los docentes que imaginemos un mundo bucólico donde enseñar siempre sea motivador, donde seamos los apóstoles de un rebaño-clientelar que necesita aprender jugando, que nunca jamás tendrá responsabilidad de sus actos pues así han sido educados. El caldo de cultivo más propicio para la frustración.

¿Alguien me puede explicar cómo se puede transmitir un conocimiento cuando prácticamente hemos perdido los referentes? ¿Qué metáfora podemos utilizar, común para todos en una sociedad, cuando somos incapaces de enseñar en nuestra propia casa lo básico? ¿Cómo buscar ejemplos si citando la palabra X (sustituya aquí la x por cualquier palabra medianamente rara como “colectivo”, “sinceridad”) cunde la desesperación (sustituya aquí “desesperación” por X)?

En las zonas rurales españolas son fundamentales estos referentes porque sin arraigo, sin un conocimiento de la cultura local, difícilmente podremos erigir, si es que todavía se puede, una sociedad en la cual sus ciudadanos vean su entorno y su pueblo como un lugar construido con las manos de la historia de todas sus familias y de los vecinos que llegaron. Como un lugar donde vivir, amar y poder quedarse si esa es su elección.

Nuestra sociedad ha convertido la cultura popular en producto. Se piensa antes en montar el bar para los que vayan a venir que en el propio proceso socializador de la fiesta. El producto es todo aquello donde pasarlo bien. Yo y solo yo. Individuo supera a comunidad. Y sociedad rural es comunidad... o no lo será.

Sin transmisión oral de lo que ves, de lo que sientes, de lo que fuiste, ¿cómo esperamos remontar? La despoblación es un problema multifactorial, pero la educación y la visión de toda la cultura popular como un producto podría considerarse uno de ellos. Les propongo que hablen con sus hijos o con sus alumnos sobre el ocio. El ocio equivale a consumo. Consumo de fiestas, consumo de “ambiente”, consumo de “cuánta gente habrá”, consumo de masas a escala local. Lo demás no importa. La opción al consumo es una de las principales causas por las que se ve el medio urbano como la panacea a nuestros problemas. El “aquí no hay de nada” podría sustituirse por “aquí no tenemos posibilidad de consumir tanto como en la capital”.

La fiesta y la tradición, las charlas en la mesa del bar o del teleclub, la sociabilidad a través de los ensayos y de salir a la calle, los juegos en comandita por las calles y las plazas, los recados y las visitas... Todo ofrece conocimiento y referentes necesarios para entendernos y entender nuestro ambiente más cercano. Todo en franco peligro de desaparecer. Como citaba en mi libro *“Lo rural ha muerto, viva lo rural”*, un adolescente de mi pueblo se parece más a cualquier adolescente de cualquier lugar del mundo que a nosotros cuando éramos adolescentes. La pantalla como educación destructiva. Sigamos así, ya buscaremos luego culpables mientras la linde se acaba.

A hombros de gigantes (Conocimiento, enseñanza y aprendizaje)

OPINIÓN

Como dijo Newton, estamos subidos a hombros de gigantes. Si nos bajamos, pues eso: enanos.

Xavier Massó. 17 De Junio De 2024

En tanto que depositario de un conocimiento que transmite, el *prestigio del profesor* se ve directamente afectado ante cualquier cuestionamiento de aquél. Y como ya sabemos, sus enemigos son legión y de muy



variado pelaje. Problematicar el conocimiento desde fuera de él mismo y de la epistemología, es problematizar también su enseñanza y cuestionar la figura del docente que lo transmite. Puede que todo empezara por aquí.

Como es sabido, *el constructivismo niega que el conocimiento sea transmisible* porque sostiene que cada cual se lo construye en su psiquismo interno. Como un auténtico prodigio debería según esto entenderse que venga aun así acumulándose históricamente en el acervo humano generación tras generación y avanzando... En fin.

Una de las consecuencias que se sigue de esto es la negación del binomio docente/discente. Que también venga funcionando más o menos desde tiempos inmemoriales no parece tampoco inquietar al constructivismo ni inducir a los constructivistas a recapacitar. De ahí el *rechazo a las clases magistrales*, la apuesta por el coaching, la *flipped classroom*, el aprendizaje por autodescubrimiento... Por cierto que el único conocimiento que sí parece transmisible es que el conocimiento no lo es, vista la forma de clase magistral que tanto denuestan, pero que suelen utilizar (en vano) para transmitirnos sus opiniones, lo que no deja de ser una curiosa aporía...

Una de las cuestiones que más intrigaba a Piaget, uno de los renombrados fundadores del constructivismo, era qué diablos pasaba por la mente de alguien que, dada una serie numérica 2, 4, 8, 16, 32... al ser preguntado por el número siguiente respondiera, por ejemplo, 97. Sin duda una prometedora e interesantísima investigación, siempre y cuando asumamos que el objeto de estudio deja entonces de ser la serie numérica y pasa a serlo la mente el individuo estudiado y toda vez que no hablemos de conocimiento y enseñanza; si lo hacemos, entonces ya es harina de otro costal.

Porque luego resulta que, sea transmisible o no el conocimiento, cualquier respuesta puede ser válida, en un sentido amplio; también 97, por supuesto. Lo mismo podría ocurrirnos con el movimiento uniformemente acelerado de cualquier cuerpo en caída libre (g), a saber $9,8\text{m/seg}^2$, que se nos podría objetar por doble partida. Primero, porque no siempre coincide exactamente con la estricta observación empírica: una pluma de gallina y una bola de hierro de 5 kg soltadas al mismo tiempo no llegarán simultáneamente al suelo. Segundo, porque esto sólo sería así en las proximidades de la Tierra. Y si todo es cuestionable por parcial y particular, entonces, ¿qué enseñar y cómo?

Desde determinados planteamientos antiacadémicos, o incluso anarco-epistemológicos, ejemplos como los anteriores suelen aducirse como demostrativos de lo inadecuado del modelo escolar tradicional que, además de falso por sólo parcialmente verdadero, constriñe y limita la imaginación y la creatividad del alumno, así como el libre y espontáneo desarrollo de su inteligencia, que desde la escuela se encorseta arbitrariamente en el marco de una racionalidad estricta, memorística y de vuelo gallináceo. Lo que, más allá de la pintoresca afirmación de la intransmisibilidad del conocimiento, nos lleva a cuestionar el propio conocimiento en lo que a los contenidos y cómo enseñarlos atañe.

En realidad, esto no es sino el resultado de no saber discriminar entre el orden lógico de fundamentación del conocimiento y el cronológico de su aprendizaje. Y es que el aprendizaje va de lo más simple a lo más complejo, mientras que el de la fundamentación va de lo más general a lo más particular; del fenómeno a la teoría y la ley y de éstas al fenómeno, ahora integrado en un marco de referencia. Pero entonces, ante la pretendida falta de fundamentación, que necesariamente sólo puede llegar (bastante) más adelante en este recorrido cronológico del aprendizaje, lo que se pretende es dar por amortizada la parte académica y que el propio método sea la fundamentación de lo que se enseña, que en él radique su validez. Muy torticero, sí; por otro nombre: pedagogismo.

Y es que sin previo aprendizaje no hay teorización a priori que valga. Ahora bien, tras unos cuantos milenios, el saber humano está tematizado, sistematizado y estructurado, lo que nos permite «fingir» un triángulo rectángulo para llegar al Teorema de Pitágoras que pretendíamos explicar. Porque enseñar presupone un contenido previo conocido, no su «descubrimiento».

¿Que luego resulta que el Teorema de Pitágoras no es tal en geometrías no euclidianas? Bueno, qué le vamos a hacer; en geometría plana sí lo es. Igual que las progresiones geométricas son un caso particular de sucesiones; de números reales que se ajustan a una razón (r) donde cada término resulta de multiplicarla por el anterior. Así como por (g) entendemos la aceleración que produce la fuerza de la gravedad en las proximidades de la Tierra en un teórico vacío, y no cómo sería en Marte o en un agujero negro. La validez de las cosas está, simplemente, acotada al campo en que se inscriben. Lo contrario es pretender enseñar desde el caos, lo que significa la ilusa aspiración de repetir en cada psiquismo individual todo el proceso histórico de adquisición progresiva de conocimiento –algo imposible, a menos que seamos gnósticos–, que, además, no tenemos que descubrir, sino sólo entender, lo que nos permite colectivamente avanzar, siempre partiendo del legado recibido.

Y por esta razón no sirve el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) como clave de bóveda del aprendizaje como modelo y método universal. Sí sirve puntualmente, accesoriamente, complementariamente, pero no como modelo, porque si no sabemos antes dónde nos metemos y si lo hacemos sin los necesarios conocimientos previos y herramientas que nos permitan extraer algo de claridad, seguiremos en la oscuridad.

Por esto hay una «cosa» que se llama Física, otra que se llama Química, otra Biología... Espacios de claridad que nos permiten ir cartografiando el caos.

Concluiré con un recuerdo personal, no por muy lejano menos nítido, a mi parecer más allá de la anécdota, que puede servir, si no de categoría, sí acaso como ejemplo de lo que intento decir. Hace muchos años, en clase de Física y Química y en edad equivalente a los actuales 1º o 2º de ESO, iniciándonos en electricidad y electrostática, el profesor nos enunció y explicó la Ley de Coulomb. Fue tal mi sorpresa ante su enunciado –la escuela psicológica de la Gestalt lo llamaría un «*insight*»- que desde mis adentros surgió la exclamación ¡*Anda, si es como la ley de Newton!*

Estoy seguro que si todo hubiera sido ABP no hubiera llegado jamás a tal conclusión, en lo que tenga de acertada, claro. De lo simple a lo complejo, dejémonos de inventos e innovaciones que no lo son sino en su aspiración metodológica totalizadora y antiacadémica; un modelo que proscribía la transmisión de conocimiento porque ignora que las cosas que ya sabemos proceden de los que nos precedieron, que las descubrieron antes que nosotros y nos las han legado. Como dijo Newton, estamos subidos a hombros de gigantes. Si nos bajamos, pues eso: enanos.

La gran pregunta sobre los menores y los móviles **OPINIÓN**

Toda la cadena que debía proteger a los menores ha fallado

Enrique Benítez Palma. 19 De Junio De 2024

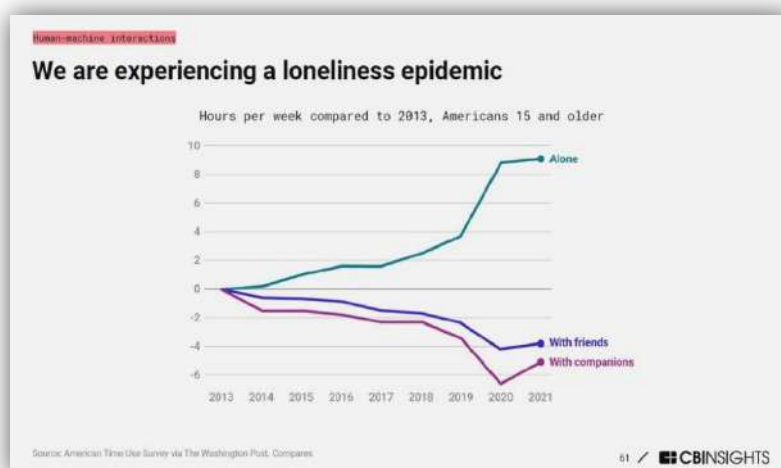
Sostiene Jonathan Haidt que hay una relación directa entre el excesivo tiempo que pasan los menores conectados con sus móviles y el aumento de problemas de salud mental adolescente (ansiedad, depresión, suicidios). La mirada debe ser más amplia.

La tesis de Haidt es sencilla, y se basa en la relación directa entre el (excesivo) tiempo de pantalla (*screen time*) de menores y jóvenes y el deterioro de la salud mental de toda una generación, verificado por el aumento constante de episodios de ansiedad, depresión e incluso suicidios. Sus recetas son sencillas: retrasar la edad de acceso de los chavales a los *smartphones* y sacar los dispositivos todo lo posible del sistema educativo, entre otras. Sin embargo, un problema complejo exige mucho más que una respuesta que parece demasiado simple. Deberíamos preguntarnos, además, cómo introducir de manera segura a los más jóvenes en el omnipresente mundo digital, cuando nada más cumplir la mayoría de edad van a tener que disponer de algún certificado electrónico y relacionarse con su mundo real (compra de entradas para espectáculos, trámites administrativos, apertura de cuentas bancarias, búsqueda de información fiable) a través de las pantallas.

Antes de entrar en las críticas académicas que ha recibido el libro de Haidt, quizás sea oportuno hacer una pausa reflexiva. Y es que la responsabilidad completa de la situación nunca puede estar en los más débiles y vulnerables (niños y adolescentes), sino que debe situarse en quienes deben educarlos (familias), en quienes deben formarlos (escuelas), en quienes deben protegerlos (gobiernos) y en quienes deben hacer negocios con ellos de manera ética (empresas). Y a partir de aquí se podría establecer una pirámide de responsabilidades que incluya las malas prácticas empresariales en la cúspide, el retraso regulatorio a continuación, y el desentendimiento de las familias y los actores educativos en tercer lugar. Toda la cadena que debía proteger a los menores ha fallado.

Y es que una primera pregunta pertinente tiene que ver con los móviles y la soledad. ¿Son los móviles la causa de la soledad o el remedio para la misma? La tendencia a pasar más tiempo en solitario se ha estabilizado tras la pandemia, pero comenzó mucho antes, por causas que podemos intuir pero que sería necesario investigar con mucho más detalle.

Así que una primera reflexión rápida e intuitiva sobre la tesis de Haidt nos llevaría a preguntarnos por las causas que están llevando a los menores a abusar del tiempo que pasan conectados, y no sólo a prestar atención a las consecuencias de este fenómeno. Una preocupación, la de las consecuencias, que ha focalizado, y limitado, el enfoque del Comité del Parlamento británico que acaba de analizar los efectos del abuso del tiempo ante las pantallas en la salud y el bienestar de los menores.



Pasando a las críticas académicas, podríamos destacar las siguientes, por orden cronológico.



1.- La profesora de psicología Candice Odgers, en la revista científica *Nature*, defiende que no hay pruebas de que el uso de estas plataformas esté recableando los cerebros de los niños (*great rewiring*) o impulsando una epidemia de enfermedades mentales. También sostiene que, si bien está de acuerdo con que se requieren reformas considerables en estas plataformas, dado el tiempo que los jóvenes pasan en ellas, y que muchas de las soluciones de Haidt para padres, adolescentes, educadores y grandes empresas tecnológicas son razonables, como el establecimiento de políticas de moderación de contenidos más estrictas y la exigencia a las empresas de que tengan en cuenta la edad de los usuarios a la hora de diseñar plataformas y algoritmos, otras propuestas, *“como las restricciones basadas en la edad y las prohibiciones en los dispositivos móviles, tienen pocas probabilidades de ser eficaces en la práctica o, lo que es peor, podrían resultar contraproducentes dado lo que sabemos sobre el comportamiento de los adolescentes”*.

2.- Christopher Ferguson, psicólogo clínico, es mucho más crítico que Candice Odgers. En un artículo publicado en la American Psychological Association afirma rotundo que *“en la actualidad, los estudios experimentales no deberían utilizarse para respaldar la conclusión de que el uso de los medios sociales está asociado a la salud mental. (...) Dicho de forma muy directa, esto socava las afirmaciones causales de algunos estudiosos (por ejemplo, Haidt, 2020; Twenge, 2020) de que la reducción del tiempo dedicado a los medios sociales mejoraría la salud mental de los adolescentes. (...) Hay razones para sospechar que la metodología de la mayoría de estos estudios simplemente no está a la altura”*.

3.- El tercer cuestionamiento destacable a las propuestas de Haidt lo hace la psicóloga social Sonia Livingstone, de la *London School of Economics*, con una larga trayectoria de investigación en este campo. Una sólida entrevista en el *Financial Times* permite saber más sobre sus planteamientos. La investigación de Livingstone la ha llevado a centrarse en dos puntos: uno es *intentar limitar a las empresas tecnológicas cuyo “modelo de negocio está impulsando la búsqueda competitiva de la atención de los niños de una forma que desempodera a los padres o a los profesores o a cualquier otra persona”*. El otro enfoque de Livingstone es buscar formas de capacitar a los jóvenes y a los padres. Es importante este párrafo de la entrevista: *“Haidt califica a los nacidos después de 1996 como ‘la generación ansiosa’. Pero la ansiedad comenzó, sin duda, con generaciones de padres que se negaban a que sus hijos jugaran fuera de casa. En la década de 1990, Livingstone destacó el aumento de niños con televisión en sus dormitorios. Los niños le dijeron que habrían preferido estar fuera, pero que no se les permitía”. No me resisto a compartir las líneas finales de otro trabajo fantástico de Sonia Livingstone (“Reflections on the meaning of “digital” in research on adolescents’ digital lives”), muy clarificador: “La tecnología digital sigue cambiando a un ritmo vertiginoso. A finales del siglo XX, se hablaba de la televisión como de una tecnología de ‘empuje’ (una tecnología de ‘sentarse atrás’, según los expertos en marketing) mientras que ‘internet’ era una tecnología de ‘atracción’ (o de ‘sentarse adelante’), celebrada por dar a sus nuevos usuarios activos la posibilidad de elegir a dónde querían ir hoy (parafraseando la entonces famosa publicidad de Microsoft). Hoy en día, la situación es la inversa, ya que los telespectadores se enfrentan a un desconcertante abanico de servicios de streaming, mientras que los usuarios de Internet disponen de contenidos ‘alimentados’ por algoritmos personalizados y estrechamente adaptados para mantener su atención indivisa e interminable. Comprender la dinámica existente entre el diseño tecnológico, la innovación empresarial, la evolución de la normativa y la creatividad de los usuarios (incluidas las soluciones provisionales y las prácticas de resistencia) exige una perspectiva interdisciplinar que abarque los tres enfoques de lo digital: como herramientas o dispositivos, como espacio o entorno y como infraestructura social. El reto para los investigadores de la vida digital de los adolescentes es a la vez desalentador y apasionante”*.

4.- Sin ser una crítica directa a Haidt, el 7 de mayo un equipo multidisciplinar de la Universidad de Cambridge, liderado por Amy Orben, publicó en *Nature* un formidable artículo académico titulado *“Mechanisms linking social media use to adolescent mental health vulnerability”*. Su párrafo final es brillante: *“si las redes sociales son un factor que contribuye al actual deterioro de la salud mental de los adolescentes, como se suele suponer, entonces es importante identificar e investigar los mecanismos que se adaptan específicamente a la franja de edad de los adolescentes y argumentar por qué son importantes. Sin un examen exhaustivo de estos mecanismos y un análisis de las políticas que indique si debiera ser prioritario abordarlos, no hay pruebas suficientes que respalden la hipótesis de que los medios sociales son el motor principal -o incluso sólo un motor influyente e importante- del deterioro de la salud mental. Los investigadores deben dejar de estudiar las redes sociales como algo monolítico y uniforme y, en su lugar, estudiar sus características, posibilidades y resultados aprovechando una serie de métodos que incluyan experimentos, cuestionarios, investigación cualitativa y datos de la industria. En última instancia, este enfoque integral mejorará la capacidad de los investigadores para abordar los retos potenciales que la era digital plantea a la salud mental de los adolescentes”*.

5.- Mucho más contundente es la respuesta de otro equipo multidisciplinar, esta vez de la *London School of Economics*, liderado por la investigadora Michaela Lebedíková, que encuentra diez problemas en el libro de Jonathan Haidt: su investigación es selectiva (descarta lo que no le interesa); alcanza conclusiones causales a partir de datos (en su mayoría) correlacionales; descarta explicaciones alternativas; generaliza más allá de los datos; supone que los efectos de las redes sociales son los mismos para todos; *exagera la magnitud de la adicción a Internet de los adolescentes*; considera que los adolescentes carecen de sentido de la

responsabilidad; *resta importancia a los beneficios de la tecnología*; propone reformas sin tener en cuenta las repercusiones y *valora una buena historia por encima de la ciencia responsable*. Un análisis demoledor.

6.- Y para finalizar, en línea con algunas ideas del punto anterior, otros dos investigadores con una larga experiencia y trayectoria en este ámbito, pertenecientes al *Oxford Internet Institute* (Andrew Przybylski y Matti Vuorre) defienden en un estudio de obligada lectura que el acceso a Internet influye positivamente en el bienestar de los individuos. “El debate sobre los efectos de las plataformas y tecnologías de Internet en el bienestar psicológico de los individuos sigue siendo un tema central debido a sus consecuencias potencialmente globales. Aunque los resultados anteriores sobre este tema han sido dispares, la inmensa mayoría de los estudios han examinado muestras de conveniencia del norte global, ignorando así el hecho de que la penetración de internet ha sido y sigue siendo un fenómeno global. En este estudio, examinamos las asociaciones entre el uso y el acceso a Internet y una amplia variedad de indicadores de bienestar en una muestra representativa de 2.414.294 individuos de 168 países dentro de un rango de edad que abarcaba desde la adolescencia tardía hasta los adultos mayores. Descubrimos que, de media, *en todos los países y grupos demográficos los individuos que tenían acceso a Internet, acceso móvil a Internet o utilizaban activamente Internet declaraban mayores niveles de satisfacción vital*, experiencias positivas, experiencias de propósito y bienestar físico, comunitario y social, y menores niveles de experiencias negativas”.

Repasando la primera y la segunda entrega de esta serie, y con todas estas reflexiones y argumentos, la lectura del libro de Jonathan Haidt (La generación ansiosa) será mucho más rigurosa y estimulante. El autor se ha defendido en su blog de algunas de estas críticas. Que haya situado este asunto en el centro del debate público es una buena noticia, que debe servir para analizar sus conclusiones y propuestas con la máxima atención, pero también con el lógico espíritu crítico que merece un libro tan tajante y, quizás, polarizador. Sin embargo, la gran pregunta, que tiene que ver con la responsabilidad de los adultos en todo esto, sigue a la espera de una respuesta honesta. *Modificar nuestra pasiva comodidad puede ser el primer paso para corregir lo que sabemos que está pasando.*



Santiago Giraldo: “La salud mental de los chicos que dejan las redes mejora de forma relevante” ENTREVISTA

Es coautor de Segrestats per les xarxes (Eumo Editorial), donde los profesores universitarios Cristina Fernández (UVic-UCC) y Santiago Giraldo (UAB) se plantean “por qué los adolescentes de hoy tienen menos tiempo, menos salud y se sienten más solos”. Concluyen que estamos ante un problema de salud pública, sobre todo entre adolescentes y jóvenes, y también ante un peligro para la democracia, y reclaman medidas de protección ante esa amenaza social.

Siscu Baiges. 18/06/2024

¿Qué tiene de malo que los jóvenes y los adolescentes se pasen más de 30 horas a la semana en las redes sociales?

Tiene de malo que les genera mucha ansiedad. Humanamente no estamos programados para estar alimentando una ansia de notificaciones, una ansia de ser famoso en una plataforma, y eso vulnera un poco lo que habíamos construido en muchos siglos. El intento de recrear continuamente ese sistema hace que tengas mucha ansiedad emocional por recibir aceptación social que es normal en la adolescencia, es normal en la juventud, pero no a través de los sistemas de notificaciones y los sistemas de *likes* que tienen las plataformas. Eso ha degenerado en que haya aumento en las consultas de psicología en la sanidad pública, que haya aumento de casos de suicidio en los jóvenes y niños, que haya aumento también de las consultas relativas a adicciones en los centros de atención primaria. Muchos indicadores nos están diciendo que sí que hay un problema relacionado con el uso problemático de las redes por parte de niños y jóvenes.

Habla de ansiedad. ¿Por qué genera ansiedad estar en una red social?

Por tres razones. Primero, ansiedad de que te puedas estar perdiendo algo que está pasando y no eres “parte de”. Estar en la red te permite en principio formar parte de cosas. Cuando no estás en la red te estás perdiendo alguna cosa. La segunda es que cuando eres parte de la red activas el mecanismo de las recompensas. Son recompensas intermitentes que te obligan a estar todo el tiempo pensando lo que hay ahí dentro y que te puede beneficiar en términos emocionales. Cuando publicas un contenido esperas retribución social, y eso genera una ansiedad de saber quién lo ha visto, quién lo ha comentado, quién ha dicho algo, qué reacción ha suscitado. Al mismo tiempo, y sería la tercera razón, cuando no recibes la atención que esperas tienes una frustración muy grande porque has estado trabajando un contenido, has estado produciendo un contenido que esperas que tenga cierto tipo de relevancia social y normalmente no sabes qué va a pasar. Eso es el *enganche* que los expertos denominan a la máquina tragaperras. No sabes qué va a pasar cuando metes la



moneda. Si siempre obtuvieras un buen resultado no tendrías ansiedad, pero como no sabes qué va a pasar, activas mecanismos de adicción que son bastante relevantes. Por eso se genera ansiedad.

Se citan muchos informes en el libro. En conjunto señalan el efecto negativo de la ansiedad, pero detectan más depresión que ansiedad. ¿Por qué se deprimen los jóvenes al usar las redes?

Por lo mismo que decía. Por no tener la aceptación que tienen sus grandes referentes dentro de las redes. Un Rubius, un Piqué, un Jordi Évole, otros grandes *youtubers* o *instagramers* que tienen muchísima fama hacen cualquier tontería y tienen mucha repercusión. Si tú haces una tontería y no tienes la misma capacidad de expansión, que es lo que nos pasa a todos los mortales, te empiezas a sentir mal porque piensas que algo no has hecho bien. Y en tu mismo círculo, si lo que haces tiene menos efecto en las redes sociales que lo que hacen otros miembros de tu grupo social, te vas a sentir mal. Sientes una presión muy fuerte sobre ti mismo que hace que, como dicen los estudios que citamos en el libro, tengas menos satisfacción con tu vida. De hecho, cuando en esos estudios se reduce el uso de las redes sociales, se limita a dos horas a la semana o incluso se inhibe el uso, ese tipo de sensaciones disminuyen. Hemos dado relevancia a los estudios que hacen experimentos con dos grupos de población: uno se somete al impacto de dejar las redes y otro no, y se comprueba que hay mejoría en la salud mental de los chicos que dejan las redes. Eso es bastante relevante.

Habla de suicidio. ¿Hay datos que confirmen que aumentan los suicidios por el uso excesivo de las redes sociales?

No solo los suicidios, sino también las tentativas de suicidio o los pensamientos suicidas. El caso de Molly en el Reino Unido demostró que cuando ella empezó a tener algún tipo de pensamiento suicida TikTok, principalmente, le retroalimentaba su intención de suicidio. Es decir, que recibía un porcentaje exagerado de mensajes que la invitaban a suicidarse. Justamente hoy he escuchado una entrevista, en la cadena SER, a la presidenta de los centros educativos de Madrid diciendo que se ha comprobado que, por culpa de las pantallas y las redes sociales, las consultas médicas relativas a la incidencia de suicidio o de pensamientos suicidas han crecido muchísimo. También en Cataluña, como señala Francisco Villar, que es el jefe de la unidad de psiquiatría del Hospital Sant Joan de Déu, las consultas se han elevado muchísimo.

La mayoría de los estudios presentados en el libro destacan los efectos negativos de las redes sociales, pero también los hay que afirman que tienen efectos positivos. ¿Hay intereses ocultos detrás de estos últimos?

No, no, yo creo que están bien científicamente. Tienen sus propias metodologías aunque he visto algunas cosas que son relevantes sobre la parte académica. Lo primero es que la mayoría de estos estudios no son experimentales sino que son a nivel de aplicación de la técnica a un grupo específico. ¿Qué quiero decir con esto? Que si tú pones en una situación específica a un grupo y le dices ahora socialízate con redes sociales y evalúas el aspecto positivo, no tienes comparación con la otra situación. Si tu única forma de contacto con el mundo es la red social, y eso hace que tengas más posibilidades de conocer cosas, como pasó en la pandemia, diríamos que tiene una parte positiva: te socializaste, recibiste información, estabas conectado en un momento donde era imposible conectarte de otra forma. Pero en un ambiente normal, donde hay posibilidad de hablar, donde hay posibilidad de compartir, en todos los estudios cuando se compara la relación a través de las redes con la relación *offline* se ha concluido que es mejor y más satisfactoria la relación *offline*. Eso sobre lo académico, pero sobre lo social uno estaría dispuesto a decir que tanto el alcohol como el tabaco tienen aspectos positivos. Te ayudan a hacer amigos. Te ayudan a conocer pareja. Te ayudan a crear un grupo de aceptación social. Pero nadie puede poner en duda que el tabaco y el alcohol son perjudiciales para la salud. Las redes sociales te pueden ayudar a conseguir un amigo, a contactar con una persona que no conoces, como lo hace un cóctel lleno de alcohol y drogas en una discoteca, pero nadie duda de que eso es negativo. Si hay una probabilidad alta, probada, de que las redes sociales conducen a este tipo de posibles problemas psicológicos en los chicos y no solo psicológicos, sino también físicos, ¿cuál es la duda?

En teoría, las redes sociales sirven para contactar con otra gente, pero el libro también denuncia que generan soledad...

Defendemos que la socialización hecha a través de las redes sociales es un poco mentira. ¿Cómo lo medimos? Pues porque los jóvenes que hemos analizado únicamente le dedican tres o cuatro segundos a cada publicación. Si tú le dedicas cuatro segundos a un amigo, ¿eres un amigo? ¿Simplemente un *like* es una construcción de amistad? Cuando usas la pantalla para cortar una relación sentimental con un "se acabó y punto" eso nos conduce ¿a qué sociedad? A una sociedad donde no te importa el otro, donde creas pocos mecanismos de empatía. Estamos hablando ahora cara a cara, tú ves como reacciono, adaptas tu comportamiento a la conversación, las preguntas que me vas haciendo vas reconduciéndolas en función de lo que respondo. Con una pantalla todo eso no existe. La socialización es muy diferente y, como hemos visto en algunos comportamientos en colegios, en universidades, etcétera, es menos empática, hay menos capacidad de entender a la otra persona, más posibilidad de atacarla de manera muy fuerte, de construir procesos de acoso no solamente en el aula sino fuera, de darle valor social a comportamientos que son antisociales como pegarle a un niño y grabarlo, por ejemplo, para que ese comportamiento sea valorado socialmente. Son cosas que nos tendrían que dar qué pensar.

Muchos jóvenes se quejan de lo que se conoce como FOMO (*fear of missing out*). El miedo a perderse algo de lo que hablaba antes les genera bastante frustración

Mucha. La promesa de la red es que puedes utilizarla para llegar a mucha gente, pero en realidad los que pueden llegar a mucha gente son pocos, y lo ha comprobado Frances Haugen, el periodista del *Washington Post* autor de los *Facebook Papers*, que dice que hay una pequeña población de la humanidad que lo consigue y que, aunque queramos ser como esas personas, en realidad nunca vamos a entrar en ese círculo de famosos. Alimentas las redes sociales pero no recibes nada a cambio. Solo una notoriedad para cien personas, doscientas...

Roberto Carlos cantaba aquello de "Yo quiero tener un millón de amigos". No pensaba en amigos de Facebook. A mí no me interesan, claro, pero, además, si estás en esa dinámica necesitas dar de comer todo el tiempo en la red, necesitas publicar y publicar, y el día que no publiques te vas a sentir mal por no hacerlo, o el día que esa foto no guste a tus amigos vas a tener una depresión terrible. Y si deciden cancelarte porque caíste mal a alguien ¿qué haces?

Uno no se puede fiar de los amigos de las redes sociales, ¿no?

De los presenciales a veces tampoco, pero en las redes desde luego que no, porque no los conoces si no son la consecuencia de tu comportamiento físico.

El libro incluye trabajo con grupos de estudiantes de diversas universidades de Catalunya a los que se sigue a lo largo de varios años ¿Se notan cambios con el paso del tiempo en su relación con las redes sociales?

Sí, por supuesto. La pandemia fue algo maravilloso. Lógicamente no la pandemia, pero sí para hacer estudios a nivel académico. Si antes de la pandemia teníamos unas 30 horas de consumo del teléfono móvil y 20 de redes sociales, después de la pandemia tenemos más de 40 horas de consumo de móvil y más de 30 horas de redes sociales. Esto es un salto muy importante a nivel sociológico y a nivel económico. Nunca en la historia de la humanidad una única plataforma que es Meta podía tener el control de la información que recibe el 99% de los jóvenes.

¿No exagera?

No exagero, porque el 99% de los chicos que hemos entrevistado en nuestra muestra hace parte de las redes sociales de Meta. ¿Somos libres en realidad de la información que nos llega a nuestros *feeds*? ¿La puedes manejar tú como usuario? No puedes. Ha aumentado el tiempo de uso de redes sociales, como decía, pero ha aumentado también el número de plataformas que entran a ser parte de su dieta mediática. Si antes estaban en WhatsApp, Twitter e Instagram, ahora le sumas Youtube, TikTok y últimamente también Be Real. Entonces, en lugar de disminuir o distribuir el tiempo entre las nuevas plataformas, lo que hacen es aumentar un poco más el tiempo de consumo total. Lo explicamos con este símil en el libro: Si antes se comían un McMenú y dos cervezas, ahora se toman eso más un whisky y un par de piezas de bollería industrial bien grasosa. Pasan más tiempo en las redes sociales. Eso es lo que hemos visto, ha evolucionado. Y la otra cuestión que hemos visto a través de los grupos de discusión es que los chicos, antes de la pandemia, eran críticos con el comportamiento que tenían. Decían, 'vale, no éramos conscientes del tiempo que dedicamos a las redes sociales, esto no puede ser, están aprovechándose de nuestros datos, deberíamos hacer algo', etc. En las últimas oleadas que aparecen en el libro, ya no son críticos. Asumen que es una cosa que les viene por defecto. Dicen que es una relación de intercambio recíproco, ellos ganan cosas estando en las redes y entienden que las plataformas se queden con sus datos sin darles nada a cambio, justifican económicamente el robo, el secuestro de los datos. Por eso el título del libro se refiere al secuestro de los datos que hacen las plataformas.

¿Vamos a peor?

En términos de crítica ideológica, creo que las plataformas han hecho muy bien su trabajo para convencer a los 4.000 millones de personas que están dentro de que les están haciendo un favor, y esto es socialmente muy grave.

¿En qué momento pasa el uso de las redes sociales de ser un entretenimiento, algo divertido, un juego, una fuente de información a ser algo nocivo, malo?

En el momento en que Facebook principalmente –no solo Facebook, pero es la más grande– descubre que el dinero no está en el contenido, que no lo genera ella, sino que está en la cantidad de tiempo que eres capaz de retener al usuario en la plataforma. A la plataforma le da igual el contenido, lo importante para ella es que tú estés dentro y no te vayas de ahí. Entonces la intención de sociabilidad, de apertura democrática, todo con lo que supuestamente nació se desvirtúa totalmente. El problema que tenemos es que, como cada vez ingresan niños más pequeños a la red social, toda la socialización que se está haciendo es a partir de esa de esa construcción de relación y, como cuando comienzas a fumar o a beber muy temprano creas la adicción, tienes la necesidad de estar dentro. Cuando llegan a la universidad están tan *enganchados* que todo su mundo social gira en torno a la pantalla.

Plantear que las redes que generan esos problemas, esa dependencia, pasen a manos públicas ¿sería una solución?

Esta es una de las propuestas que hacen teóricos muy importantes como Christian Fuchs: que haya entidades públicas que puedan regular y que sean espacios de sociabilidad. Esto no estaría mal, pero como no va a ser



posible yo abogaré más por la regulación de la edad de entrada de los chicos a las redes. Que luego se puede burlar, sí, pero en principio tú no puedes comprar alcohol si no tienes 18 años. Que haya algún padre que le deje beber, vale, pero en general, si la norma social fuese que únicamente puedes usar las redes cuando eres mayor de edad, eso evitaría un importante riesgo de caer en la dinámica de adicción a las redes.

¿Qué redes son las más peligrosas?

Sobre todo las audiovisuales, pero las que mayores problemas causan en relación a la ansiedad son Instagram por la cuestión de la apariencia física y la última que parece que está generando mucha adicción a determinados contenidos relacionados con el suicidio, es TikTok. Las que generan más imposibilidad de salirse de ellas son estas dos.

¿Esto es igual en Estados Unidos que en España, Egipto o Bangladesh?

No lo sé. No lo podemos saber porque no tenemos datos de otros países, pero parece que la tendencia es similar en todas partes. Es verdad que Facebook tiene todavía la mayor cantidad de usuarios de todas las redes sociales y sigue creciendo, poco pero sigue creciendo. Habrá un salto cualitativo a nivel generacional, porque los datos nos indican que nuestros jóvenes, salvo algún rezagado, ya no usan Facebook. Eso se irá trasladando a las nuevas, a otras, que son principalmente Instagram y TikTok, que ha subido muchísimo desde la pandemia.

En algunos países del Sur o del este de Europa, Facebook sigue siendo muy importante.

Exacto, sí. Es algo que no tenemos controlado y no sabemos por qué pasa. En principio es una red social más estática, menos dinámica, pero estudiantes de Erasmus que han ido a Bélgica, nos dicen que allí hay grupos de Facebook y se extrañan.

¿Las empresas no ponen ningún tipo de empeño en resolver esos problemas?

Ninguno.

¿Sólo les interesa el dinero?

Básicamente sí. El libro este del periodista que te comentaba va por ese camino, de cómo esas plataformas incluso han facilitado la creación de grupos de pederastas, de posicionamiento radical en contra de una minoría étnica en determinados países o han canalizado genocidios incluso, como el de Myanmar en 2019, como reconoció el propio Facebook. Era la única forma de conexión a internet que tenía el país y permitió la gestación del genocidio. Luego Facebook pidió perdón pero, claro, pedir perdón cuando han eliminado a cien mil personas se antoja un poco escaso. Los documentos que filtró una ex trabajadora de Facebook revelaban que la empresa conocía evidentemente que genera adicción, sobre todo en las chicas adolescentes, que lleva a tendencias de suicidio, etcétera. No hacen nada.

Y luego está el odio, las redes sociales como vías de difusión de amenazas, insultos, mentiras...

Sí, no es el objetivo principal de nuestra investigación, pero es evidente que a través de las redes se canalizan discursos que, normalmente, con un sistema mediático previo a la libertad absoluta estaban mucho más controlados. Afortunadamente teníamos un sistema mediático que ponía freno a determinadas informaciones.

¿Que lo hacían bien, mal, mejor? No lo sé, pero al menos sabías que había profesionales de la información que eran como filtros para evitar según qué cosas que son muy peligrosas en general para la democracia misma. Lo que sí está demostrado en estudios científicos es que las conductas más polarizadas son las que tienen más éxito en las redes y las que premian el algoritmo porque te obligan a estar más tiempo en la pantalla y no sólo eso, sino que te va radicalizando. Se ha comprobado que cuanto más radical es el mensaje, más tienes la intención de estar en la plataforma bien para darle más golpes al adversario o bien para reafirmar lo que tú piensas. Entrás al trapo e insultas, que es lo que hacemos básicamente cuando en teoría dialogamos en las redes sociales. No hay diálogo posible.

¿El problema está en los teléfonos móviles, en los ordenadores, en las *tablets*?

Esto sería como hablar de armas. ¿El problema está en que las tenga Putin o que las tenga la ONU? ¿Para qué se usan? Se suele decir en el debate actual que, si pones restricción al teléfono móvil o a la tecnología en las aulas, estás poniendo puertas al campo. El problema es que el uso de pantallas y de móviles únicamente se centra a las redes sociales. Si tu vieras que están manteniendo conversaciones con sus grupos de amigos más allá del WhatsApp, o que usan el navegador para buscar información, dirías que existe la posibilidad de que estén utilizando la tecnología para aprender, hacer intercambios, descubrir el mundo etcétera. Pero no es así. Más del 70% del tiempo están en las redes sociales y no están ahí intercambiando mensajes con un astrofísico que les está dando clases. No, están viendo mensajes y haciendo ese *scroll* infinito sin pausa. El problema no es el aparato sino el uso que se hace de él. Creo que la iniciativa de limitar la entrega del teléfono móvil a los niños hasta por lo menos los 16 años es una buena iniciativa. También creo que el impulso de las consejerías de educación para eliminar el móvil en primaria e intentar regularlo en secundaria es bueno. Queríamos que fuera más estricto pero están intentando hacerlo. Muchos de los colegios que hemos visitado están por esa labor. No se puede usar el teléfono móvil en el patio, en las aulas durante la jornada escolar y

eso ha demostrado que efectivamente mejoran las relaciones entre los chicos, mejoran las condiciones de trabajo en el aula, con lo cual es el momento adecuado para preguntarnos si estos aparatos tienen que estar en la vida escolar. Además, hemos demostrado con estudios empíricos que cuando los estudiantes no tienen el ordenador al lado obtienen mejores resultados académicos. Vamos a insistir en que el profesor pueda decidir si se usan o no estos dispositivos en el aula, incluso en la universidad.

Al final del libro se recogen las propuestas del profesor universitario Josep Burgaya para hacer frente a este problema. ¿Podría resumirlas?

El resumen son derechos digitales. Básicamente, dos. El primero es que el usuario sea dueño de su propio contenido. Cuando tú cedas algo a Facebook no eres dueño de su explotación y tampoco te dan ninguna posibilidad de reclamar por alguna información que salga de eso. Es decir, que tú seas el dueño de tu espacio porque es tuyo. Y eso tiene que ir ligado a que seas consciente del valor que tienen tus datos. Tus datos tienen valor y generan un negocio, pues que te paguen por ello. La consciencia de que tus datos tienen valor y de que no puedes regalarlos es algo que tenemos que trabajar en conjunto. No es verdad como dicen los chicos que sus datos no les interesen a nadie, no es verdad que no valgan nada porque luego les preguntas por cuánto dinero estarían dispuestos a abandonar las redes y te dicen que por varios millones de euros.

¿Que les den dinero para que dejen las redes?

Pagarles para que se vayan. Algunos dicen que no las dejarían por ninguna cantidad de dinero y otros que para vivir sin redes sociales cinco millones estaría bien. Entonces sí que tiene valor, pero luego ceden sus datos sin ningún tipo de miramiento. Ese es el primer derecho y el segundo tiene que ver con el derecho a la desconexión, que encontrar espacios seguros donde estar desconectados sea algo normal, no la rareza. Ahora vas a un restaurante y no se puede fumar. Antes era normal fumar en los restaurantes. Pues de igual modo hay que conseguir espacios libres de conexión.

¿Cree que ganarán la batalla por conseguir que Naciones Unidas incluya el derecho a la desconexión en su Declaración Universal de Derechos Humanos?

Hay por los menos dos movimientos que son relevantes. En Estados Unidos las grandes empresas están recibiendo muchas demandas de padres de familia organizados, de fiscales, etcétera, porque esto se está convirtiendo en un problema que está saturando los servicios de salud. Por otra los padres se están dando cuenta de que esto va muy mal. Asociaciones como Adolescencia Libre de Móviles en Cataluña, por ejemplo, están convenciendo a muchos padres de que, por lo menos, se retrase la entrega del móvil y como ya no serías el único inadaptado socialmente sin móvil en el aula, los padres tendrían más armas para no entregarlo hasta más adelante. En la sociedad catalana y española hay pocos riesgos de que los niños sufran algún tipo de violencia en las calles, es difícil, y, por lo tanto, no hace falta que tengas un móvil inteligente para comunicarte con tus padres para ir de la casa al colegio o a una actividad extraescolar.

¿Y con los adultos qué hacemos? También estamos secuestrados por las redes sociales...

Hace cinco años no había ninguna esperanza. La gente se está empezando a dar cuenta de que reducir el espacio del uso de los teléfonos móviles en casa, en las horas de la comida, etcétera, mejora la relación familiar. Muchos psicólogos están invitando a ser valientes. Si en algún momento los padres se equivocaron, ya pasó. Como padres nos equivocamos todos los días. Si te dieron el móvil antes de tiempo, quitáselo.

Difundiremos esta entrevista por las redes sociales. ¿Haremos mal?

Me gustaría que el periodismo tuviera otros canales saneados de información, porque si no es así estamos compitiendo con toda la mierda que hay en las redes sociales. ¿A que los farmacéuticos no compiten con la mierda? Están en un lugar específico a donde vas a buscar información médica. Si el periodismo no se separa de las redes sociales será muy difícil que tenga una posibilidad real de mantenimiento. Hay experiencias de medios pequeños y también grandes, como *El País*, que están construyendo comunidades de usuarios que creo que nos van a librar de las redes. De momento, tendremos que promocionar el libro en las redes, y no me parece mal que nos dé un poco de publicidad para venderlo, pero cada día más es una contradicción que el periodismo esté en las redes sociales. A nivel ético, yo, como periodista, no quiero estar en un sitio como X, dominado por alguien que le está vendiendo armas a Israel o comprando coltan en la Argentina de Milei. Y el otro, más de lo mismo. El señor Zuckerberg no es ninguna panacea de la humanidad, es alguien que está construyendo un búnquer para no ver a nadie en Hawái. También es verdad que Cebrián tampoco era una maravilla.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Artísticas: la reforma que llega

La nueva ley de Enseñanzas Artísticas marca un antes y un después para unas enseñanzas que desde siempre han estado «en tierra de nadie». Ahora hay que desarrollarla con amplitud de miras y sentido común.



Jesús Jiménez. 13-06-2024

Las enseñanzas de Artes tienen una larga historia. Vienen nada menos que de la Ley de Instrucción Pública (1857), donde la pintura, la escultura, la arquitectura y la música se reconocían dentro de las Bellas Artes. Con el tiempo se produjeron cambios y ya en la Ley General de Educación (1970) se preveía la incorporación de toda la formación artística superior a la Universidad: esto hizo que las Escuelas de las Reales Academias se convirtieran en Facultades de Bellas Artes, algo que no sucedió con las Escuelas de Artes aplicadas, Escuelas Arte Dramático y Conservatorios de Música. Nueva vuelta de tuerca con la LOGSE (1990) integrando estas enseñanzas en el sistema educativo general como enseñanzas de régimen especial y equiparando sus títulos a los universitarios, a las licenciaturas en unos casos y a las diplomaturas en otros. Y así se llega a la LOE (2006), donde se produce su ordenación y organización por grados/ciclos, vigente hasta ahora, y la definición de las artísticas superiores «en el contexto de la educación superior española en el marco europeo» (LOMLOE) para su apropiada incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La nueva ley 1/2024 (la primera de este año, por cierto) es un paso importante en la larga trayectoria de estas enseñanzas.

Primero, en la concepción de estas enseñanzas. Ahora toman cuerpo e identidad propia. Las artísticas superiores son plenamente «superiores», con títulos con el mismo valor académico y profesional que los universitarios. Esa consideración produce salpullido en ciertos círculos académicos: ¿«guardianes» (al parecer) de las «esencias» del saber o más bien atrincherados en la «defensa» de intereses corporativos? Sea como fuere, es verdad que tienen un encaje singular en el global sistema educativo español y, en consecuencia, sería de desear que se produjese un permanente entendimiento entre los centros de artísticas y los campus universitarios, donde (de alguna manera) podrían integrarse. Las posibilidades son muchas en los aspectos académicos/curriculares (planes de estudio), en investigación (proyectos y doctorados, por ejemplo), en docencia (profesorado compartido en determinadas asignaturas), en transferencia a la sociedad (impulso de la cultura en el campus), etc. etc.

Y segundo, en su ordenación y regulación, tanto de las artísticas superiores como de las artísticas profesionales. Con muchas e interesantes novedades. En las superiores, desde la incorporación de nuevas enseñanzas (Audiovisuales, Escritura Creativa) a su integración en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES); desde la regulación del acceso a los estudios de grado al reconocimiento de la autonomía académica de los centros para facilitarles estrategias de innovación docente (menciones y/o dobles titulaciones, por ejemplo); desde mejoras notables para el estudiantado (becas universitarias, entre otras) a incentivos para el profesorado en investigación, revisión de su formación inicial, etc. En las profesionales, desde la regulación de itinerarios específicos que permitan obtener una acreditación de determinadas competencias profesionales a la introducción de la posibilidad de incorporar un modelo de carácter dual similar a otras enseñanzas de formación profesional; desde la referencia al Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales a la creación de una nueva estructura de cuerpos en la función pública docente, etc. En resumen, un aire claramente universitario para las superiores y una regulación de las profesionales alineada con la Ley de Ordenación e Integración de la Formación Profesional.

Tenemos una nueva (y buena) ley. La ley educativa con mayor consenso de toda la democracia española. Las consultas han sido amplias y amplios han sido también los acuerdos. Evidentemente, puede haber puntos de fricción en su desarrollo reglamentario. Pero no tienen por qué ser insalvables a poco de cintura que tengan las instituciones (varios ministerios, universidades, administraciones locales, etc.) y representantes (profesorado, alumnado, personalidades, etc.) del sector presentes en el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.

Por otra parte, sería deseable que su implementación contase con el respaldo (recursos, entre otros) de cada comunidad autónoma en su respectivo territorio. Su éxito dependerá en gran medida del grado de corresponsabilidad de las administraciones autonómicas en su desarrollo durante los próximos cursos.

Es una ley de artísticas trasciende el marco estrictamente educativo. Tendrá una segura y notoria influencia también en el tejido cultural de nuestro país y con proyección fuera de nuestras fronteras. Por eso resulta realmente «curioso» (y triste) que un texto tan respaldado y transcendente pasase de puntillas durante su tramitación y aprobación en sede parlamentaria, sin apenas eco en unos medios de comunicación encerrados (como la clase política) en su (al parecer) único «juguete» (el enfrentamiento permanente) y bien alejados de los intereses de la ciudadanía. En este caso, al menos, del influyente universo artístico del país.

CCOO y CSIF reclaman a Función Pública más plazas en la OEP 2024 ante una oferta "muy similar" a la de 2023

Tras la reunión mantenida este lunes con Función Pública, CCOO ha trasladado, en un comunicado, que el esfuerzo de la OEP de 2024 es "insuficiente" en promoción interna, tanto en personal funcionario como laboral, mientras que desde CSIF han recalcado la necesidad de tener "cifras" para poder valorar la oferta.

Agencia Europa Press. 18-06-2024

Los sindicatos CCOO y CSIF han trasladado al Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública la necesidad de más plazas para la Oferta de Empleo Público(OEP) de 2024 ante una cifra "muy similar" a la de 2023, año en el que el Gobierno aprobó convocar 39.574 plazas, de las que 27.246 correspondieron al turno libre y 12.328, a promoción interna.

Tras la reunión mantenida este lunes con Función Pública, CCOO ha trasladado, en un comunicado, que el esfuerzo de la OEP de 2024 es "insuficiente" en promoción interna, tanto en personal funcionario como laboral, mientras que desde CSIF han recalcado la necesidad de tener "cifras" para poder valorar la oferta.

Por su parte, CSIF ha avanzado que el sindicato firmará en contra de esta oferta de empleo público si se mantiene la tasa de reposición, que sigue impidiendo que se cubran la totalidad de las plazas de trabajadores que se jubilan, lo que "eterniza" el problema de abuso de temporalidad y creación de empleo neto, y si no se garantiza que las convocatorias se van a aprobar en el mismo año que sale la oferta de empleo público.

Sin embargo, CCOO ha valorado positivamente la eliminación de la tasa de reposición de la propuesta de Oferta de Empleo Público planteada por Función Pública, siempre y cuando esto no suponga la pérdida de efectivos que prestan servicio público.

Por otro lado, desde CSIF han exigido a Función Pública datos de creación de empleo neto, para poder valorar la propuesta, una postura compartida por CCOO, que ha trasladado la necesidad de que Función Pública proporcione "datos" para valorar si aún quedan servicios públicos por debajo de las necesidades reales, así como ir contemplando el necesario de rejuvenecimiento de las plantillas a sabiendas del "altísimo porcentaje de jubilaciones que se darán en los próximos años".

CCOO recalca que con las nuevas incorporaciones de empleados públicos como consecuencia de la ejecución de la oferta de empleo público los años 2020, 2021 y 2022 tan sólo se ha conseguido frenar el envejecimiento de las plantillas, sin que aún "se pueda constatar que exista un rejuvenecimiento".

Además, pide un plan de choque inmediato que permita el nombramiento de personal funcionario y laboral interino con el objetivo de cubrir con la mayor urgencia las necesidades existentes.

"El Gobierno está en condiciones de hacer un esfuerzo adicional sin salirse del marco de prórroga presupuestaria y aprobar una oferta de empleo público extraordinaria de 2000 plazas más para los sectores especialmente deficitarios, que contribuya a paliar la sobrecarga de trabajo que tienen y mejoren la atención a la ciudadanía", recalcan desde CCOO.

¿Qué pinto yo en el aula? y III OPINIÓN

Cuando lean un libro no consideren solo lo que piensa el autor, consideren también lo que piensan ustedes

Juan Antonio Gómez Trinidad. 19-6-2024

Las palabras citadas, que pertenecen a la película «El club de los poetas muertos», debería estar en el frontispicio de toda formación pedagógica. Ya señalé en un artículo anterior que la generación de profesores que ahora se está jubilando ha sido la mejor formada de toda la historia, a pesar de lo cual, existe una desazón en la profesión docente como señalamos en el primer artículo de esta serie y cuyas causas analicé en el segundo..

Ante todo, debemos recordar que la situación anímica y profesional del profesorado que debatimos no es una cuestión corporativa, laboral, sindical ni política. Estamos ante el elemento más importante de la educación, después de la implicación del propio alumno. Como puso de manifiesto el Informe McKinsey la calidad del profesorado es más importante que la inversión total o la disminución del número de alumnos por aula.

Por ello, la clave está en atraer a las personas más capaces no solo en conocimiento, sino en habilidades educativas, y darles el reconocimiento y la consideración profesional y social que se merecen.

Para superar el desencanto, la desorientación y el desánimo que acecha a los profesores, tal como expuse en el primer artículo se requiere un tratamiento global, se necesitan medidas legislativas, pero también cambios de paradigmas, apoyos sociales y esfuerzo personal. Ahora bien, la primera medida es atreverse a pensar por cuenta propia, rompiendo prejuicios por muy instalados que estén, pues como señaló Hanna Arendt: *Una crisis se convierte en un desastre cuando respondemos a ella con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad.*

La primera medida requiere un *esfuerzo personal*. No nos engañemos: el prestigio, o la *auctoritas*, no se concede, sino que se conquista. Por muchas medidas externas que se realicen, al final nada puede hacerse si no es a través del compromiso personal que requiere tres condiciones. La primera es el conocimiento amplio, profundo y extenso de la materia propia. La segunda es la pasión por ella. En cierta medida, el profesor es un actor que debe creerse y encarnar al personaje: sin pasión no se puede entusiasmar ni enseñar, y eso lo saben bien los alumnos. La tercera condición es querer a los alumnos, tenerles la mayor consideración y respeto y por amor a ellos, saber extraer, con sufrimiento y esfuerzo a veces, - no todo es lúdico ni gratificante-, lo mejor que tiene dentro.



La segunda medida es el *fortalecimiento de la profesión docente* que, en España, a pesar de ser una profesión regulada, a veces de modo excesivamente burocrático y encorsetado, «no goza del prestigio de una profesión sólida y robusta», en palabras de López Rupérez. Se necesita una autorregulación que promueva, defienda y consolide el buen hacer y sancione, en su caso, las malas prácticas. Así ocurre con otras profesiones tales como los colegios profesionales que en el caso de los docentes apenas tiene relevancia a pesar de los méritos que hace el Colegio de Doctores y Licenciados. No es fácil, pero sí necesario que las buenas prácticas, el saber experiencial de los profesores sea una herencia de la que se puedan beneficiar el resto de los docentes, que se promueva a esos docentes no solo por investigaciones sino por su praxis docente y que se exija una legislación que lo ampare. No estamos hablando de una defensa laboral, tarea que ejercen con mayor o menor acierto los sindicatos – a veces con injerencias en campos que no son estrictamente laborales-.

La tercera medida requiere *atreverse a pensar y a modificar el paradigma pedagógico* que ha disuelto los contenidos y cuyo fracaso es un secreto a voces si uno además de leer las publicaciones pedagógicas al uso, se atreve a pasar por los pasillos y claustros de los centros educativos. Este paradigma confunde la igualdad de derechos con la igualdad de resultados, olvidando el componente personal que exige el compromiso del profesor, sí, pero también del alumnado. Comprometerse no es lo mismo que implicarse como recuerda la anécdota de la gallina que instaba al cerdo a crear un restaurante cuya especialidad fueran los huevos fritos con beicon. El cerdo, con gran lucidez y rapidez se negó a la propuesta ya que eso supondría para la gallina implicarse, pero para el cerdo comprometerse.

La cuarta medida, un *cambio legislativo*, tal vez la más fácil de conseguir en teoría, aunque dada la clase política actual y la cortedad de miras, pendiente siempre de ganar las próximas elecciones y olvidarse de las próximas generaciones, quizá sea en cierta medida irrealizable de momento. No se trata de cambiar de nuevo las leyes – aunque alguna reforma sea necesaria- y aumentar la sopa de letras legislativas, sino abordar lo que desde hace años nadie se ha atrevido, a saber, la reforma en profundidad del proceso de formación, selección y evaluación del profesorado. No es el momento de desmenuzar las propuestas, algunas de las cuales han sido objeto de exposición detalladas por autores acreditados. Mientras no se forme a los profesores de la mejor forma posible, - y se cuente en serio con ese saber experiencial de los docentes en activos-, mientras no se evalúe con rigor y de forma exhaustiva para seleccionar a los mejores, y mientras no se evalúe de forma periódica a los docentes y se reconozca su tarea, es difícil conseguir el prestigio y reconocimiento de la profesión.

Por último, las administraciones deberían promocionar a través de campañas el reconocimiento social del profesorado, difundir las buenas prácticas y, dado el clima educativo en determinados centros donde abundan las agresiones físicas y psicológicas al profesorado, potenciar un sistema legislativo y disciplinario que dé garantías y seguridad al profesorado.

Al margen de todos los problemas que tiene la educación, mientras existan personas apasionadas por la tarea educativa que mantengan la ilusión, la entrega, el cariño y autoridad, habrá esperanza. Como dice Daniel Pennac: «Basta un solo profesor, — ¡uno solo! — para salvarnos a nosotros mismos y hacernos olvidar a los demás».