

**ÍNDICE**

[El porcentaje de alumnos aprobados en la EBAU en España sigue aumentando: 96,84% en 2024, 0,5 puntos más que en 2023](#) **EUROPA PRESS**

[Ayuso da marcha atrás ante las protestas de las familias y no abrirá la escuela europea dentro del Ramiro de Maeztu](#) **ELDIARIO.es**

[La presidenta de los rectores afirma que el alto porcentaje de aprobados en la EBAU "demuestra que el sistema funciona"](#) **EUROPA PRESS**

[Los jóvenes ya no se matriculan en Ingeniería: las carreras de humanidades repuntan en la universidad española](#) **ABC**

[¿Todavía con las ratios? Hay ideas mejores](#) **EL PAÍS**

[El Consell aprueba la 'nueva' ESO: más horas de Matemáticas y Música y nueva optativa de finanzas](#) **LEVANTE**

[El Gobierno vasco se alía con Microsoft para reforzar la seguridad online de los menores](#) **DEIA**

[Galicia tendrá 17 centros menos adscritos a E-Dixgal en pleno debate sobre las pantallas](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El enfado de los colegios con la consejería de Educación marca el último día de curso](#) **HERALDO**

[Las profesoras ganan terreno en la Universidad: en 14 años crecen un 26,4% y ellos bajan un 4%](#) **EL PAÍS**

[CSIF avisa de que las 20.024 plazas de docentes de las oposiciones de este sábado "son insuficientes"](#) **EUROPA PRESS**

[25.000 plazas de profesor en juego en las oposiciones que se celebran este sábado](#) **EL MUNDO**

[Estudiantes exigen más información de la FP dual en ESO y Bachiller y mejor coordinación con las empresas](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Estudiantes que vencen a la adversidad: "A veces me decía, yo paso, pero he trabajado mucho y estoy orgullosa"](#) **EL PAÍS**

[Los ciberdelitos sexuales a menores se disparan por el mal uso de la tecnología](#) **DEIA**

[El Consejo Escolar del Estado concluye que la formación en niños sobre el uso responsable del móvil "debe realizarse sin dispositivos en edades tempranas"](#) **EUROPA PRESS**

[Ingenieros: de la percepción de élite a la escasez de vocaciones](#) **ABC**

[Los estudios en informática, salud e ingeniería presentan los mejores datos de inserción laboral](#) **EL DEBATE**

[La educación pública más allá de la trinchera](#) **EL PAÍS**

[Tres de cada cuatro menores han sufrido violencia sexual en internet](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Lomloe, año II: la pelea está en la evaluación \(porque la batalla de la burocracia está perdida\)](#) **ELDIARIO.es**

[La nueva concertada mercantilista: un modelo desleal para la sociedad](#) **EL PAÍS**

[IA y la transformación de qué y cómo enseñamos](#) **EL DEBATE**

[Cuánto se cobra y cuánto paro se sufre según la carrera o FP que estudies](#) **ELDIARIO.es**

[El Gobierno nombra a Esther Monterrubio nueva directora general de Planificación, Innovación y Gestión de la FP](#) **EUROPA PRESS**

[La universidad pública más pequeña de España teme a su gigantesca vecina privada y digital](#) **EL PAÍS**

[Los estudiantes españoles de 15 años están por debajo de la media de la OCDE en conocimientos financieros, según PISA.](#) **EUROPA PRESS**

[Los alumnos españoles quedan por debajo del promedio de la OCDE en competencia financiera](#) **EL MUNDO**

[María del Mar Sánchez, investigadora: "En la escuela ponemos el foco en prohibir los móviles, pero nos olvidamos de educar"](#) **ELDIARIO.es**

[David Ríos Insua: "No se pueden desplegar tan a la ligera los sistemas de IA"](#) **EL PAÍS**

[Valientes frente a acosadores: cómo fomentar un ambiente de respeto y solidaridad en escuelas e institutos](#) **THE CONVERSATION**

[Motivar a un adolescente: las claves que nos da la neurociencia](#) **THE CONVERSATION**

["Más que reinventar al profesor hay que repensar la profesión"](#) **MAGISTERIO**

[Curso 2025: La nueva Formación Profesional se complica si no atrae a suficientes empresas](#) **MAGISTERIO**

[La filosofía y las competencias. ¿Son críticos los profesores de Filosofía?](#) **educational EVIDENCE**

[Garantizar el derecho a la educación superior: paremos su destrucción](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La Historia de la Educación como saber útil y necesario \(ahora más que nunca\)](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Luis Fernando López Martínez, psicólogo: «Los desafíos en la prevención del suicidio juvenil: estigma, recursos escasos y falta de capacitación profesional»](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Competencia oral y democracia ¿Nos damos la palabra?](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

El porcentaje de alumnos aprobados en la EBAU en España sigue aumentando: 96,84% en 2024, 0,5 puntos más que en 2023

MADRID, 20 Jun. (EUROPA PRESS) - El porcentaje de alumnos aprobados este curso 2023-2024 en las pruebas de Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad (EBAU) ha alcanzado un 96,84% en toda España, lo que supone casi 0,5 puntos porcentuales más que el curso pasado, cuando aprobó el 96,38% de los estudiantes, según la información provisional recopilada por Europa Press de todas las regiones (excepto Ceuta y Melilla).

El año anterior, con un 96,38% de aprobados en toda España en el curso 2022-2023, también aumentó el porcentaje de alumnos que superaron la prueba respecto al ejercicio anterior, ya que aprobó el 96,06% de los estudiantes en 2021-2022.

La convocatoria de la EBAU de este 2024 arrancó el pasado 3 de junio en España, siendo los alumnos de la Comunidad de Madrid y La Rioja los primeros que se examinaron. Por el contrario, los estudiantes de Islas Baleares fueron los últimos en comenzar la prueba de acceso a la universidad, que se ha realizado los días 11, 12 y 13 de junio en las islas.

Los alumnos que han alcanzado un mayor porcentaje de aprobados han sido los de Castilla y León, donde el 98,5% ha superado la prueba, seguido de los estudiantes de Navarra, donde han aprobado el 98,41% de los jóvenes; los de La Rioja, con el 98,39% de aprobados; y la Comunidad Valenciana, con el 98,32% del estudiantado que ha superado la Selectividad.

Por el contrario, los alumnos con menor porcentaje de aprobados han sido los canarios, ya que tanto en Santa Cruz de Tenerife como en Las Palmas el 92,7% de estudiantes han superado la prueba de acceso a la universidad. Además, en Andalucía el 96,86% del alumnado ha superado la EBAU; en Aragón, el 97,93%; en Islas Baleares, el 96,2%; en Cantabria el 97,97%; en Castilla-La Mancha el 96,05%; en Cataluña, el 97,01%; en la Comunidad de Madrid, el 96,5%; en Extremadura, el 95,8%; en Galicia, el 96%; en el País Vasco, el 97,98%; en el Principado de Asturias, el 94,97%; y en la Región de Murcia, el 96,2%. L

a Selectividad de este año ha sido la última que realizarán los estudiantes españoles del antiguo modelo, ya que el Gobierno ha aprobado el nuevo examen, que entrará en vigor en junio del año 2025 y que sustituye el nombre de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) por el de Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

En la nueva EBAU, las faltas de ortografía bajarán un 10 por ciento la nota en los exámenes y los alumnos podrán elegir entre distintas preguntas, aunque requerirán que hayan estudiado todo el temario, por lo que previsiblemente será menos flexible que la prueba de este año, y se mantienen las preguntas tipo test. En aquellos ejercicios en los que las preguntas o tareas propuestas requieran la producción de textos por parte del alumnado, la valoración correspondiente a la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, léxica y ortográfica de los textos producidos, así como su presentación, no podrá ser inferior a un 10 por ciento de la calificación correspondiente a la pregunta o tarea.

eldiario.es



Ayuso da marcha atrás ante las protestas de las familias y no abrirá la escuela europea dentro del Ramiro de Maeztu

El Gobierno regional anuncia que suspende “por ahora” la implantación de un centro de élite dentro de uno de los dos institutos públicos de Chamartín mientras le busca otra ubicación; la comunidad educativa del Ramiro le exige que la decisión sea “definitiva”

Daniel Sánchez Caballero. 20/06/2024

No habrá –por el momento– Escuela Europea Acreditada (EEA) en el Ramiro de Maeztu. La Comunidad de Madrid ha dado marcha atrás en su proyecto de implantar un centro de élite para hijos de diplomáticos europeos dentro de uno de los dos únicos institutos públicos del distrito de Chamartín, según ha anunciado este jueves el consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, Emilio Viciano, en la Asamblea. Viciano ha asegurado que la decisión se toma tras dialogar con la comunidad educativa del Ramiro, que se había opuesto con fuerza al proyecto por entender que era nocivo para el colegio e instituto –este mismo miércoles hubo una concentración– y que además no había espacio físico para meter dentro de un centro ya lleno una nueva escuela con unos cientos de estudiantes más.

“Esta Consejería siempre ha escuchado y escuchará a las familias, a la Dirección General, a la dirección de los centros y a la gran familia del Ramiro de Maeztu”, ha contestado Viciano a Esteban Álvarez, responsable de educación del PSOE en la Asamblea regional y una de las personas que más ha apoyado al centro y las familias contra el proyecto. “Hemos creado una comisión, hemos escuchado a las familias, nos hemos reunido con ellos en varias ocasiones, ellos han validado el proyecto, están satisfechos con él, nos han manifestado algunas dudas respecto a que quepan o no, nosotros confiamos en que sí y hemos seguido todos los cauces previstos para ello”, ha añadido el consejero.

Cuando Álvarez le ha afeado que nada de lo que ha dicho es cierto (“el Ministerio no lo ha validado, las familias no están de acuerdo, usted no tiene el apoyo de la comunidad educativa ayer se ha presentado el primer recursos contencioso-administrativo y va a haber más, tiene lugares de sobra para hacerlo sin vaciar el Ramiro”, le ha espetado), Viciano ha insistido: “Porque hemos escuchado a las familias y no queremos que algo bueno se convierta en algo malo, es por lo que hemos decidido suspender por ahora la implantación de la Escuela y estamos estudiando posibles nuevas ubicaciones para que la EEA sea lo que tiene que ser y la familia del Ramiro siga manteniéndose como una de las instituciones claves no solo educativas sino deportivas de la Comunidad de Madrid”.

El diputado Álvarez explica que desde el PSOE no están contra la apertura de una escuela europea en Madrid. “No hay ninguna, es perfectamente legal y homologable, no tenemos nada que objetar. Pero no así como lo iban a hacer, en ningún caso. Creo que el mejor sitio sería donde está la Dirección de Área Territorial, al lado del Ramiro. Es un edificio administrativo construido en un espacio escolar, se podría hacer ahí perfectamente”.

Pero en lo que toca al Ramiro, que la EEA no vaya a caer en sus terrenos es “una buena noticia. El proyecto era un propósito disparatado, sin ningún sentido, que solo iba a conseguir dismantelar el Ramiro, que es un emblema de la enseñanza pública, una prueba de que la pública puede funcionar bien cuando se dan las condiciones”, opina Álvarez.

Una buena noticia para las familias, pero “insuficiente”

La comunidad educativa del Ramiro ha celebrado la noticia, pero le exige a la Consejería que la convierta en definitiva. La plataforma #noSomosSardinasRamiro ha agradecido en sus redes sociales el “granito de arena” de todos los que se han movilizado estos días para paralizar el proyecto. “No podemos estar más orgullosos de enseñarles a nuestros hij@s este ejemplo de trabajo en equipo y lucha por los derechos”, han publicado, informa Europa Press. También explican que aunque la noticia es positiva, “no es suficiente”. “Queremos una confirmación definitiva de que se implantará en otro centro y los planos de las obras”, han añadido.

“Una buena noticia para la comunidad educativa de este centro, para la red de centros públicos y para el estado de derecho”, ha valorado Isabel Galvín, secretaria general de la federación educativa de CCOO en Madrid. Este sindicato lleva insistiendo –y recurriendo– desde que se conoció el proyecto en que la Comunidad se estaba saltando la normativa. “Se estaba incumpliendo en cuanto a la necesidad de aprobación del proyecto tanto por el claustro como por el Consejo Escolar, los requisitos mínimos de los centros en cuanto a espacios o la ley de presupuestos”, sostiene Galvín.

La Comunidad de Madrid quería abrir un centro línea dos (dos clases por curso), de manera que cuando estuviera a pleno rendimiento supondría que el Ramiro tendrá 12 grupos más en cada etapa (Primaria y Secundaria), 24 en total. En principio estaba previsto que cada grupo de Primaria tuviera 15 alumnos y los de Secundaria 20, según informó la propia Comunidad de Madrid –la mitad de la ratio máxima legal y de la que tiene el centro, que cada año tiene más demanda que oferta–.

El proyecto contemplaba realizar una gran obra para alojar la EEA, otro de los elementos que soliviantaron a las familias por agravio comparativo. Hace cuatro años, cuando el temporal Filomena, se cayó un edificio del instituto (conocido como La Nevera) y la Comunidad nunca lo reconstruyó. Ahora, con la decisión de alojar la escuela europea en el Ramiro, sí había presupuesto para obras.

Unas obras que Viciana ha explicado que seguirán, una vez aprobadas: "Seguimos con las obras de mejora que por supuesto están autorizadas y la ampliación en el Ramiro por valor de 850.000 euros que van a poder disfrutar todos sus alumnos, y que se van a llevar a cabo con pleno respeto por su condición de edificio protegido que tienen todas sus instalaciones".

europapress.es

La presidenta de los rectores afirma que el alto porcentaje de aprobados en la EBAU "demuestra que el sistema funciona"

MADRID, 21 Jun. (EUROPA PRESS) - La presidenta de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y rectora de la Universitat Jaume I, Eva Alcón Soler, ha afirmado que el alto porcentaje de aprobados en la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) "demuestra que el sistema funciona". "Tenemos un estudiantado que ha pasado las pruebas que han realizado en sus centros educativos y, los que no han pasado las pruebas en sus centros, no llegan a las pruebas de acceso. Con lo cual, es lógico que haya un porcentaje muy alto de aptos en las pruebas de acceso a la universidad", ha defendido.

Así lo ha manifestado este viernes la presidenta de los rectores españoles en declaraciones a los medios tras la presentación del informe 'La universidad Española en Cifras' en la Biblioteca Nacional de España.

El porcentaje de alumnos aprobados este curso 2023-2024 en las pruebas de la EBAU ha alcanzado un 96,84% en toda España, lo que supone casi 0,5 puntos porcentuales más que el curso pasado, cuando aprobó el 96,38% de los estudiantes, según la información provisional recopilada por Europa Press de todas las regiones (excepto Ceuta y Melilla).

El año anterior, con un 96,38% de aprobados en toda España en el curso 2022-2023, también aumentó el porcentaje de alumnos que superaron la prueba respecto al ejercicio anterior, ya que aprobó el 96,06% de los estudiantes en 2021-2022. En este contexto, la presidenta de CRUE ha valorado que este porcentaje de aprobados en la EBAU "demuestra que el sistema funciona" ya que el profesorado ha preparado al estudiantado como parte del proceso de aprendizaje, impartiendo conocimiento y evaluando.

"Las pruebas de acceso a la universidad de alguna manera lo que hacen es ordenar al estudiantado para aquellas titulaciones donde hay más demanda que oferta y esa es la finalidad de las pruebas de acceso a la universidad", ha explicado Alcón.

En este punto, ha reiterado que al hablar de modificaciones en las pruebas de acceso a la universidad, algo que considera positivo si es para mejorar el sistema universitario, "se tiene que hacer en su conjunto", modificando el Bachillerato, la evaluación y sus criterios. "Si no lo hacemos así, nos equivocaremos", ha concluido.



Los jóvenes ya no se matriculan en Ingeniería: las carreras de humanidades repuntan en la universidad española

En los últimos 25 años la demanda de estudios de la rama de ciencias e ingeniería se han reducido en casi un 20% respectivamente

Así lo constata el informe anual de la CRUE 'La Universidad en Cifras', que también señala que a la hora de elegir profesión pesa más la vocación que las expectativas laborales

JAVIER PALOMO. Madrid. 21/06/2024

«Si no lo tienes claro qué estudiar, matricúlate en una carrera de ciencias, que tiene más salidas». Parece que este típico consejo que se suele dar a aquellos jóvenes dudosos con su futuro, cada vez cala menos en España. En los últimos 25 años, la demanda de estudios de ingeniería y arquitectura han disminuido un 17%, y las ramas de ciencia un 19%, mientras que la rama de humanidades, con mayor tasa de paro y precariedad, ha registrado un crecimiento del 6% en su matrícula.

Esto se traduce en que cada vez pesa más la motivación vocacional que las expectativas laborales a la hora de que los estudiantes decidan qué camino escoger para su futuro profesional. Pese a que Psicología o Periodismo tengan peor oferta y sueldos más bajos, los jóvenes se decantan antes por estudiar estas carreras que Ingeniería o Matemáticas si es lo que siempre habían soñado hacer.



Esta es una de las conclusiones del informe 'la Universidad España en Cifras', publicado por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), con información del curso académico 2021-2022. Este informe, que CRUE viene realizando desde el año 2000, proporciona los principales datos y cifras del sistema universitario español, haciendo un análisis de su evolución de la demanda, oferta y recursos que proporciona a los jóvenes, a la vez que lo compara con otros sistemas europeos o de la OCDE.

Los datos disponibles señalan que, pese al cambio en la demanda de titulaciones, el sistema español universitario sigue atrayendo a los jóvenes en mayor proporción que nunca en nuestro país, con un aumento del 34% pese al descenso población del 20%, y con una universidad con producción investigadora por cada 626 mil habitante, lo que posiciona al sistema español en el top 8 por detrás de otros grandes países de la OCDE, como son Estados Unidos, Australia, Canadá, Reino Unido, Polonia, Corea del Sur o Francia. Además, España cuenta un nivel de formación superior de su población adulta y joven al mismo nivel que el resto de grandes países, con 1,7 millones de universitarios, un 18% más que en 2008.

Las universidades públicas atraen a más jóvenes

En cuanto a la cifra de universidades públicas y privadas, en las últimas dos décadas España ha visto una expansión de los centros privados por delante de los públicos. Mientras en 1998 las universidades públicas matriculaban al 93,9% de los estudiantes universitarios, ahora matriculan al 75,5%. En contrapartida, mientras las universidades privadas matriculaban en 1998 a solo el 6% del total de estudiantes universitarios, ahora recogen al 24,4% de los mismos.

Eso se debe a que desde 1980 hasta 2000, se produjo una fuerte expansión del número de universidades públicas, que se ralentizó notablemente a partir de ese momento, para quedar estabilizada completamente en 2009, con 48 instituciones (47 presenciales y una no presencial). Sin embargo y en paralelo, las privadas a fecha de 2022 crecieron hasta formar un subsector de 39 instituciones, que previsiblemente se seguirá expandiendo con el paso de los años.

Los alumnos siguen optando por los centros públicos frente a los privados

Pero a pesar de su crecimiento, el informe señala que, de media, las privadas recogen menos estudiantes que las públicas -10.000 y 26.000 respectivamente- por lo que los jóvenes siguen optando antes por los centros públicos que por los privados. En concreto, las primeras siguen atrayendo al 75% de los estudiantes universitarios y el 80% de las instituciones públicas supera el tamaño medio de alumnos que las privadas, destacando la Universidad Complutense de Madrid, con 54.748 estudiantes en sus centros.

Los españoles se gradúan a los 24 años

Por otro lado, los alumnos españoles son los que menos alargan su estancia en la universidad. Es decir, que si una carrera dura aproximadamente cuatro años, España supera la media europea en rendimiento universitario para alcanzar la titulación completa. Son los que se gradúan a una edad más temprana (24 años), frente a la media de la UE y la OCDE que superan los 25 años. Sin embargo, flaqueamos en el acceso al máster. Este nivel de estudio se retrasa hasta los 30 años, frente a los 27 de media en la OCDE y 25 en el caso de la Unión Europea.

La menor tasa de abandono universitario de la UE

Si bien abandono escolar universitario es una debilidad para todos los sistemas universitarios, la intensidad varía mucho de uno a otro, y España destaca por registrar la menor tasa de abandono o cambio de estudios de los sistemas que el informe ha analizado.

Al iniciar el segundo año de los estudios, permanecen matriculados el 93% de los estudiantes, y al transcurrir tres años del grado, la tasa de abandono se encuentra en el 17%, solo por detrás de cuatro países, Reino Unido (15%), Israel (15%), Estados Unidos (15%) y Suiza (12%). Por género, son los hombres (más del 50%) que las mujeres los que más abandonan los estudios, con independencia de cuál sea la titulación o el tiempo que lleven cursándola.

Bajas becas y «sobrecualificación severa»

No todo son buenas noticias, la CRUE remarca que el mayor problema que golpea el sistema universitario español son las bajas becas para el acceso a la universidad. «hay un estancamiento social de la política de becas, que nos impide estrechar las diferencias con la UE», El informe indica que las bajas ayudas monetarias han provocado una caída del 5,1% de los becarios en el total de estudiantes universitarios. «si queremos defender la igualdad de oportunidades, debemos incrementar las becas», ha incidido Juan Julià, asesor de la Presidencia de la CRUE, que explica que la cifra debería estar en 8.800 euros al año por beneficiario para sufragar esta problemática. Desde CRUE señalan que debería ser el mínimo que se debería dar para aumentar el número de matriculados

Además, también ha señalado que «arrastramos», comparado con el resto de países, un porcentaje muy bajo de atracción de estudiantes internacionales. España cuenta apenas con un 3,4% de estudiantes extranjeros, frente a la media europea del 6,4% y muy alejada de «las grandes potencias», como son Australia (21,9%) y

Reino Unido (20,1%). La «sobrecualificación severa» también afecta a los graduados universitarios. El total de sobrecualificación en España escala al 20%, la más alta en toda la UE, y la «severa» representa la mitad, un 10%. Sin embargo, el 80,5% de los hombres dice que su trabajo se adecua a su nivel de formación, 79,3% en el caso de ellas.

EL PAÍS **OPINIÓN**

¿Todavía con las ratios? Hay ideas mejores

La lección frontal es fácilmente escalable, hasta cierto límite, mientras la atención individual es muy costosa. Pero la codocencia permite jugar con ambas cosas a la vez y a menor coste

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. 21 JUN 2024

Es imposible hablar de educación sin que las *ratios* desciendan, cual *deus ex machina*, a ocupar el centro de la escena; o es *el tema* o, “y por supuesto”, se añade de oficio. Suele decirse que es lo único en lo que todo el profesorado está de acuerdo (y pobre de quien disienta), pero en algún momento hay que preguntarse sobre la pregunta y tal vez cambiarla, aunque ello suponga tirar las viejas respuestas. Desaprender para aprender. Después de todo, en la institución escolar el alumno es el fin (su educación y cuidado y, más allá, la sociedad) y el profesor es el medio (aunque no sea solo eso ni sea el único). En suma, empleamos profesores para educar a los alumnos, no institucionalizamos alumnos para dar empleo a profesores, como parecen querer algunas prácticas no importa tras qué retóricas.

Empecemos con los datos. La base más rica es el *GPS de la Educación* de la OCDE (<https://bit.ly/4epHZWc>). En España, según éste, el tamaño medio de una clase de primaria es de 20 alumnos y, en la ESO (secundaria inferior), de 23. ¿Es mucho o es poco? Pues es ligeramente menos que las medias de la OCDE, 21 y 23 en el mismo orden, y poco más que en la UE-25, con 20 y 22; los máximos se dan en Chile, 31, y Japón, 32; si sacamos a Chile, con un pie en el *Sur global*, el máximo en primaria sería también para Japón, con 27; los mínimos son 16 en Luxemburgo y 17 en Letonia; añadamos, por la veneración que concita, los de Finlandia, 19 en ambas etapas.

Para las ratios, el *GPS* ofrece mayor detalle por etapas. Veámoslas para infantil (toda), primaria, secundaria inferior y secundaria superior, siempre en este orden: en España son de 11, 12, 11 y 10; para el conjunto de la OCDE son 13, 15, 13 y 13; para la UE-25 son 13, 15, 12 y 13; las ratios nacionales más elevadas son de 34 en el Reino Unido, 24 en Colombia y México, 30 en México y 18 en Colombia; si nos limitamos a Europa, todas las máximas son británicas: 34, 29, 17 y 18; las mínimas son 4 en Islandia, 8 en Croacia y otros tres países, y 8 en Croacia; en la bendita Finlandia son 8, 13, 8 y 17. España, pues, se sitúa muy levemente por encima (peor) en alumnos por aula y notablemente por debajo (mejor) en alumnos por profesor (ratios). Hay que añadir que la posición relativa era bastante más favorable antes de la Gran Recesión, que pasó factura a la educación (puede comprobarse en los datos de Eurydice).

¿Debemos reducir las ratios? En una perspectiva comparada, no son un problema, estamos bien. La idea es además imprecisa, pues se pueden reducir ratios sin tocar el número de alumnos por aula, por ejemplo, añadiendo otros docentes especialistas o de apoyo. También se podían reducir los alumnos por aula sin tocar las ratios, por ejemplo aumentando las horas lectivas de los profesores o reduciendo las de los alumnos. La idea convencional es reducir los alumnos por aula aumentando el número de profesores para lo mismo, pero da poco de sí. Supóngase una profesora de la ESO, en una asignatura, con 30 alumnos y 3 horas semanales, que en España equivalen a 150 minutos, que se aprovechan al completo y se dividen en 75 para la lección y otros asuntos de grupo y 75 para una atención más diversificada, 2,5 por alumno si fuera individual. Si bajásemos la ratio a 25, por ejemplo, la cuota de atención individual se elevaría a... 3 minutos, un 20% más, pero una ganancia minúscula que aumentaría el coste del personal docente el 17% y el presupuesto escolar en torno al 11%, lo que no es broma. Mucho gasto y muy poco impacto. La operación se puede recalcular para primaria, para más o menos horas por asignatura, para otros grados de diversificación (subgrupos), para el trabajo docente preparatorio... y el resultado será siempre parecido: alto coste y escaso beneficio, si es que lo hay. De hecho, es lo que la investigación dice: que no hay cambios en los resultados, que son débiles, que son contradictorios, que no duran... y, sobre todo, que, comparada esta medida con otras, ni es eficaz (cambia poco o nada) ni es eficiente (cuesta mucho para poco); el número de alumnos por profesor solo influye con seguridad en el aprendizaje cuando desciende a cinco o menos, pero entonces ya no hablamos de profesores sino de preceptores.

Veamos otra opción. Una gran mayoría de centros, de infantil a secundaria, tienen dos grupos por curso (*líneas*) o asignatura (al menos las comunes). Supongamos que nuestra profesora del grupo A y el profesor del B funden sus grupos. La asignatura sigue teniendo 150 minutos y la lección 75, pero los docentes suman ahora 300 y les quedan 225 para atención individual; la ganancia no es para tirar cohetes, pero sí del 50%, dos veces y media la de la reducción canónica. El meollo está en que la lección frontal es fácilmente escalable, dentro de ciertos límites, mientras que la atención individual es muy escasa y muy costosa, pero la codocencia permite jugar con ambas cosas a la vez y a menor coste. Hay muchas más razones para la codocencia en términos de cantidad y complementariedad del capital profesional, difusión y continuidad de la innovación, iniciación

profesional, amortiguación del absentismo, salvaguardia contra la arbitrariedad, etc., además de una organización más flexible de espacios, tiempos, agrupamientos y actividades, etc., pero esta es una.

Hoy podemos contar, además, con otro agente para la atención individual: la inteligencia artificial generativa, conversacional (ChatGPT y similares, para entendernos). La Academia Khan venía desarrollando desde mediados de 2022, en colaboración con OpenAI, una adaptación de GPT-4 para la educación, bautizada como *Khanmigo* (por Khan conmigo), con barreras de protección más seguras, ajuste fino para contenidos curriculares (primaria, secundaria y primeros cursos universitarios) y una metodología *socrática* (no dar la solución, sino acompañar y guiar su búsqueda), y su desempeño es impresionante. Pongo este ejemplo, más acabado, pero nadie dude que proliferarán en breve y gratis o a buen precio. Y, créanme, en nada serán tan finos como puede llegar a serlo un humano, pero en mucho serán iguales, en algunas cosas mejores y en todo más asequibles e incansables.

Y, ahí sí, necesitaremos más educadores, segura pero no necesariamente profesores, no ya para sacar alumnos del aula sino, ante todo y sobre todo, para multiplicar las herramientas y las capacidades con las que debe contar todo centro educativo. La codocencia (la colaboración de dos o más docentes, como iguales, en el aula), la ciborgdocencia (el uso de algoritmos, quien sabe si robots, como agentes de apoyo a la docencia, en el aula y fuera de ella) y el reforzamiento multidisciplinar de los equipos docentes (no solo con docentes clonados en universidades y oposiciones para hacer más de lo mismo) ofrecen mucho más que la cansina cantinela de las ratios y los grupos.

Mariano Fernández Enguita es sociólogo, catedrático emérito de la Universidad Complutense. Autor de Más Escuela y Menos Aula: La innovación en la perspectiva de un cambio de época y La Quinta Ola: La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

El Consell aprueba la 'nueva' ESO: más horas de Matemáticas y Música y nueva optativa de finanzas

El Ejecutivo autonómico valida el decreto que regula la educación secundaria, con el previsto refuerzo de esas dos asignaturas, el regreso de las calificaciones numéricas y carga horaria unificada

Los estudiantes de FP podrán realizar prácticas de formación con autónomos y no solo en empresas

Mateo L. Belarte. València 21 JUN 2024

El Consell ha aprobado el decreto que regula el currículum y el horario de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunitat Valenciana y que corrige ciertos puntos respecto a la normativa previa del Botànic. Como ya había anunciado la Conselleria de Educación de José Antonio Rovira, la principal novedad es el refuerzo en Matemáticas desde el primer curso de ESO y el regreso de Música como obligatoria en tercero. Además, se recupera la calificación numérica (sin abandonar el formato anterior), se unifican horarios lectivos y se introduce una nueva optativa de finanzas y consumo responsable. Educación retoca también el decreto que regula la Formación Profesional (FP) para que los alumnos puedan hacer prácticas con empresarios autónomos.

El propio Rovira ha sido el encargado de explicar los cambios, de los que se ha mostrado muy satisfecho, tras el pleno del Consell, celebrado este viernes en Alicante por motivo de las Hogueras. El conseller ha confirmado que a partir del próximo curso se impartirán cuatro horas de Matemáticas en los cuatro cursos, al añadir una hora más en primero. Rovira ha argumentado que la ampliación horaria busca "reforzar" esta materia instrumental "tras las necesidades detectadas en el último informe Pisa", en el que la calificación empeora "un poquito".

Asimismo, se recupera la Música como materia obligatoria también en tercero de ESO, ampliando un año respecto a la situación previa. Rovira ha destacado que con este cambio "se da respuesta a la tradición musical valenciana y se cumple con un punto del programa electoral" del PP de Carlos Mazón.

Vuelven también las calificaciones numéricas del 0 al 10, que convivirán con la modalidad actual (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente). El conseller ha explicado que con esta fórmula se aporta una información "mucho mejor" a los padres, porque "no es lo mismo" que el alumno reciba una calificación de 0,5 que de 4,5, ha puesto como ejemplo Rovira.

Optativa sobre finanzas y consumo responsable

Estas incorporaciones de Matemáticas y Música obligan a "redefinir" los currículos para adaptar la evolución de las asignaturas a la ampliación horaria. Además, Rovira ha anunciado la llegada de una nueva asignatura

optativa "sobre finanzas y consumo responsable" con la que se busca "reforzar la educación financiera del alumnado".

Al margen de la ESO, Educación ha aprovechado para incluir una "modificación puntual" del decreto que regula la FP dual. Como novedad, Rovira ha anunciado que los alumnos podrán realizar las prácticas formativas con autónomos, algo no permitido hasta el momento. Este cambio permitirá ampliar mucho la oferta, ya que gran parte del ecosistema empresarial demandado por estos estudiantes está compuesto por estos trabajadores por cuenta propia (fonaterías, peluquerías, panaderías...).



El Gobierno vasco se alía con Microsoft para reforzar la seguridad online de los menores

La multinacional tecnológica proporcionará a la Ertzaintza los recursos necesarios para mejorar su trabajo de sensibilización y concienciación sobre la seguridad en Internet al alumnado de los centros educativos de Euskadi

Albert Bretcha NTM. 21-06-24

Reforzar la seguridad en la Red de los menores vascos y concienciarlos sobre los peligros que puede entrañar Internet si se hace un mal uso de sus potencialidades. Este será uno de los objetivos de la alianza que han sellado este viernes el Gobierno vasco y Microsoft. Un acuerdo de colaboración por el cual la multinacional tecnológica proporcionará a la Ertzaintza los recursos necesarios para mejorar su trabajo de sensibilización y concienciación sobre la seguridad online al alumnado de los centros educativos de Euskadi, para que aprendan las mejores prácticas de ciberseguridad y cómo ser "ciberinteligentes".

Esta alianza se ha oficializado hoy con la firma de un convenio de colaboración, en un acto en el que han participado el vicelehendakari primero y consejero de Seguridad del Gobierno vasco, Josu Erkoreka, y el máximo representante de Microsoft en el Estado español, Alberto Granados. Esta iniciativa, han explicado, ayudará a sensibilizar en materia de ciberseguridad a la población infantil y juvenil de Euskadi, a través de la formación, desarrollo y mejora de las capacidades digitales del equipo del proyecto de la Ertzaintza, "Prevención desde la Comunicación".

Gracias al acuerdo, Microsoft proporcionará, entre otras herramientas, los recursos necesarios para mejorar su trabajo a la hora de informar y concienciar sobre distintos aspectos de la seguridad en la Red al alumnado de los centros educativos de Euskadi, para que la sociedad vasca y especialmente los estudiantes, aprendan las mejores prácticas de ciberseguridad y cómo ser "ciberinteligentes". En este sentido, Erkoreka y Granados han coincidido en el que "la formación en habilidades digitales y concienciación ayudan a garantizar la seguridad digital de una población vulnerable como puede ser la de los niños y jóvenes". Así, han subrayado que "la colaboración público-privada, como este acuerdo que hoy firmamos, es clave para fomentar esta formación de la ciudadanía y ayudar a la concienciación de familias y profesionales de la educación a protegerse en el entorno digital actual y mejorar el cuidado cibernético de las y los niños y jóvenes".

Riesgo online entre niños y adolescentes

La IA generativa está al alcance de la mano de cualquier persona con internet y quienes ciberdelinquen también la han puesto a trabajar a su favor, dando lugar a ataques mucho más desarrollados y sofisticados. El Informe Global de Seguridad Online de Microsoft arroja datos tan significativos como que el 69% de las personas ha experimentado algún riesgo online durante 2023, porcentaje que asciende hasta el 74% en el caso de las y los adolescentes. La información errónea –fake news– y la desinformación, así como el ciberacoso, discursos de odio y las amenazas de violencia son los riesgos más comunes.

Las personas más jóvenes acceden al contenido de múltiples maneras: a través de herramientas de aprendizaje, aplicaciones de comunicación, motores de búsqueda o redes sociales. Cada una de estas plataformas es un posible punto vulnerable a su seguridad online. El público estudiantil necesita habilidades de alfabetización digital que le ayude a determinar qué enlaces son seguros y confiables, a medida que exploran y navegan por la red. Es un tema prioritario para el Gobierno vasco y el proyecto de la Ertzaintza, "Prevención desde la Comunicación", que ayuda a las y los niñas y adolescentes a mejorar su seguridad digital. Ambas partes entienden que es importante que el alumnado entienda que hacer clic en un enlace dañino puede facilitar el acceso a su dispositivo, bloquearlo, o robar información privada.

Microsoft, gracias al acuerdo firmado con Gobierno vasco, proporcionará asesoramiento y orientación sobre cómo mejorar la eficacia de los programas de prevención y comunicación que tienen en marcha, así como sobre herramientas y tecnologías que puedan ayudar a mejorar la comunicación y la colaboración entre la Ertzaintza y otras organizaciones.



ADIMAD

REVISTA DE PRENSA
27.06.2024

elCorreoGallego.es

Galicia tendrá 17 centros menos adscritos a E-Dixgal en pleno debate sobre las pantallas

Un total de 613 colegios e institutos utilizarán el programa de libro digital de la Xunta el próximo curso

Belén Teiga. Santiago 20 JUN 2024

La utilización del programa E-Dixgal, el libro digital que se usa en las aulas de los colegios públicos de Galicia, centró parte de las polémicas en el ámbito de la educación este curso. Tras el debate en torno a una necesidad de revisión de sus aplicaciones, el Diario Oficial de Galicia (DOG) publicaba este jueves el número de centros educativos que estarán adheridos a este programa a partir de septiembre.

La resolución de la Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa demuestra que la polémica se traslada también a los datos. Galicia contará el próximo curso con 613 colegios e institutos que apuestan por E-Dixgal, 17 menos que el periodo escolar que ahora termina.

De este modo, continúa el goteo de centros educativos que se decantan de nuevo por el modelo tradicional de libros, mientras que aumenta la brecha entre aquellos que se adhieren y los que optan por retirarse. Precisamente por este motivo, representantes de la Consellería de Educación realizaron, antes de la publicación de esa orden, varias rondas de contacto con directores y asociaciones de madres y padres para escuchar sus preocupaciones y demandas para, si era necesario, introducir alguna modificación en el programa.

El texto publicado por el DOG refleja que en septiembre habrá seis nuevas incorporaciones en algunos de los cursos entre 5º de Primaria y 4º de ESO, frente a las 36 que se registraron el año pasado. De manera concreta, se incorporarán a E-Dixgal a partir del mes de septiembre el CEIP Plurilingüe Celso Currás de Trabada (Lugo), el CEIP Vicente Risco de Cualedro (Ourense), el CEIP Plurilingüe Rodolfo Núñez Rodríguez de Vilardevós (Ourense), los CEIP Plurilingües Ramón y Cajal y el República Oriental del Uruguay (Pontevedra), así como el CPI Manuel Suárez Marquier de O Rosal (Pontevedra).

De este modo, partiendo de listado del curso que ahora encara su fin, con 630 colegios e institutos adscritos, y teniendo en cuenta las seis nuevas incorporaciones, se deduce que son 23 los centros educativos que vuelven al uso del libro en papel en las aulas.

Este debate entre lo digital y los libros en papel de toda la vida no es exclusivo de Galicia ni de España. Sin ir más lejos, Suecia decidió el pasado año volver a la enseñanza tradicional sin pantallas.

Las condiciones para adherirse a E-Dixgal

Con todo, cabe resaltar que la adhesión o salida de este programa voluntario no es tan sencilla, puesto que se requiere cumplir ciertas condiciones. Entre ellas, está la permanencia por un mínimo de cuatro años. De este modo, las 23 bajas del próximo curso quedan supeditadas a esta cuestión.

Asimismo, con el nuevo curso 2024/2025, entrará en vigor el nuevo contrato del libro digital que aprobó el lunes el Gobierno gallego, con una partida de casi 10,3 millones de euros. El acuerdo, que contará con algunas novedades como más contenido impreso, durará dos años prorrogable por otros dos más.

Los próximos cambios en el modelo

A finales de mayo, tras meses de polémica, el Ejecutivo liderado por Alfonso Rueda daba a conocer el refuerzo del programa E-Dixgal con un enfoque, según trasladó, en la mejora de la calidad de los contenidos, la seguridad en el acceso, la formación del profesorado y la información a las familias. Así, tras llevar a cabo un análisis a más de 70.000 expedientes y un millón de datos, la Xunta expuso que los resultados académicos de los que optan por este programa digital son similares a quienes estudian en formato papel.

En lo relativo a los contenidos, el Gobierno gallego pone en marcha una nueva plataforma bajo el nombre Creagal. Según explicaron miembros del Ejecutivo durante su presentación, el propósito de esta herramienta es ser un recurso "añadido", que cuente con material reutilizable, modificable y adaptable al contexto de cada aula, alumno y centro. Asimismo, se implantará un proceso de supervisión "permanente" de los contenidos digitales para "garantizar" su "calidad".

HERALDO

El enfado de los colegios con la consejería de Educación marca el último día de curso

"Queremos despedir el año con una sonora pitada, a la altura que las políticas de doña Claudia Pérez Forniés merecen", resaltan las familias aragonesas

Arturo Pola. Zaragoza 21 JUN 2024

El último día de curso escolar ha empezado con bronca, precisamente, por lo negro que, según la comunidad educativa, se avecina el que viene. Tras el anuncio del Gobierno de Aragón de "un ajuste" en los cupos de profesorado, las últimas semanas del año educativo han estado marcadas por las numerosas protestas que, ya sea conjuntamente con los sindicatos o cada centro en particular, se han ido sucediendo a lo largo y ancho del territorio aragonés. "Las familias queremos despedir el curso con una sonora pitada, a la altura que las políticas de nuestra consejera, Doña Claudia Pérez Forniés, merecen", aseguran las asociaciones de padres

Por ello, desde los centros se había promulgado una concentración simultánea en decenas de colegios de Zaragoza y de otros municipios. Antes de entrar a las últimas clases del curso, familias, niños, profesores y directivos han querido, a las puertas de los centros, mostrar su malestar con la consejería de Educación por lo que no tienen ninguna duda de llamar "recortes". De hecho, las organizaciones sindicales, a esa reorganización la han llegado a llamar un "hachazo sin precedentes" y un "tijeretazo histórico"

"Este nuevo modelo de recuento de horas para establecer los cupos, llega justo cuando se comenzaban a revertir los recortes provenientes de la crisis de 2008 y encubre un flagrante recorte que impacta de lleno en la escuela pública", denuncian en un comunicado conjunto las Ampas y Afas de Zaragoza. "No vamos a cejar en nuestro empeño hasta que cesen los ataques y la discriminación contra la escuela pública", añaden.

EL PAIS

Las profesoras ganan terreno en la Universidad: en 14 años crecen un 26,4% y ellos bajan un 4%

Pese al avance, las docentes están muy poco presentes en las categorías más altas y sobrerrepresentadas en las más precarias

ELISA SILIÓ. Madrid - 21 JUN 2024

La incorporación de las mujeres a la universidad fue muy tardía —si podía estudiar algún hijo, las familias optaban por el hombre y hasta mediados de los años ochenta ellas no fueron la mitad en las aulas—, pero desde hace años son mayoría como estudiantes y poco a poco ganan terreno en el ámbito de la docencia y la investigación. Ello ha desencadenado que en 14 años (de 2008 que se establece el Plan Bolonia al curso 2022/2023), el profesorado femenino ha crecido un 26,4% —han pasado de 35.320 docentes a 45.032—, mientras ellos han bajado un 4%. En la actualidad ellas son un 43,52%, y están muy poco presentes en las categorías más altas y sobrerrepresentadas en las más precarias. Esta tendencia desigual se aborda en *La universidad española en cifras*, un anuario editado por la conferencia de rectores (CRUE) que ha sido presentado este viernes en un acto en Madrid.

María Bustelo, experta en género y políticas de la Universidad Complutense de Madrid, sostiene que "el problema de la carrera académica de las mujeres está, sobre todo, en la época postdoctoral, cuando la maternidad castiga muchísimo a las mujeres y nada a los hombres". Eso, piensa Bustelo, ahonda en su precariedad. "Lo que hay que ver es el detalle. Cuánto tiempo han estado de media las mujeres y los hombres en cada una de las figuras antes de promocionar y la diferencia es tremenda".

En las categorías más bajas de PDI (Personal Docente Investigador), donde reina la precariedad, la brecha con los hombres se acorta. Ellas son el 44,5%; han subido un 70,4% en la categoría de asociadas, frente a un escaso aumento del 5,1% en el caso masculino. "Las universidades españolas tienen una tasa de temporalidad del 49%, el triple que en la hostelería", ha alertado el nuevo secretario general de Universidades, Francisco García Pascual, en la presentación. Por eso se lanza ahora una convocatoria extraordinaria de 5.600 plazas de profesores ayudantes doctor, que en seis años entrarán en plantilla.

Las mujeres suelen tener que hacer unos esfuerzos mayores para subir en el escalafón académico. Varios estudios internacionales muestran que en el confinamiento los docentes universitarios escribieron más artículos y ellas se ocuparon más de la enseñanza, la casa y los cuidados. En la Complutense encuestaron a 1.600 de sus profesores y sus resultados fueron concluyentes: ellos mandaron de media 1,04 textos a las revistas especializadas frente a los 0,74 de ellas.

En esos 14 años, el número de catedráticas se ha más que duplicado (un 126%, de 1.420 a 3.219) mientras que el de ellos ha crecido un 14,8%, pero siguen estando infrarrepresentadas: son poco más de una de cada cuatro catedráticos. El número de profesoras titulares, en cambio, solo ha subido un 1,89% (de 11.121 a 11.331), porque apenas hubo concursos durante años y la cifra total de esa figura (contabilizando también a los hombres) ha bajado un 9%. Bustelo cree que la acreditación en la agencia de evaluación ANECA o sus



satélites locales para ser catedrático o titular ha favorecido el ascenso femenino. Ya no vale contar con un padrino, sino que hay que ajustarse a criterios equitativos.

En los procesos de acreditación para las plazas, destaca Bustelo, las mujeres aprueban más que ellos porque esperan a haber recabado más méritos antes de presentarse a un concurso público.

Las diferencias entre universidades son grandes. No es sorprendente que la Politécnica de Cartagena —el último campus público inaugurado en España— se posicione la última con un 23,9% de profesorado femenino, porque son muy pocas las mujeres que tradicionalmente se gradúan de carreras técnicas y por ende, hay pocas docentes. Curiosamente, la UPCT tiene desde 2020 una rectora, Beatriz Miguel, la primera de una politécnica en España.

“La ingeniería es un espacio muy masculinizado”, recuerda Beatriz Miguel. Cuando en el 2000 llegó a Cartagena, apenas había dos catedráticas y ahora son una veintena. Poco a poco van creciendo en número, pero reconoce que el proceso es complicado porque hoy “la carrera académica no es atractiva ni para ellos ni para ellas”. En su centro están “entre las cinco universidades españolas con un 100% de empleabilidad y los sueldos en la universidad no son competitivos”.

Aunque la rectora cree que el problema es de base y dificulta subir por encima de ese 23,9%: “Socialmente está mejor visto estudiar ciencias de la salud y las chicas tras Selectividad no optan por las ingenierías”. Para romper esta tendencia, su politécnica participa con la Real Academia de Ingeniería en el Proyecto Mujer & Ingeniería como referente impulsor de las vocaciones técnicas, por ejemplo, llevando a chicas de los institutos a que conozcan profesoras y hagan un proyecto.

En el otro extremo está la Rovira i Virgili de Tarragona, con un 51,2% de mujeres PDI. La Comisión Europea galardonó a la universidad con el premio Gender Equality Champions, que la reconoce por el alto nivel de logro en la implementación de los planes de igualdad. Es la única de las 48 universidades públicas que logra el equilibrio, aunque su porcentaje de plantilla temporal es desorbitado.

“El porcentaje de mujeres en las categorías superiores (profesora titular y catedrática) se ha incrementado progresivamente a lo largo de los últimos 15 años. Y aunque no se ha llegado a la paridad en las cátedras, sí ha mejorado la ratio de mujeres catedráticas por mujeres titulares de universidad”, cuenta Cilia Willem, directora de la Unidad de Igualdad de la Rovira. Aunque resalta que la proporción de mujeres depende mucho de la rama de conocimiento: “En las ingenierías y la arquitectura la proporción es más baja que en campos como las humanidades o las ciencias sociales”. A Willem le preocupa “la feminización de la precariedad”, porque ellas ocupan los puestos temporales. “En esta dirección nos puede ayudar la LOSU [Ley Orgánica del Sistema Universitario], que busca reducir la temporalidad del profesorado, y esperamos ver sus efectos en dos o tres de años.”

La necesidad de lograr el equilibrio entre sexos

Teodoro Luque Martínez es catedrático de Comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad de Granada, ha analizado la composición de las plantillas de 1.000 universidades de todo el mundo en los seis principales *rankings* y ha constatado que aquellos centros académicos con mejor puntuación y posicionadas son las que presentan una composición de género equilibrada. Por tanto, en el caso de España hay un hándicap negativo. Para los autores del anuario —Juan Hernández Armenteros de la Universidad de Jaén y José Antonio Pérez García— “esta situación se explica tanto por la ausencia de igualdad de oportunidades en el desempeño profesional de la mujer como por la influencia de conductas corporativas y de autoexclusión en ámbitos del conocimiento, como las Ingenierías, en los que la presencia del hombre es muy mayoritaria”.

Solo en cuatro de las 48 universidades públicas que analiza el anuario las mujeres llegan a ser un tercio de los catedráticos. La Universidad de Burgos está a la cabeza con un tercio del total. En la otra categoría funcional, titular de universidad, son el 42,6%, y entre los contratados-doctor (plaza fija pero no de funcionario) un 49,7%. El informe hace autocrítica: “Estos datos son motivo suficiente para revisar la efectividad de las políticas que vienen desarrollándose en pos de la igualdad de género”.

La CRUE pretende poner en marcha una plataforma digital que siga en parte el exitoso modelo de la Universidad del País Vasco, Akademe, que tiene un formato híbrido. Desde 2016 forman a sus académicas (ahora también al personal de administración femenino) para ocupar puestos de responsabilidad que habitan a rehuir aunque tengan méritos sobrados.

Las universidades ahora suelen tener paridad de vicerrectores —aunque muchas veces no ocupan los puestos más influyentes— y eso ha favorecido que cada vez haya más rectoras. En 50 años han pasado de no ser ninguna a rondar el 25%. La presidenta de la CRUE, Eva Alcón, sostiene que los resultados de las políticas de género no van a tener resultados a corto plazo y se necesita incluir a todo el sistema productivo para que tenga éxito.

CSIF avisa de que las 20.024 plazas de docentes de las oposiciones de este sábado "son insuficientes"

MADRID, 21 Jun. (EUROPA PRESS) - La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha advertido de que las oposiciones a maestros de Infantil, Primaria, Secundaria y otras enseñanzas que este sábado se celebran en toda España "no ayudarán a cumplir el objetivo de llegar al 8% de interinidad a final de año "por la disparidad de criterios", ya que algunas oposiciones son de estabilización y otras de reposición.

El número de plazas de las oposiciones a todos los cuerpos son 20.024 plazas, de las cuales 14.160 son del cuerpo de maestros, 5.337 son de Secundaria y el resto de otros cuerpos docentes.

El sindicato lamenta que la tasa de interinidad en el profesorado "todavía roza el 21% y hay un déficit de plantilla de 43.700 docentes con respecto a la situación anterior a los recortes de 2010".

Las oposiciones comienzan este sábado desde primera hora en numerosas comunidades autónomas, como Cataluña, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Galicia y Extremadura, entre otras. Los procesos selectivos ya se han iniciado en otras comunidades como Andalucía, Madrid y Comunidad Valenciana. CSIF lamenta que el número de plazas que se disputarán los miles de opositores "es insuficiente" para cubrir las necesidades de plantilla del sistema educativo.

El sindicato exige la convocatoria de 35.459 plazas para reducir la temporalidad, y de otras 43.752 adiciones para paliar el déficit acumulado desde 2010, en los próximos tres años, "para reducir los altos índices de interinidad y cumplir con el límite del 8% a 31 de diciembre, como establece la Ley para la reducción de la temporalidad". "Para ello es indispensable eliminar la tasa de reposición", puntualiza.

Por otra parte, lamenta que el curso escolar "haya terminado con los mismos problemas que en años anteriores: ratios elevadas (siguen vigentes las marcadas por la LOGSE de 1990: 25 estudiantes en Infantil y Primaria, 30 en ESO y 35 en Bachillerato), ausencia de un pacto educativo, clases sin refuerzos, exceso de horario lectivo, déficit de plantillas y sin Estatuto docente".

EL MUNDO

25.000 plazas de profesor en juego en las oposiciones que se celebran este sábado

Se necesita una media de dos años para preparar bien una oposición a maestro o profesor, pero no necesariamente a tiempo completo.

Efe. Sábado, 22 junio 2024

La mayoría de las autonomías celebran este sábado sus **oposiciones a maestros y profesores** de secundaria -hay en juego unas 25.000 plazas-, una "carrera de fondo" de la que desertan cinco de cada diez candidatos por falta de organización y tiempo.

Este año, muchas comunidades sacarán el primer concurso ordinario tras las anteriores convocatorias extraordinarias para estabilizar a los interinos, en las que se primó la experiencia del aspirante. El sector educativo es uno de lo que sufren mayor temporalidad (superior al 20 %) y la ley obliga a reducirla a un 8 %.

Castilla-La Mancha, Aragón, Castilla y León, la Región de Murcia y la Comunidad de Madrid son algunos de los territorios donde se celebrarán estas pruebas para optar a ser maestro, profesor de Educación Secundaria Obligatoria y docente de Formación Profesional.

La profesora de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y codirectora de la academia de preparación para oposiciones Escuelas de Maestr@s, Estefanía Pastor, explica a EFE que esta apuesta de futuro es una "carrera de fondo" en la que se invierte mucho tiempo y esfuerzo, y a la meta solo llega la mitad.

"Empiezan con mucho énfasis en septiembre/octubre y en marzo se registra una franja de abandono del 20 %; un mes antes de los exámenes llega el segundo bajón y lo deja otro 20 %, y el día de antes, otro 10 %. Solo llegan cinco de cada diez de los que en septiembre pensaron en presentarse; el camino es duro, se pasa el tiempo y ven que los objetivos que tenían no se cumplen", indica.

ERRORES COMUNES Y ANÉCDOTAS

Entre los errores más comunes, la profesora de Didáctica de la Facultad de Educación apunta a que el alumnado no se sabe organizar, no invierte el tiempo necesario o se dedica a conseguir méritos que puntúan - por ejemplo idiomas-, lo que resta horas de estudio a la oposición.

El día del examen, Pastor aconseja sobre todo "llevar muy bien conectada la parte emocional para evitar los nervios y el bloqueo", aunque hay factores que escapan del control: desde el pinchazo de la rueda del coche y tener que correr diez kilómetros hasta el lugar del examen a la avería de un tren.

Con una amplia experiencia como miembro de tribunal, Pastor recuerda a un chico que llegó empapado en sudor después de que su tren se parara a la entrada de la estación de Valencia. "Llegó justo en el llamamiento



al examen. Se había cogido un año de excedencia para estudiar; la noche antes no podía dormir, se tomó una tila que le dejó roque y cogió el tren posterior. Al final consiguió aprobar".

Según esta profesora, se necesitan una media de dos años para preparar bien una oposición a maestro o profesor, pero no necesariamente a tiempo completo. El primer año "le das una vuelta a todo y en el segundo asientas los contenidos. También hemos tenido a gente que lo ha sacado el primer año, el factor suerte existe".

Entre las comunidades que celebran este sábado oposiciones de maestros de Infantil y Primaria se encuentra Madrid, con 36.000 candidatos inscritos para 2.387 plazas, a las que se suman 565 vacantes de profesores de secundaria y especialistas en sectores singulares, cuyas pruebas tuvieron lugar el 8 de junio.

En la Región de Murcia, un total de 10.730 aspirantes están convocados el sábado para optar a una de las 798 plazas del Cuerpo de Maestros.

En Cataluña, las pruebas ya han tenido lugar -17.767 candidatos optaron a 9.344 vacantes- y lo mismo en la Comunitat Valenciana el pasado fin de semana. En este caso se inscribieron 17.215 personas para una oferta de 1.865 plazas.

Noticias de Navarra

Estudiantes exigen más información de la FP dual en ESO y Bachiller y mejor coordinación con las empresas

Un grupo de alumnas de nueve centros de Formación Profesional trasladan a Gimeno sus propuestas y sugerencias

María Olazarán. PAMPLONA IRUÑA. 22-06-24

Estudiantes de nueve centros de FP trasladaron al consejero de Educación, Carlos Gimeno, una serie de demandas y sugerencia para mejorar el sistema de la modalidad dual. Entre sus propuestas están incorporar más espacios de orientación en la ESO y Bachillerato que visibilicen la FP Dual o facilitar un plan de acogida a las empresas que participan en proyectos de FP Dual para generar un estándar de información y buenas prácticas.

El encuentro, en el que participaron la alumna de Integración Social en el CI Escuela de Educadoras/es de Pamplona Emma Salas y Rocío González, que estudia Educación Infantil en el CIP ETI Tudela, se enmarcan la iniciativa Voces x la FP dual impulsada por la Fundación Bertelsmann. Esta entidad busca potenciar la participación de los estudiantes y que sus voces tengan un impacto directo en el desarrollo del sistema de FP dual. Estas jóvenes trasladaron a Gimeno las conclusiones extraídas de una sesión de trabajo celebrada con estudiantes de los centros CIP ETI Tudela, CIP Virgen del Camino, CI Escuela de Educadoras/es y CI Agroforestal (Pamplona), CIP Huarte, IES Ribera del Arga (Peralta), Centro de Energías Renovables (Imarcoain), CIP Estella y CIP Tafalla.

Estas estudiantes tildaron de insuficiente la orientación recibida en ESO y Bachillerato sobre la FP y el sistema dual, que descubrieron "una vez habían iniciado ya un ciclo de FP, o a través de conocidos que lo habían cursado". De ahí su propuesta de incorporar espacios de orientación que visibilicen la FP dual. Por su parte, el consejero les informó que se mantienen encuentros y sesiones informativas con los agentes que tienen un papel clave en la orientación previa a la matriculación en Formación Profesional.

Las alumnas también comentaron que persiste cierto "estigma" hacia la FP por quienes lo ven como una vía secundaria para alumnado con dificultades académicas y que se percibe "un sesgo de género" en algunas familias profesionales. Por ello, estas estudiantes pidieron involucrar a las familias en las actividades de información y orientación desde edades tempranas para combatir la desinformación existente sobre la dimensión y alcance de la nueva FP, así como formar a los orientadores. En su respuesta, el consejero de Educación les informó de que se ha establecido una reserva de plazas para el sexo infrarrepresentado en determinados ciclos. Y también recordó que los centros de FP forman parte del programa de coeducación Skolae.

Plan de acogida a las empresas

Otro de los temas que se plantearon fue la posibilidad de mejorar la coordinación entre los centros y las empresas y plantearon promover un plan de acogida a las empresas que participan en proyectos de FP dual "para generar un estándar de información y buenas prácticas en esta etapa que puedan implementar de manera fácil todas las compañías".

Por último pidieron tener en cuenta a los sectores profesionales y empresas a la hora de determinar la oferta de ciclos en modalidad dual general (25-35% del ciclo en la empresa) o intensiva (35-50%) para el nuevo curso. Al hilo de esta cuestión, el consejero recordó que el Departamento ha mantenido encuentros con empresas de

diferentes sectores productivos de Pamplona, Tudela, Sakana, Estella, Tafalla y Lumbier y atiende sus peticiones.

EL PAIS

Estudiantes que vencen a la adversidad: “A veces me decía, yo paso, pero he trabajado mucho y estoy orgullosa”

La clase social y el apoyo familiar tienen una influencia clave en los resultados académicos. Pero en los centros educativos hay cada año historias que desafían esa lógica

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 22 jun 2024

No han rozado la perfección en la Selectividad, pero representan casos de éxito educativo al haber conseguido buenos resultados en circunstancias muy adversas en el curso que terminó este viernes en casi toda España. Las posibilidades académicas de los chavales están muy condicionadas por la clase social y el apoyo que reciben en casa. Pero en los colegios e institutos también hay cada año historias que desafían esa lógica. Como la de Valeria Alzate, de 18 años, que, después de despertarse muchas mañanas pensando si a su familia le alcanzaría el dinero para pagar lo elemental, cruza estos días los dedos para entrar en Enfermería, una de las carreras con la nota de corte más alta de su ciudad, Alicante. O la de Paula España, 17 años, que ha completado el bachillerato —y estudiará ahora una FP sanitaria— pese a haber pasado casi toda la etapa en un centro de menores tras ser declarada en situación de abandono. “El punto de partida de los niños lo es casi todo, lo comprobamos cada año en las aulas. Pero afortunadamente, no supone el 100%. Estudiantes como Paula hacen un aprovechamiento del sistema muy por encima de lo esperado”, dice Zaida Almeida, de 32 años, que ha sido su tutora y profesora de matemáticas en el instituto público El Sobradillo, en Santa Cruz de Tenerife.

El análisis de los informes PISA, las evaluaciones internacionales organizadas por la OCDE, muestran que casi un tercio del rendimiento educativo de los estudiantes puede atribuirse a dos factores que escapan a su desempeño personal: el nivel socioeconómico y cultural de su familia, y el centro educativo al que asisten (a través de cuestiones como los recursos humanos y materiales de que dispone la escuela, así como de la composición social de su alumnado). Dos elementos que, en países como España, con un importante nivel de segregación escolar, están relacionados. A ese tercio habría que sumar otros aspectos que también son ajenos al trabajo de los chavales y tienen impacto en sus resultados, como el ser o no inmigrante, y otras cuestiones familiares que se sabe que influyen, pero resultan más difíciles de cuantificar, como el grado de apoyo al estudio que reciben en casa, explica el sociólogo Miquel Àngel Alegre, jefe de proyectos de la Fundació Bofill.

PISA también ofrece un indicador de resiliencia, basado en la proporción de estudiantes pobres (el 25% más desfavorecido) que consigue situarse entre el 25% con mejor resultado obtiene en matemáticas. En España, dicho porcentaje es del 12%, dos puntos por encima del promedio de la OCDE. Y Valeria Alzate, que aterrizó en España desde Colombia con 13 años, poco antes de empezar segundo de la ESO, encaja muy probablemente en dicho grupo. “Al principio fue muy difícil, porque llegamos sin nada. El piso al que nos fuimos a vivir estaba vacío, no teníamos siquiera para comprar los libros escolares, y mis padres tuvieron que trabajar muy duro para poder conseguir lo que tenemos hoy”, recuerda. Su padre, mozo de almacén, y su madre, que ahora trabaja en una empresa de transportes en Benidorm, se separaron. Y en los dos últimos años, que han coincidido con sus dos cursos de Bachillerato, ha vivido momentos “asfixiantes económicamente”. “Pensé en trabajar para ayudar a mi madre, pero no me dejó para que pudiera centrarme en estudiar. Quería que me sacara el bachillerato como fuera”. La adolescente no solo aprobó, sino que obtuvo una media de 9,56, matrícula de honor, en la modalidad científica. En Selectividad consiguió un 12,3 (sobre 14), incluido un 9,32 (sobre 10) en valenciano, el ejercicio en el que mejor nota ha sacado, pese a haberlo considerado siempre su “gran roca en el zapato”.

“Valeria es una fuera de serie”, dice Antonio López, su tutor en el instituto público Virgen del Remedio de Alicante. Integrante destacada del grupo de chavales que cada año consiguen sobreponerse a las pocas prometedoras cartas con que les toca jugar en el centro educativo, situado en una de las zonas más pobres de la ciudad de Alicante. “Yo digo que son supervivientes. El mero hecho de acabar cuarto de la ESO y después segundo de bachillerato tiene muchísimo mérito. En la mayor parte de los casos, sus padres tienen estudios primarios, alguno tiene estudios superiores, pero puede que los hayan obtenido en otros países, por lo que es difícil que los convaliden aquí. Normalmente no pueden echarle una mano a sus hijos, explicarles esto, contarles lo otro. Otros no tienen un ambiente familiar que los motive a estudiar. Así que los chavales tienen que ir por su cuenta, pocas veces hay dinero para academias”.

“Estoy orgullosa”

El caso de Paula España no tuvo tanto que ver con el dinero —aunque tampoco sobraba; su madre se graduó de auxiliar administrativa y luego trabajó de cocinera en un bar; su padre completó la EGB y es guía de montaña—, como con una situación familiar endiablada. Desde los ocho años estuvo mudándose, como en una ruleta, de casa de su abuela a la de su madre, de ahí a la de su padre, a la de una tía y vuelta a empezar. Al



cumplir los 16, tras una pelea doméstica, la dejaron en la calle, acudió a comisaría, y fue declarada en situación de abandono. Pasó el siguiente año y tres meses viviendo en centros de menores. En el primero tenía un lugar, unas salas de visitas anexas al despacho del director, donde cuenta que podía estudiar razonablemente bien. En el siguiente, en el que pasó buena parte del segundo curso de bachillerato, las cosas fueron más complicadas. “Había muchos roces, gritos y peleas. A veces se ponía la tele a un volumen muy alto. Y la zona que era mínimamente buena para estudiar estaba muy alejada, y no podíamos ir solos. Estaba casi más preocupada por el centro que por estudiar. A veces me decía: ‘mira, yo paso’. Pero he trabajado mucho. Le he dedicado horas y horas, y estoy orgullosa de haber llegado al final y haber titulado”.

Su entonces profesora, Zaida Almeida, recuerda aquella época. “Le pasaba que incluso se dormía en clase, seguramente porque no descansaba bien. Le ofrecí que viniera al instituto las tardes que yo me quedaba, y venía una vez por semana a estudiar distintas asignaturas”. Ya en la segunda mitad del curso, Paula dejó el centro de menores y se fue a vivir a casa de la madre de su novio. El padre de Paula había obtenido la custodia, pero como él vivía en Gran Canaria, y ella iba al instituto en Tenerife, acordaron que se quedara allí. Almeida, que tenía en clase tanto a Paula como a su novio, afirma que coincidiendo con esa mudanza, la adolescente empezó a mejorar académicamente, hasta conseguir terminar el bachillerato con todas las materias aprobadas. “Para mí su mérito”, añade su profesora, “no es solo haber superado el bachillerato con todo el hándicap que supone no tener un respaldo adulto, sino que también hizo mejorar académicamente a su novio, y ha tenido mucho que ver en que él también titule”.



Los ciberdelitos sexuales a menores se disparan por el mal uso de la tecnología

Expertos achacan la subida a que muchos no son conscientes de los riesgos

Laura Camacho. Madrid 23-06-24

Las fuerzas de seguridad advierten de que los abusos sexuales a menores cometidos en internet están en preocupante aumento, empujados vertiginosamente por la hiperconectividad de los adolescentes a las pantallas y su poca educación digital y sexual. Los agentes lo tienen claro: “La sociedad no es consciente ni del problema real ni del peligro”, advierte Cristian Martínez, guardia civil especializado en delitos sexuales en internet. Como él, el policía Sergi Ibáñez, del Grupo I de Protección al Menor de Ciberdelincuencia, pone el foco en el “uso, mal uso y abuso” de muchos adolescentes con las tecnologías en la mayoría de los casos sin saber los riesgos de sus conductas frente a una pantalla.

La vergüenza y la culpa de haber sido engañados o chantajeados con alguna imagen íntima completan el vicioso círculo que deja en cifras ocultas la realidad de estos ciberdelitos sexuales.

Hace apenas unas semanas el Gobierno aprobó el anteproyecto de ley de protección del menor en entornos digitales, una iniciativa que, aún en fase de consulta pública, pretende entre otras medidas, crear una orden de alejamiento virtual para los que cometan delitos contra los menores y penalizar la difusión de imágenes o audios de contenido sexual o vejatorio generadas con inteligencia artificial.

En España los abusos sexuales a menores para producir pornografía son cada vez menores, pero por contra cada vez se genera más contenido sexual y se cometen más agresiones en el entorno digital mediante técnicas de grooming.

Unas prácticas que tienen como fin conseguir material sexual de un menor a través de internet e, incluso llegar a mantener un encuentro físico, en un proceso en el que la víctima es engañada y, al mismo tiempo, embaucada para que mantenga esa relación en línea en secreto.

Así lo exponen Javier Izquierdo, inspector de Policía Nacional adscrito a la Unidad de Ciberdelincuencia, y Cristian Martínez, guardia civil miembro de la sección de protección sexual infantil de la UCO.

En el anonimato de la red, el groomer es, en la mayoría de los casos, un joven de entre 18 y 25 años, según revelan los agentes que apuntan que la hipersexualización de la juventud, unido a los algoritmos de las redes sociales y su afán por descubrir lo desconocido propio de la edad está dando como resultado un perfil de consumidor de pornografía cada vez más joven. Y, lo peor, un perfil de abusador sexual también más joven, una vez que considera insuficiente solo consumir material pornográfico.

En estos delitos cometidos por medios telemáticos se incluyen no solo los de naturaleza sexual –pornografía, grooming, sexting o acoso sexual– sino también otras tipologías penales como las amenazas, las calumnias, injurias o la usurpación de identidad. La tendencia al alza, aunque aún sumergida, de potenciales cibervíctimas menores no extraña a las fuerzas de seguridad que desde hace unos años constatan una explosión del cibercrimen, con las estafas en línea en la cúspide y que suponen ya el 70% de toda la delincuencia virtual.

El Consejo Escolar del Estado concluye que la formación en niños sobre el uso responsable del móvil "debe realizarse sin dispositivos en edades tempranas"

Urge a formar al profesorado en IA para su uso educativo e insta a regular esta tecnología ya que puede generar contenidos inadecuados

MADRID, 23 Jun. (EUROPA PRESS) - El Consejo Escolar del Estado concluye que la formación sobre la importancia de un uso responsable del teléfono móvil, alertando sobre los riesgos asociados, "debe realizarse sin dispositivos" en edades tempranas.

Así lo refleja el texto 'El uso de dispositivos móviles en la educación del siglo XXI', al que ha tenido acceso Europa Press, aprobado esta semana por la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado, que constituyó un grupo de trabajo para reflexionar sobre el uso de dispositivos móviles en la educación.

Tras su análisis, el órgano de participación de la comunidad educativa incide en la importancia de reemplazar parte del tiempo dedicado al teléfono móvil y a las pantallas "por experiencias del mundo real, social y cara a cara con sus amistades".

Para ello, el Consejo Escolar del Estado incide en la importancia de que las administraciones proporcionen espacios, equipamientos y actividades adecuados. En este sentido, considera necesaria la coordinación entre centros en el seno de los consejos escolares municipales, en su caso, con el fin de promover actividades que promuevan la socialización.

El informe también aborda la importancia de la Inteligencia Artificial en la educación, destacando que su uso "supone un reto que debe ser abordado por la sociedad". "Dada la velocidad de desarrollo de la IA y su irrupción en muchos ámbitos de la sociedad, es urgente la formación del profesorado actualizada para su uso educativo", reclama.

En este contexto, insta a desarrollar estrategias que faciliten el uso de la IA para personalizar el aprendizaje, especialmente para alumnado con mayores dificultades y considera, asimismo, necesaria la formación del alumnado sobre el uso de la IA "con el fin de que aprenda a utilizarla para su aprendizaje de manera segura, con pensamiento crítico y sentido ético".

Para el Consejo Escolar del Estado, es necesaria la regulación de la IA "dada su potencialidad para la generación de contenidos inadecuados o fraudulentos (suplantación de personalidad, ingeniería social, autoría, etc.)", aspectos que, a su juicio, "deben ser tenidos en cuenta en la formación del alumnado y del profesorado".

ÁMBITO DE LA REGULACIÓN DE LOS MÓVILES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Sobre la regulación de la disponibilidad y uso de teléfonos móviles en los centros educativos y la formación sobre su utilización con el fin de mitigar los riesgos asociados, el documento refleja que la regulación del uso de dispositivos digitales (teléfonos móviles y otros) "debe considerar la necesaria adecuación de la educación a los avances de la sociedad digital, para la que debe formarse al alumnado, al profesorado y a las familias".

También apunta que debe promoverse la implicación de las administraciones educativas competentes para que regulen y orienten el uso del teléfono móvil en los centros educativos y proporcione seguridad jurídica a su personal; y advierte de que es imprescindible establecer tiempos y espacios de debate en la comunidad educativa entre sus integrantes (alumnado, familias, profesorado y otro personal) y en todos los niveles educativos que faciliten la toma de decisiones informadas.

Las tutorías, individuales, colectivas y de familias, constituyen, según subraya el informe, un marco apropiado de formación y concienciación de toda la comunidad educativa sobre el buen uso del teléfono móvil, tanto en el centro educativo como fuera de él.

El Consejo Escolar del Estado defiende que la regulación y uso de teléfonos móviles en los centros educativos esté incorporado en el proyecto educativo del centro. "Su utilización en las etapas pertinentes deberá estar claramente reflejada en el proyecto educativo", puntualiza.

REGULACIÓN DIFERENCIADA POR ETAPAS EDUCATIVAS

El organismo contempla una regulación diferenciada por etapas educativas, en la que el uso del móvil sea "cero" en Infantil y Primaria. En esta etapa, el alumnado no debe llevar teléfonos móviles al centro educativo, exceptuando aquellos supuestos en los que se le autorice por razones individuales muy específicas relacionadas con la salud o con otras circunstancias personales o familiares debidamente justificadas.

En Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional básica el teléfono móvil deberá utilizarse solo con finalidades pedagógicas. En caso de llevar el teléfono móvil, debería mantenerse apagado desde la entrada al centro educativo hasta la salida del mismo, incluyendo los periodos lectivos, recreos y otros tiempos de descanso, actividades complementarias y extraescolares organizadas por el centro educativo.



En esta etapa el informe dicta que el móvil podrá utilizarse cuando tenga un fin educativo previsto con antelación y bajo supervisión, siempre que, si fuera necesario, sea proporcionado por el centro y considerando en todo caso la edad legal del alumnado para el uso de determinadas aplicaciones. Su utilización también estará permitida cuando sea necesaria por razones de salud o por otras circunstancias personales o familiares debidamente justificadas.

En función de su naturaleza, y siempre bajo supervisión, determinadas actividades extraescolares podrán requerir también la utilización de teléfonos móviles. En Bachillerato y FP de Grado Medio y Superior y en Educación de personas adultas y enseñanzas de régimen especial, cada centro establecerá las normas internas sobre el uso de los teléfonos móviles, de acuerdo a su realidad y respetando el clima de convivencia, así como el normal desarrollo de las actividades lectivas.

Para la transición digital, el Consejo Escolar del Estado cree que es "imprescindible" contar con los medios necesarios, tanto materiales como personales y destaca que los dispositivos digitales necesarios para las actividades del aula "deben ser aportados por el centro educativo". "En el caso de requerirse la utilización de teléfonos móviles, deben respetarse las condiciones establecidas para las diferentes etapas educativas", asevera.

BENEFICIOS EDUCATIVOS DEL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES

No obstante, el órgano de participación de la comunidad educativa también enumera los beneficios educativos del uso de dispositivos móviles. Para el aprendizaje, aporta un acceso inmediato a la información, desarrollo de la creatividad, desarrollo de la competencia digital, fomento del pensamiento crítico, cooperación, creación de entornos personales de aprendizaje o el desarrollo de habilidades digitales avanzadas.

Para la docencia, aporta una interacción múltiple, innovación educativa, participación activa, internacionalización, atención individualizada e inclusiva, trabajo cooperativo, trabajo interdisciplinar o creación de recursos educativos abiertos. El Consejo Escolar del Estado también detalla que el uso de dispositivos es beneficioso para el centro en su conjunto porque ayuda a la gestión educativa, al plan de transición digital con perspectiva de equidad, la participación activa de centros en entornos rurales o la comunicación con las familias y el entorno del alumnado.



Ingenieros: de la percepción de élite a la escasez de vocaciones

Diversos informes alertan sobre la necesidad de estos profesionales y, sin embargo, todos los años caen las matriculaciones

BERTA GONZÁLEZ DE VEGA. Madrid. 24/06/2024

Los ingenieros españoles se consideraron alguna vez la élite del sistema universitario. Los que pasan de los 80 años, se acordarán de unas pruebas de acceso muy exigentes, nada que ver con la selectividad que aprueba hoy el 95% de los alumnos que se presentan o las bajas notas de corte en muchos grados de ingeniería. A finales de los 80 y principios de los 90, los cerebritos de los bachilleratos eran los ingenieros.

Al igual que pasa ahora en Medicina, había cierto efecto rebaño: los que mejores notas sacaban, tenían que ir a Teleco, a Caminos o a Industriales. Entraban con matrícula de aquellos COU y sabían que empezaban un camino con suspensos y tolerancia a la frustración. Quién les iba a decir a aquellos chavales, hoy cincuentones, que las ingenierías de Telecomunicaciones tienen en marcha una campaña, Teleco Renta, para captar a adolescentes que son ajenos a las posibilidades laborales de la ingeniería. Hay trabajo para los ingenieros, pero faltan estudiantes. ¿Qué ha pasado?

Situemos el problema. Un informe del Ingite (Instituto de graduados en ingeniería e ingenieros técnicos de España) establece que, «en los últimos 20 años, ha descendido un 40% los alumnos matriculados en Ingeniería, que han pasado de representar un 24,02% sobre el total de alumnos en el curso 2002-2003 a tan solo un 12,72% en el año 2022- 2023, siendo incluso inferior al porcentaje que había en el inicio de la serie histórica 1985-1986 donde los alumnos de Ingeniería representaban el 14,06%».

Como cualquier problema complejo, los factores son múltiples. Sara Gómez tiene una trayectoria perfecta para tratar de explicarlo: catedrática de Ingeniería de Materiales de la escuela de Industriales de la Politécnica de Madrid, también ha sido vicerrectora en la época de la reforma de Bolonia, directora general de Universidades en la Comunidad de Madrid: «Tenemos que explicar mucho mejor una oferta de grados que, con la reforma de Bolonia, es un galimatías. Hay un batiburrillo de titulaciones con ingeniería, hay que despejar ese panorama», explica la que es también responsable del programa de Mujer e Ingeniería de la Real Academia de Ingeniería, para fomentar las vocaciones entre las chicas.

«Conseguir más vocaciones de ingeniería es un tema crucial para este país pero en el Congreso no están a los asuntos importantes, ni siquiera tiene la conciencia de que es un problema. Hablan de Pacto Verde, pero, ¿tenemos ingenieros para la transición ecológica?», añade la catedrática.

Rafael Godoy, decano de la escuela de Telecomunicaciones de Málaga, está viendo cómo suben las matriculaciones: «Todos los datos de empleabilidad, salario medio y satisfacción con los estudios realizados llevan a pensar que debería tener el mismo éxito, sino más, que en los años 90». Queda darlos mejor a conocer.

Chicas son Paula Denis y Carla de Las Heras. La primera es ingeniera industrial ya, con trabajo en una energética en Madrid y la segunda sigue estudiando en la Carlos III, recién llegada de un curso en Colorado. Las dos son hijas de ingenieros. Paula fue una estudiante extraordinaria en Bachillerato y entró en Industriales en la Universidad de Málaga cuando pedían ya poca nota de acceso, no había ese sentimiento de elitismo pero, sin embargo, explica que «el orgullo que te da haber terminado una carrera tan exigente es interno y lo compartes con tus compañeros que han vivido lo mismo».

Admite que puede que algunos no vean que les merezca la pena el esfuerzo y los salarios iniciales pero añade que es una visión «cortoplacista»: «Como ingeniera industrial recién incorporada al mundo laboral veo que las empresas necesitan ingenieros y respecto a muchos amigos muy buenos de otros sectores como abogados, aun siendo top en sus carreras, sí que están precarios en cuanto a sueldos».

Carla cree que su futuro laboral estará más bien en la gestión pero, en vez de ir directamente a un grado de empresariales, su padre le convenció para una ingeniería: «Me dijo que era capaz y que me iba a formar mejor la cabeza. Así que el haberme mantenido en la carrera e ir aprobando me genera satisfacción» También ayudó que estudió Bachillerato Internacional y allí muchos sabían que iban a ingeniería.

Guerra por el talento

Pero, ¿qué pasa con los chavales que no tienen a familia cercana que les anime a estudiar ingenierías? ¿Sabían en los institutos la cantidad de trabajo que hay para ingenieros? Hace un par de años, el Observatorio de la Ingeniería cifró en 200.000 los ingenieros que necesitaba la economía española para los próximos diez años. El mismo informe explicaba que los ingenieros están un 30% de la media salarial española, aunque alertaba de cierto estancamiento.

Sara Gómez habla de «una guerra por el talento» ahora mismo en las empresas y no parece que eso se esté trasladando bien a los institutos y no será por ella, que va continuamente a difundir las salidas de las ingenierías donde la llaman. José Fernando García Ródenas es el vocal del Colegio de Telecomunicaciones encargado de la campaña para conseguir más ingenieros y está de acuerdo en que falla la orientación en los centros: «Ahora mismo, es una guerra de guerrillas y es cierto que los orientadores tienen otras muchas tareas». «Es un menudeo», añade Sara Gómez, y lo que hace falta «es un plan estratégico».

Los dos están de acuerdo en que también falla la enseñanza de las matemáticas desde primaria, no se transmite las posibilidades de sus aplicaciones. «En los países nórdicos, los maestros de primaria están muy bien pagados. Aquí a veces tenemos a gente dando clase que ha huído de las ciencias», explica Gómez. Y son ellas, el sector casi es femenino en su totalidad, las que deberían trasladar el interés por las matemáticas, herramienta indispensable para las ingenierías.

José Fernando también cree que hay un estigma de grados muy complicados: «Es verdad que a los chavales de hoy es difícil motivarles con algo difícil pero también lo es que ahora mismo los grados no son lo que eran hace 30 años». Aquellos años en los que lo habitual era repetir incluso más de un curso.

Sobre el nombre de TelecoRenta a su campaña, este ingeniero de telecomunicaciones que ha trabajado en IBM lo explica: «Estudiar ingeniería renta, porque vas a tener empleo sin ninguna duda. No hay paro. Las oportunidades de progreso son mejores. También renta el esfuerzo del master para acabar siendo un ingeniero superior. Te conviertes en una mente muy analítica, eres un resolutor de problemas, te sirve mucho para la vida real». Por eso muchas veces los ingenieros acaban en puestos de gestión.

No cree que el problema esté en que hay demasiadas escuelas: «Ahora mismo salen 600 ingenieros de Telecomunicaciones al año en España y el mercado es capaz de absorberlos, está por debajo de la demanda». Las notas de corte han caído porque ahora hay mucha más ofertas de grados con la palabra ingeniería, explica. Sin plan estratégico nacional, como se quejaba Sara Gómez, lo que han hecho en Teleco es hacerse con una red de divulgadores muy conocidos en las redes, como Javier Santaolalla.

Entre los factores, señala a las series de televisión: «Los ingenieros tienden a ser poco sociables en sus papeles». Está de acuerdo Antonio Gómez-Guillamón, fundador de Aertec, una ingeniería aeronáutica con sede en Málaga y negocio en todo el mundo: «Necesitamos una buena serie de Netflix», dice como en broma. Pero el caso es que se sabe que 'Big Bang Theory' provocó un aumento en las vocaciones de Física.

«Entiendo que ser ingeniero agrónomo, montes, minas o caminos no tiene el caché social que tuvo, pero ahora con tantos grados específicos puedes estudiar cosas increíbles, convertirte en un experto y ser internacional. Además, la mejor combinación para un MBA es haber estudiado antes ingeniero. La cabeza estructurada, buenos en matemáticas, entendimiento de lo que es un sistema. Los fondos de inversión, bancos, tecnológicas, se los rifan», añade el empresario.

Germán Bernal lleva décadas haciendo talleres científicos con escolares a través de Ciencia Divertida y Planeta Explora: «Los jóvenes no conocen la función social de las ingenierías, no comprenden el desarrollo técnico como un bien social, como algo que termina haciendo posible vivir mejor y más felices. No hay laboratorios en muchísimos institutos de secundaria, ni de ciencias ni de tecnología. O los hay, pero no quienes los dominen».

La demografía no juega a favor de la demanda de ingenieros. Cada año, por pura lógica de pirámide poblacional, entrarán cada vez menos en la universidad. El reto es que, como la campaña de Teleco, los futuros universitarios vean que las ingenierías rentan. Por ahora, sin un plan estratégico.

EL DEBATE

Los estudios en informática, salud e ingeniería presentan los mejores datos de inserción laboral

Los egresados de estos campos tienen los mayores porcentajes de contratos indefinidos, trabajos a tiempo completo y desempeños acordes con su titulación en la mayoría de comunidades autónomas

Sandra Ordóñez. 24/06/2024

La Fundación CYD, dedicada a fomentar la contribución de la universidad al desarrollo económico y social, ha lanzado el informe 'Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica. 2024'. Este documento desglosa la información más relevante del Informe CYD 2023 a nivel territorial, abarcando todas las comunidades autónomas y las universidades dentro de cada región. La publicación se estructura en 18 informes individuales, uno por cada comunidad autónoma, además de un análisis global a nivel nacional.

Los principales sistemas universitarios regionales de España se encuentran en Madrid, Cataluña, Andalucía y Comunidad Valenciana, que concentran entre el 65 % y el 68 % de los estudiantes, profesores y titulaciones universitarias. En el curso 2021-2022, Madrid representó el 24,3 % de los graduados de universidades presenciales, seguida por Cataluña con el 16,8 %, Andalucía con el 15,6 % y la Comunidad Valenciana con el 10,9 %.

El informe destaca que las Islas Baleares, Canarias y Murcia tienen los mayores porcentajes de mujeres estudiantes, con cifras entre el 57 % y el 59 %. En cuanto a los estudiantes más jóvenes, estos se encuentran principalmente en el País Vasco, Navarra y Aragón, donde el 64 % al 69 % están en la edad típica universitaria. Las comunidades autónomas con mayor proporción de alumnos internacionales son Navarra (20,4 %), Cantabria (13,5 %), Castilla y León (12,8 %) y Cataluña (12,7 %).

A nivel nacional, los ámbitos de estudio con más alumnado en las universidades presenciales son negocios, administración y derecho (20,2 %), salud y servicios sociales (16,1 %), ingeniería, industria y construcción (14,4 %) y educación (12,1 %). Las comunidades autónomas con más alumnos en estos ámbitos son:

Educación: La Rioja y Extremadura (más del 20 %).

Artes y humanidades: Andalucía y Cataluña (más del 11 %).

Ciencias sociales, periodismo y documentación: Cataluña, Madrid y Navarra (más del 10 %).

Negocios, administración y derecho: Navarra y Castilla y León (más del 24 %).

Sector primario y veterinaria: Extremadura (6,3 %).

Servicios: Cantabria, Canarias y Baleares (entre el 8 % y el 10 %).

Salud: Murcia, Navarra y Castilla-La Mancha (más del 20 %).

Ingeniería, industria y construcción: País Vasco, Aragón y Navarra (18 %-20 %).

Ciencias: Asturias, Baleares, Galicia, Extremadura y Cataluña (9,5 %-12 %).

Informática: Asturias, Castilla-La Mancha y La Rioja (por encima del 5 %).

Por ramas de enseñanza, las comunidades autónomas con mayor presencia en ciertos ámbitos son:

Ciencias sociales y jurídicas: Madrid y Castilla y León (más del 40 %).

Ingeniería y arquitectura: Cantabria y Asturias (más del 33 %).

Artes y humanidades: La Rioja (20 %) y Canarias (16 %).

Ciencias de la salud: Murcia (22,3 %), Canarias y Baleares (en torno al 18 %).

Ciencias: La Rioja (24,4 %), Asturias y Baleares (18 %-20 %).

Graduados en STEM

El porcentaje más alto de titulados en STEM se registra en Asturias (29,5 %), seguido por el País Vasco (29,3 %), Galicia (26,1 %), Cataluña (25,5 %), La Rioja (25,1 %) y Aragón (25 %). En cuanto a la presencia femenina en titulaciones STEM, Extremadura lidera con un 42 %, seguida por Asturias, Andalucía, Galicia y Madrid (37 %-41 %).

Desempeño académico

Analizando la tasa de rendimiento de los alumnos de grado, se observa un descenso de 6,5 puntos en los resultados del curso 2021-2022 respecto al curso 2019-2020, con un promedio nacional del 79,7 % frente al 86,2 % previo. Las comunidades autónomas con mayores tasas de rendimiento son Navarra, Cataluña, Madrid, País Vasco, Castilla y León y Comunidad Valenciana (81 %-87 %).

Las tasas de idoneidad, es decir, el porcentaje de titulados en el tiempo teórico estipulado, son más altas en Navarra (54,4 %), País Vasco (49,1 %) y Cataluña (46,9 %). En todas las regiones, las mujeres obtienen mejores tasas de rendimiento y de idoneidad que los hombres.

En el curso 2022-2023, la tasa de ocupación de plazas en grados de universidades públicas presenciales fue del 90,8 %. Las comunidades con las tasas más altas de ocupación son Navarra (98,8 %), Cataluña, Galicia, País Vasco y Castilla-La Mancha (más del 96 %). Por el contrario, Canarias, Extremadura, Castilla y León y Asturias presentan las tasas más bajas (por debajo del 85 %).

En términos de financiación, La Rioja, Cantabria, País Vasco y Navarra son las comunidades con más gastos corrientes por alumno. En cuanto a los ingresos, las transferencias autonómicas por alumno son más altas en La Rioja, País Vasco, Navarra, Cantabria y Castilla-La Mancha. Madrid y Cataluña tienen las mayores recaudaciones por precios públicos por estudiante, mientras que Galicia, Andalucía y Canarias tienen los precios más bajos.

Inserción laboral

Según la situación laboral en 2022 de los egresados del curso 2017-2018, los ámbitos con mejor inserción laboral son informática, salud e ingenierías. Los egresados de estos campos tienen los mayores porcentajes de contratos indefinidos, trabajos a tiempo completo y desempeños acordes con su titulación. Las bases medias de cotización anual por un trabajo a tiempo completo superan los 30.000 euros en informática, salud e ingenierías.

La brecha salarial de género es del 5,6 % en promedio, con las mujeres ganando menos que los hombres por un trabajo a tiempo completo. La brecha es más pronunciada en servicios y en ciencias sociales, periodismo y documentación. Sin embargo, hay algunas comunidades donde las mujeres ganan más que los hombres en ciertos ámbitos, como educación en varias regiones, artes y humanidades en Asturias, y ciencias en País Vasco.

En el sector de la educación superior, las comunidades con mayor gasto en I+D en porcentaje del PIB en 2022 fueron Comunidad Valenciana, Andalucía y Murcia. Madrid mostró el mayor incremento en el número de investigadores y gastos en I+D desde 2017. Castilla-La Mancha, Cantabria y Andalucía tienen los gastos en I+D por investigador más altos.

Personal docente

Entre los cursos 2017-2018 y 2022-2023, el personal docente e investigador aumentó más de un 10 % en Baleares, Canarias y Cataluña. Las comunidades con mayor porcentaje de profesoras son Aragón (48,3 %), País Vasco (47,8 %) y La Rioja (47 %). Navarra y Cataluña tienen el mayor porcentaje de profesorado extranjero (6 %-7 %).

Cataluña, Navarra y Cantabria lideran en publicaciones por PDI en equivalencia a tiempo completo. Cataluña, Baleares y Canarias sobresalen en el porcentaje de documentos publicados en revistas del primer cuartil de su campo. Navarra, La Rioja y Cataluña destacan en publicaciones citadas en patentes, mientras que Navarra, Cataluña y Madrid lideran en copublicaciones con empresas.

En términos de áreas científicas, algunas comunidades se destacan en ciertos campos: Cantabria y Andalucía en ingeniería, Andalucía en ciencias de la computación, Baleares y Cataluña en física y astronomía, País Vasco, Galicia y Castilla-La Mancha en ciencias de los materiales, Aragón y Andalucía en matemáticas, y Cataluña, País Vasco, Aragón y Andalucía en negocios, gestión y contabilidad.

Este análisis exhaustivo de la Fundación CYD subraya la importancia de las universidades españolas en el desarrollo económico y social, así como las diferencias y fortalezas regionales en términos de educación, investigación y empleo.

EL PAÍS **OPINIÓN**

La educación pública más allá de la trinchera

No solo está en juego un modelo educativo más o menos igualitario, sino la misma igualdad en la sociedad. Hay que reconocer una victoria arrolladora del elitismo

CÉSAR RENDUELES. 24 JUN 2024



En la recta final de la campaña electoral de las pasadas elecciones europeas, Podemos difundió un vídeo sobre su candidata, Irene Montero, en el que se hacía un retrato muy elogioso del colegio concertado en el que había estudiado y de su proyecto educativo. Por supuesto, en las redes sociales se desató una discusión encendida y poco matizada entre los detractores de Montero, que cuestionaban su compromiso con la educación pública, y sus defensores, que alegaban que el colegio concertado en cuestión era una cooperativa laica progresista y no un negocio de una orden religiosa. En mi opinión, el cruce de acusaciones partidistas estaba mirando al lugar equivocado. No hay motivo para dudar del apoyo a la educación pública de Irene Montero, Podemos, Sumar o cualquier otra organización de izquierdas. Lo relevante era que por primera vez el equipo de comunicación de un partido a la izquierda del PSOE, consciente o inconscientemente, reconocía un cambio de largo recorrido de la relación de nuestra sociedad con su sistema educativo. Las organizaciones de izquierda siguen apostando por la educación pública como un pilar de la democracia, sus votantes... no tanto.

Hay un famoso lema de las movilizaciones en defensa de la educación pública que dice: "Educación pública: de todos para todos". Al menos en algunos lugares de nuestro país, es un deseo piadoso alejado de la realidad. Hace años asistí a una jornada de puertas abiertas en un colegio público de Madrid. Cuando el director del centro terminó su presentación, una pareja le preguntó cuánto había que pagar al mes para asistir al colegio. El director, estupefacto, les aclaró que era gratis. La educación pública ha dejado de formar parte del sentido común de grupos sociales cada vez más amplios y en las grandes ciudades hay tramos educativos en los que la educación pública va camino de convertirse en residual. El 65% de los estudiantes de ESO de Madrid asiste a centros privados o concertados y hay cuatro distritos —cada uno de ellos con más de cien mil habitantes— en los que ese porcentaje supera un alucinante 80%.

Las críticas tradicionales de la izquierda a la educación concertada se centraban en su relación con la iglesia católica, así como en el enorme gasto público que supone (bastante más de mil millones de euros anuales tanto en la Comunidad de Madrid como en Cataluña). Todo ello sigue siendo cierto, pero a veces esa crítica heredada no nos deja ver el bosque de los efectos de la privatización. Muchas familias usuarias de la concertada perciben el carácter confesional de los colegios a los que asisten como una molestia menor, se matriculan en ellos a pesar de ser colegios religiosos. Lo que está en juego en la pelea por la educación pública ya no es sólo un modelo educativo más o menos igualitario, sino un modelo de sociedad más o menos igualitario. Y creo que el único balance realista es reconocer una victoria arrolladora del elitismo.

En las últimas décadas, la derecha política ha convertido la educación privada en una maquinaria implacable de creación de consenso y cohesión social. La red privada-concertada ha dejado de ser un mero mecanismo de protección de los privilegios educativos de una pequeña élite para convertirse en un proyecto de socialización conservadora y meritocrática capaz de interpelar con éxito a millones de personas. En una sociedad compleja, el liderazgo de una clase social siempre se construye amalgamando parcialmente los intereses de grupos sociales muy distintos, con situaciones y valores en tensión o incluso contrapuestos. Precisamente la escuela concertada ofrece a colectivos amplios y heterogéneos una alianza con las clases altas: una versión *low cost* de la educación privada que millones de familias de muy distinta condición perciben como una garantía de la reproducción de su estatus o, alternatively, una promesa aspiracional de movilidad social ascendente.

Por eso el menú de la concertada se amplía cada vez más incluyendo desde opciones progresistas y pedagogías innovadoras hasta colegios laicos de alta exigencia académica tradicional pasando incluso por una red segregada de colegios religiosos dirigidos a familias de bajos ingresos y, muy especialmente, migrantes. Todas esas experiencias heterogéneas tienen, en primer lugar, un atractivo negativo: como mínimo prometen esquivar algunos de los problemas reales o imaginarios de la escuela pública. Por eso, la crítica de las cuotas ilegales que cobran prácticamente todos los centros concertados yerra el tiro: las cuotas son tanto un peaje como un servicio que ofrece la concertada a las familias para garantizar la segregación que —con mayor o menor entusiasmo o incluso inconscientemente— buscan.

Se suele decir que las victorias políticas se pueden calibrar evaluando la capacidad de un proyecto para transformar a sus adversarios. Si el triunfo de la educación concertada es tan aplastante no es solo por la cantidad de gente que opta por ella, sino por sus efectos en la educación pública. La privatización ha inyectado segregación en la red pública. Cada vez más colegios públicos imitan las triquiñuelas administrativas a las que recurre la concertada para seleccionar a su alumnado: criterios larvadamente racistas que privilegian a los hijos de "antiguos estudiantes" (o sea, estudiantes blancos), laberínticas cartografías de las zonas de adscripción del centro para esquivar ciertas calles... Al mismo tiempo, un grupo pequeño pero ruidoso de docentes asustaviejas difunde un diagnóstico catastrofista de los colegios e institutos públicos, confundiendo su propio malestar laboral con una evaluación objetiva. No creo que los apóstoles del apocalipsis de la bajada de nivel y la falta de disciplina estén a sueldo de la patronal de la educación concertada, pero si lo estuvieran no necesitarían cambiar ni una coma de su discurso.

Ante este panorama, la actitud de muchos partidarios de la educación pública puede resumirse parafraseando un titular del periódico satírico *The Onion*: “La educación pública termina la guerra con la concertada en un meritorio segundo puesto”. Hemos asumido la derrota y nos hemos conformado con la superioridad moral, a veces exhibiendo nuestro uso de ese servicio público como si fuera una condecoración. No parece una estrategia política muy prometedora. Los defensores de la pública no luchamos ya solo contra un puñado de curas mal dispuestos a perder su cuota de negocio. La gente acude a la concertada por distintos motivos. Algunos son inaceptables porque tienen que ver con el racismo y el clasismo y el Estado debería ser implacable para que ningún centro privado (¡o público!) siga segregando. Otros motivos son más complejos y cualquier proyecto de contraataque de la pública debería tenerlos en consideración.

Hay familias —por ejemplo, de estudiantes con necesidades educativas especiales— que tienen muy buenas razones para sentirse maltratadas y expulsadas de la red pública. Otras aspiran a participar en una comunidad educativa digna de tal nombre, e incluso la escucha clientelar que ofrece la concertada les parece preferible al búnker burocrático que blindo la educación pública a la participación. Hay familias que buscan pedagogías más amables e innovadoras y otras, por el contrario, impresionadas por el colapsismo pedagógico, reclaman de la concertada tradicionalismo pedagógico que prepare a sus hijos para la jungla laboral... La victoria de la concertada es el resultado de una estrategia deliberada, masiva y fanática de desinversión, desprestigio y hostilidad por parte de los gobiernos de derechas. Pero acabar con el austericidio solo puede ser el primer paso y, en realidad, el menos importante de un proyecto educativo contrahegemónico valiente y generoso, que convierta la educación pública en una parte importante de la vida de personas con valores y situaciones sociales muy diversas. Necesitamos salir de la trinchera y conseguir que una gran mayoría social vuelva a tener la seguridad de que una educación compartida y que no deja a nadie atrás es el mejor legado que puede ofrecer a sus hijos.

César Rendueles es científico titular en el CSIC. Autor del ensayo *Sociofobia: El cambio político en la era de la utopía digital* (Capitán Swing).

La Voz de Galicia

Tres de cada cuatro menores han sufrido violencia sexual en internet

La edad de máximo riesgo va de los 13 a los 15 años y un 30% de las víctimas necesitó acudir a un psicólogo, según un trabajo de Fundación Mutua y la Guardia Civil

ALFONSO TORICESMADRID / COLPISA. 24 jun 2024 .

Acoso sexual, acceso no deseado a pornografía, difusión de imágenes íntimas sin permiso o, todavía mucho peor, corrupción de menores y chantajes o persecución de pederastas. La mayoría de los menores españoles, especialmente los adolescentes, sufren episodios de violencia sexual en su navegación cotidiana por el mundo digital, algunos de ellos muy graves. No es una impresión. Es la conclusión de una investigación monográfica realizada por Fundación Mutua y la unidad central especializada en Mujer y Menores de la Guardia Civil, que han hablado con 2.000 jóvenes y 1.000 padres de niños y adolescentes, una muestra representativa de todo el país.

El resultado de las indagaciones es que hasta tres de cada cuatro menores españoles han sufrido en alguna ocasión violencia íntima en internet, chats, foros o redes sociales. Los ataques más frecuentes, los sufridos dos de cada tres de los niños y adolescentes que saben lo que es la violencia sexual, son la recepción de imágenes de contenido sexual sin solicitarla, el acoso sexual en forma de mensajes insistentes para quedar o buscar relación una íntima, ser víctima de comentarios sexuales no deseados o acceder sin pretenderlo a contenidos pornográficos. Los padecieron el 40% de los consultados.

El otro tercio de las agresiones, aunque más infrecuentes son mucho más dañinas. Son las que vulneran de forma grave la intimidad y la imagen de los chicos y muchas veces les llevan a una situación límite. Las presiones para que envíe contenidos sexuales a un tercero, el espionaje o control digital de la pareja o expareja, el chantaje con difundir imágenes o conversaciones de contenido sexual, la difusión pública de este tipo de materiales o la creación y difusión de imágenes sexuales falsas de la víctima manipuladas con herramientas de inteligencia artificial.

Este tipo de graves agresiones, muchos delitos, como el *grooming*, el *sexting* indeseado y la violencia de género o futuros delitos como las ultrafalsificaciones, las han sufrido entre el 15% y el 25% de los menores españoles. Son, de hecho, las que más daño hacen a los chicos. Un 30 % de los niños y jóvenes que han experimentado violencia sexual digital han tenido que buscar ayuda en un psicólogo, pero casi la mitad de ellos son víctimas de las agresiones más duras.

La investigación determina que el grupo de edad de máximo riesgo de ataques sexuales es la primera adolescencia, quienes están entre los trece años y medio y los quince, aún con pocas herramientas para defenderse de los depredadores. Hay más víctimas entre las mujeres, pero solo en los ataques menos graves. Cuando la agresión es más dañina, chicos y chicas las sufren por igual.



Un 18% de pederastas

El agresor digital en la mayoría de los casos, en el 52 %, es un conocido de la vida real, un amigo, la pareja o expareja, compañeros, un familiar u otro allegado. Sin embargo, a un 13% de los atacantes solo les conocen de la navegación por la red y casi otro 20% son desconocidos. Entre estos dos últimos grupos estaría parte de los más peligrosos, el 17,4 % de atacantes adultos, los pederastas. No hay una gran diferencia entre el sexo de los agresores, con cierta mayoría de varones. La mayoría son de una edad similar a la de las víctimas o solo tienen algún año más.

Otro de los puntos más dramáticos del trabajo es el que indica que se trata de ataques que en una gran mayoría se sufren en soledad. En uno de cada tres casos los chicos no cuentan lo ocurrido a nadie, ni siquiera a los amigos. Pero a es que tres de cada cuatro no se lo dicen nunca a sus padres (pese a que el 75% de los que lo hicieron hallaron apoyo). La mayoría calla por vergüenza, falta de confianza o temor a reprimendas, pero un 31% lo hace porque no lo considera un hecho suficientemente grave para contarlo.

Con este habitual manto de silencio no extraña mucho que las denuncias sean casi la excepción. Solo acude a denunciar a las fuerzas de seguridad o al juzgado uno de cada cinco de los atacados. Eso sí, de forma mayoritaria las denuncias se hacen por los casos más graves: pederastas, amenazas o chantajes, difusiones de intimidades especialmente dañinas o ultrafalsificaciones pornográficas. Unos no denuncian porque no le dan tanta importancia a lo ocurrido, pero en el caso de otros es porque ni siquiera saben que están ante un delito o porque creen que decírselo a la policía no servirá de nada.

No compartas datos íntimos

La Guardia Civil aconseja a los padres que eduquen a sus hijos desde niños en el uso responsable de las pantallas, que conviertan en un hábito charlar sobre qué plataformas usan, con quién contactan y si lo hacen con desconocidos, que usen siempre controles parentales (incluido el límite de tiempo de uso) y que acudan de inmediato a la policía ante cualquier agresión.

A los profesores les piden que inculquen hábitos saludables de manejo de la tecnología, que hagan módulos sobre seguridad y prevención *online* en todos los centros y que formen no solo a alumnos sino también a los padres. A los menores les piden que tengan en cuenta que quien les contacta puede ser alguien diferente a quien dice, que tomen todas las precauciones a la hora de compartir datos e imágenes personales, que no reenvíen nunca contenidos íntimos a otros (que no sean cómplices) y que en el caso de sentirse víctimas lo comuniquen de inmediato a sus padres o profesores y que no borren nada, porque todo pueden ser evidencias o pruebas contra el agresor.

eldiario.es

Lomloe, año II: la pelea está en la evaluación (porque la batalla de la burocracia está perdida)

La nueva ley de educación mantiene ciertos problemas de aplicación, sobre todo en las meticulosas evaluaciones que desbordan al profesorado, que además protesta porque las malas condiciones laborales impiden aplicar correctamente la norma

Daniel Sánchez Caballero. 24/06/2024

Al profesorado se le nota el cansancio en la voz. Los nueve meses de clases pesan y las juntas de evaluación, siempre intensas, aún resuenan en sus cabezas, pero el hastío va más allá. Es una fatiga que hunde sus raíces en dos cursos complicados, de pelea con una nueva ley que aunque muchos ven como positiva y bienintencionada, plantea retos mayúsculos, en parte por sus propios postulados y en parte porque el sistema no ofrece las condiciones de trabajo necesarias para desarrollarla. Se acaba de cerrar el segundo año de la Lomloe, el primero en el que se aplica en todos los niveles y en toda su extensión, y los problemas del pasado persisten.

El primero, y probablemente más exasperante para el profesorado, es la evaluación, ese elemento tan poco glamuroso como básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación, perfil de salida, descriptores operativos... La manera de valorar si el alumnado ha adquirido los conocimientos (competencias) que se espera es uno de los principales cambios que introdujo la Lomloe y los docentes, perdidos en esta "*neolengua*" que incorpora la ley, lamentan la escasa formación (o nula, según el territorio) que han recibido por parte de las administraciones para aplicar el nuevo método. También que —aunque no es un elemento propio de la Lomloe, esta tampoco lo ha resuelto— la burocracia que el sistema impone les sepulta, con decenas (¿cientos?) de pequeñas evaluaciones por alumno y a la vez cientos de alumnos a los que evaluar.

“La normativa se va aplicando poco a poco, pero tenemos algunas dificultades para la evaluación competencial porque no han ofrecido formación suficiente”, expone Rosa Rocha, directora del IES Guadarrama y de la asociación madrileña de directivos de institutos públicos Adimad. “La formación que se está recibiendo es la que el profesorado hace por su cuenta. Pasa siempre cuando se implanta una ley: al final son los profesores, los equipos directivos, los que se forman por su cuenta, y eso no es manera de implementar una ley”, añade.

Hace 12 meses, tras el primer curso completo de Lomloe en las aulas, varios profesores consultados por este medio referían la escasa formación recibida para afrontar con garantías una ley compleja y llena de nuevos términos, la enorme carga burocrática que no cesa, las novedades con la evaluación por competencias o las discrepancias (habituales) a la hora de decidir si un alumno pasa de curso o no, al haberse eliminado el máximo de asignaturas suspensas para promocionar, como algunas de las cuestiones que marcaron la aplicación de la conocida como ley Celaá.

La evaluación

Un año después la situación no ha variado mucho, sostienen algunos de esos mismos docentes. La Lomloe impone unas minuciosas evaluaciones en las que el profesorado debe valorar, en teoría, no tanto lo que el alumnado sabe sino lo que es capaz de hacer con ese conocimiento, siguiendo el trabajo del curso. Para comprobarlo la norma pide a cada docente que valore pequeños ítems, decenas de ellos por cada estudiante y asignatura del tipo: “Leer partituras sencillas, identificando de forma guiada los elementos básicos del lenguaje musical, con o sin apoyo de la audición” (este ejemplo corresponde a Música del primer ciclo de Secundaria).

Marta Fernández, profesora de Música en el IES Gaspar Sanz, en Meco (Madrid), le pone cifras a la empresa: 33 alumnos por clase como regla (los 30 máximos que permite la ley en Secundaria más un 10% “excepcional” que es más bien estructural) a multiplicar por ocho grupos. Más de 200 estudiantes a los que evaluar, en teoría y si se sigue la ley, en cada una de esas pequeñas píldoras.

De nuevo –tampoco es una batalla propia de esta ley, pero la Lomloe no la ha abordado– las ratios. Porque incluso entre quienes miran con buenos ojos la nueva ley sostienen que en las actuales condiciones es muy complicada de implementar. “El espíritu me parece muy bueno, es más humanista, más ver al alumno en su conjunto”, sostiene Fernández, pero para hacerlo bien hacen falta menos alumnos en clase porque si tienes que observar tantos ítems diarios no hay tiempo. Es imposible apuntarlo todo cada día”, reflexiona. Y ella es veterana, conoce al alumnado desde que entra al centro y le resulta más fácil seguirlo. Pero el proceso es una pesadilla para los interinos que llegan a final de curso a cubrir bajas y tienen que hacer todo ese trabajo sin siquiera saberse los nombres de sus estudiantes.

Es lógico que la evaluación sea un proceso preciso, que no quede a la impresión del evaluador. Que haya muchos instrumentos y muy variados. Pero tienes un límite de horas y con 120 alumnos a los que evaluar 8 o 9 competencias con 2 o 3 criterios... No hay tiempo material

Ana Aguirregoitia, profesora de instituto en Gijón (Asturias), cree que “es lógico que la evaluación sea un proceso preciso, que no quede a la impresión del evaluador. Que haya muchos instrumentos y muy variados. Pero tienes un límite de horas y solo montar las situaciones de aprendizaje, que aún son experimentales, lleva mucho tiempo. Está bien que se busque la reflexión en la evaluación. Insisto en esto sobre el año pasado: con 120 alumnos [ella tiene menos que Fernández porque imparte una asignatura con más horas semanales] puedes evaluar 8-9 competencias con 2-3 criterios... No tienes tiempo material para corregir todo lo que hay que testar. Para esto hacen falta unas plataformas tecnológicas, pero los compañeros que hemos intentado hacerlo estamos usando apps externas porque la consejería en Asturias no ha proporcionado herramientas y sin ellas es inviable”, reflexiona.

En otros casos sí, pero entonces surgen otras problemáticas. Por ejemplo, con la objetividad propia y del sistema, como explica Elena. “Sigo teniendo dificultades para evaluar algunos criterios en concreto. Y, sobre todo, sigo teniendo la sensación, cuando observo las medias de mis chavales [porque pese a la supuesta evaluación cualitativa hay que poner una nota en forma de número] de que la nota que me arroja no se corresponde con el aprendizaje real de mi alumnado”.

Otros profesores, en vez de seguir la teoría evaluadora que impone la Lomloe a base de pequeños hitos lo hacen al revés, precisamente para evitar los problemas que refería Elena: “La gente lo que ha hecho ha sido adaptar la evaluación a lo que quería hacer. Si querías poner un siete a un alumno, le ponías un siete en cada competencia. No es tanto que el alumno no estuviera bien evaluado, iba a tener la misma nota, pero no se ha hecho por competencias”. Y los que sí lo han hecho hablan de un infierno burocrático y horas y horas rellenando papeles e informes, robándole horas al sueño.

Toda esa labor debe concluir con una calificación global del alumno y un informe personalizado. Pero observando la redacción de algunas normativas autonómicas sobre cómo funciona la evaluación se entiende la confusión del profesorado: “Gracias a la vinculación existente entre los criterios de evaluación y los descriptores operativos de las competencias clave establecidos en los mapas de relaciones criterios, de la calificación de los criterios de evaluación se obtendrán, para cada alumno, las calificaciones parciales y las calificaciones al final de curso de cada competencia clave según el nivel correspondiente”, reza la de Castilla y León, no muy diferente de otras.



La promoción

Fue uno de los elementos que más discusión generó entre el profesorado. Con el objetivo de reducir la repetición de curso, anormalmente alta en España (al menos en comparación con otros países), la nueva ley especifica la pone como el último recurso, excepcional, y desvincula la promoción de curso de las materias aprobadas y suspendidas; queda en manos del profesorado decidir si un alumno está preparado avanzar o no. Fue en ocasiones un debate ficticio, porque siempre ha habido promoción y titulación con asignaturas sin superar, pero el titular era goloso y se armó revuelo en torno a esta idea porque, aducían sus detractores, se estaban regalando los aprobados.

Hoy ese debate está algo superado, según los y las docentes consultados, aunque sigue habiendo discusiones acaloradas en las juntas de evaluación entre quienes apoyan el nuevo enfoque y quienes no. “Sí se producen situaciones difíciles. La cultura de la repetición está muy arraigada en España y todo lo que tiene que ver con promoción, titulación con materias no superadas siempre supone cierta conflictividad en los claustros y las juntas de evaluación”, admite Rocha.

En algunos centros, cuenta Fernández, se han elaborado una especie de directrices internas con el objetivo de ordenar un poco los debates y dotar al proceso de una cierta objetividad: con tantas suspendidas se pasa mientras no coincidan Matemáticas y Lengua a la vez, con tantas no, etc. También ha servido para pacificar las evaluaciones: con unos criterios a los que atenerse las discusiones se limitan.

Esta relación tan directa entre asignaturas suspendidas y promoción o titulación podría ir a priori contra el espíritu de la ley, pero a la vez dota al sistema de un cierto sentido de la justicia, explica esta profesora. Al menos a ojos del alumnado y las familias, que no ven cómo dos situaciones sobre el papel idénticas (x aprobadas, x suspendidas) acaban de manera diferente, algo que puede suceder con la Lomloe en función de esos imponderables que el profesorado observe en cada estudiante.

Cada vez más obligaciones

Por si lo anterior fuera poco, el profesorado ve cómo cada vez se le acumulan más tareas en el día a día. “Partes por acoso, conductas autolíticas... Nos desbordan”, expone Rocha. “Dedicamos mucha parte del curso a intentar resolver esto, pero no lo resolvemos; solo podemos acompañar a los jóvenes. Alguien desde la administración tiene que tomar las riendas porque esto nos supera. Parece que tenemos que resolver en los institutos todos los problemas que hay. Podemos detectar situaciones de salud mental, pero poco más que informar sobre ella, no somos psicólogos. Dedicamos mucho tiempo a acompañar y ayudar a estos chicos, pero hay que organizarlo de otra manera”, lamenta.

¿El resultado de todo lo anterior? El profesorado se ve cada vez más desmotivado, con menos ganas. “Antes veía poco entusiasmo, ahora veo menos todavía. Y mucha menos gente dispuesta a liderar un cambio en el ámbito educativo. En Asturias hay más del 50% de centros sin dirección voluntaria, van a tener que forzarlas”, cierra Aguirregoitia.

Un sentir muy parecido al que expresaba Elías Gómez, de Melilla, hace exactamente 12 meses. “Hay una sensación evidente de cansancio y rendición en gran parte del profesorado, o al menos es lo que veo desde mi particular punto de vista; y, en esta profesión, la pérdida de la ilusión es algo que arrastra con ella un puñado de otras cosas necesarias para que un país goce de una educación (y, por tanto, de un futuro) de calidad”.

EL PAIS **OPINIÓN**

La nueva concertada mercantilista: un modelo desleal para la sociedad

Madrid ha impulsado cerca de 100 colegios cediéndoles suelo público, dándoles concierto educativo, y permitiéndoles una doble financiación con las elevadas cuotas irregulares que cobran a las familias

GABRIEL CASTELLANO. 24 JUN 2024

Mientras los políticos protagonizan un nuevo enfrentamiento público, a favor y en contra de la EBAU única para atraer la atención de los medios, sin escuchar la voz de los profesionales de la educación, se ha publicado una noticia en el ámbito educativo que apenas ha tenido repercusión mediática y que, en mi opinión, es especialmente preocupante.

Me estoy refiriendo al reciente caso de la orden de cese de actividad del centro educativo Gredos San Diego Valdebebas, dictada por el Ayuntamiento de Madrid, la pasada semana. Esta lamentable situación no nos sorprende, ya que hace mucho tiempo que CICAIE viene denunciando las deficiencias de este nuevo sistema de adjudicación de conciertos, con cesión de suelo público a entidades mercantiles con evidente afán de lucro.

En este caso ha sido especialmente grave pues, además, los plazos administrativos eran totalmente inalcanzables, pues era evidente que los trámites requeridos no se iban a cumplir, como así ha ocurrido, lo que ha derivado en la mencionada orden del cese de actividad por el Ayuntamiento de Madrid.

Desde la asociación que represento, siempre hemos defendido la existencia del modelo concertado tradicional, con carácter social y vocación de servicio educativo, impulsado por el PSOE en 1985 para centros privados ya autorizados, entidades sin ánimo de lucro que eran congregaciones religiosas y donde se optó por una educación mixta.

La actual crítica se basa en el modelo que la Comunidad de Madrid ha impulsado con cerca de 100 colegios, durante los últimos 20 años. Basado en la cesión de suelo público, desde 50 a 75 años, con la concesión inmediata del concierto educativo, sin existir un centro autorizado previamente, permitiendo una doble vía de financiación pública y privada, con las elevadas cuotas irregulares que le cobran a las familias.

Esto atrae a empresas que encuentran en este modelo una forma de negocio muy alejada del carácter benéfico social, y que tienen una vocación más mercantil que educativa. Colegios subvencionados con fondos públicos que funcionan como privados “baratos” y supone un grave perjuicio, además de para muchas familias, para la escuela pública, para la reputación de los propios centros concertados tradicionales y, por supuesto, para la iniciativa realmente privada independiente.

Un modelo desleal también para las familias que están cautivas en este sistema, como en el caso del barrio de Valdebebas donde, existiendo la necesidad de plazas escolares públicas, se impone como casi única opción este nuevo centro concertado concedido con las características anteriormente expuestas. Estas familias, y sobre todo sus hijos, son las víctimas inocentes de que la Comunidad de Madrid no haya hecho las cosas adecuadamente.

De hecho, la manifiesta barrera económica que esto supone se comprueba cuando el centro, desde antes de obtener ningún permiso o comenzar siquiera con la construcción, ya pedía una aportación mínima por niño de 1.750 euros al año como contribución a la prestación de la educación. Además de otros costes por servicios complementarios desde que se inició el curso, como puedan ser el comedor o el transporte escolar. Ahora estas familias se encuentran, además de indefensas por este sistema de copago de un servicio que debería ser gratuito, también con la incertidumbre del posible cierre del colegio de forma inmediata... Y lo que pueda ocurrir después del verano.

El sistema de concesiones generó muchas dudas desde su nacimiento, porque la adjudicación de estos concursos recaía, de manera casi sistemática, en instituciones con ánimo de lucro y/o afines a determinados poderes político-sociales, cuyo negocio estaba financiado con dinero público. Las actuales vías de financiación de estos centros, ya asentados con el paso del tiempo, han demostrado que afectan directamente a los bolsillos de las familias que deberían poder matricular a sus hijos en estos centros, financiados con fondos públicos, de forma gratuita.

Y de nuevo, los grandes perjudicados de este modelo, que distorsiona significativamente el imprescindible modelo concertado de nuestro país, son las familias y sus hijos. A los ciudadanos y a los alumnos, que lamentablemente se encuentran ante un sistema educativo con demasiadas deficiencias, me gustaría darles voz a través de estas breves líneas... “Debería primar, por encima de cualquier otro interés, el derecho de los padres a elegir el centro educativo que mejor se adapte a sus necesidades y a las de sus hijos”.

Gabriel Castellano es presidente de CICAIE (Asociación de Colegios Privados e Independientes).

EL DEBATE

IA y la transformación de qué y cómo enseñamos

La pregunta es saber qué está haciendo nuestro Gobierno para que, una vez más, España no se quede fuera de la carrera por conseguir ser líderes en el nuevo marco tecnológico

Jorge Sainz. 25/06/2024

La adopción de la Inteligencia Artificial (IA) y la robotización han generado transformaciones profundas en las competencias requeridas por el capital humano dentro de las empresas. Este fenómeno tiene implicaciones significativas en la estructura del mercado laboral, la productividad, y las estrategias educativas y de formación continua. La IA redefine las competencias laborales, proponiendo un análisis detallado de los mecanismos económicos subyacentes y las políticas necesarias para una transición efectiva.

La teoría del capital humano, propuesta inicialmente por el premio Nobel Gary Becker, sostiene que las inversiones en educación y formación incrementan la productividad de los trabajadores. En el contexto de la IA, esta teoría se extiende para incluir la complementariedad tecnológica, donde las habilidades avanzadas y específicas se vuelven cruciales para operar y complementar las tecnologías emergentes. Autor, Levy y Murnane argumentan que la automatización desplaza tareas rutinarias, aumentando la demanda de habilidades cognitivas y no rutinarias.



El modelo de Autor y Dorn sobre la polarización laboral indica que la automatización elimina empleos de rutina mientras crea oportunidades en trabajos de alta y baja cualificación. En la era de la IA, esta polarización se intensifica, con un desplazamiento notable en tareas manuales y cognitivas rutinarias, y una creación significativa en roles que requieren habilidades avanzadas en análisis de datos, programación y gestión de sistemas inteligentes.

Schumpeter introduce el concepto de destrucción creativa, donde la innovación tecnológica destruye empleos y sectores antiguos mientras crea nuevos. La IA y la robotización aceleran este proceso, generando una rotación rápida en el mercado laboral. Acemoglu y Restrepo demuestran que, aunque la automatización puede reducir el empleo en ciertos sectores, simultáneamente impulsa la creación de empleos en nuevas industrias tecnológicas.

La transformación tecnológica requiere una realineación del sistema educativo para preparar a los trabajadores con las competencias necesarias. Goldin y Katz destacan la importancia de una «carrera entre educación y tecnología», donde el sistema educativo debe adaptarse rápidamente para satisfacer la demanda de nuevas habilidades. La educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y la formación en habilidades digitales avanzadas se vuelven esenciales.

La pregunta es saber qué está haciendo nuestro gobierno para que, una vez más, España no se quede fuera de la carrera por conseguir ser líderes en el nuevo marco tecnológico. La respuesta es corta: poco, casi nada. La velocidad del cambio tecnológico impone la necesidad de programas de formación continua y reentrenamiento para trabajadores existentes. Hay que enfatizar la importancia de la educación a lo largo de la vida para mantener la relevancia de las competencias laborales. La inversión en programas de reentrenamiento y actualización profesional es crítica para mitigar el impacto negativo del desplazamiento laboral.

La robotización implica un aumento en la necesidad de empleados con mayor nivel educativo en pequeñas y medianas empresas (PYMES) y una redistribución de competencias en grandes empresas. En Pymes, se observa una mayor especialización y cualificación del capital humano debido a la reducción de empleados sin títulos universitarios, mientras que, en grandes empresas, hay una reducción en el nivel educativo debido a una disminución en el porcentaje de empleados con estudios de máster.

La transformación tecnológica requiere una realineación del sistema educativo para preparar a los trabajadores con las competencias necesarias. Goldin y Katz destacan la importancia de una «carrera entre educación y tecnología», donde el sistema educativo debe adaptarse rápidamente para satisfacer la demanda de nuevas habilidades. La educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y la formación en habilidades digitales avanzadas se vuelven esenciales.

La velocidad del cambio tecnológico impone la necesidad de programas de formación continua y reentrenamiento para trabajadores existentes. Los autores antes citados enfatizan la importancia de la educación a lo largo de la vida para mantener la relevancia de las competencias laborales. La inversión en programas de reentrenamiento y actualización profesional es crítica para mitigar el impacto negativo del desplazamiento laboral.

Las políticas gubernamentales deben enfocarse en crear un sistema de educación y formación, que apoye tanto a trabajadores como a empresas en la transición hacia una economía más automatizada. Este apoyo puede incluir incentivos fiscales para empresas que inviertan en la formación de su personal y subsidios directos para programas de reentrenamiento.

La inteligencia artificial y la robotización no solo afectan a los trabajadores en activo, sino que también plantean desafíos significativos para el sistema educativo. Las instituciones educativas deben adaptarse rápidamente para preparar a los estudiantes con las habilidades necesarias para el futuro mercado laboral. Esto incluye la incorporación de programas de educación STEM y formación en habilidades digitales avanzadas desde etapas tempranas de la educación.

Además, la educación a lo largo de la vida se vuelve una necesidad imperativa. Los trabajadores deben estar preparados para actualizar continuamente sus habilidades y adaptarse a nuevas tecnologías y procesos. Esto implica una colaboración estrecha entre gobiernos, instituciones educativas y empresas para desarrollar programas de formación continua y reentrenamiento que sean accesibles y relevantes.

La integración de la Inteligencia Artificial y la robotización en la economía productiva está transformando profundamente el panorama laboral y las competencias necesarias para el capital humano. Esta transformación requiere una respuesta coordinada y proactiva por parte de gobiernos, empresas e instituciones educativas para asegurar que los trabajadores estén preparados para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades de esta nueva era tecnológica. Mientras, nuestras ministras de educación y universidades hoy se dedican a hacer campaña en sus feudos electorales. En este país hace falta una política clara para hacer frente al reto tecnológico, y desgraciadamente, en este momento, no la tenemos.

Las políticas de apoyo a la educación y la formación continua son esenciales para facilitar la transición hacia una economía más automatizada. Invertir en el desarrollo de habilidades avanzadas y en la educación a lo

largo de la vida no solo mitigará el impacto negativo del desplazamiento laboral, sino que también impulsará la productividad y la competitividad de las empresas en el mercado global. La revolución tecnológica impulsada por la Inteligencia Artificial y la robotización ofrece tanto desafíos como oportunidades. Adaptar el sistema educativo y promover la formación continua son pasos fundamentales para asegurar que el capital humano esté equipado para prosperar en esta nueva era.

Jorge Sainz, Catedrático de Economía de la Universidad Rey Juan Carlos



Cuánto se cobra y cuánto paro se sufre según la carrera o FP que estudies

Las carreras universitarias relacionadas con la salud, con las ciencias en general y las técnicas son las que consiguen salarios más altos, mientras que las que tienen que ver con la administración, la seguridad y las matemáticas son las que sufren menos temporalidad

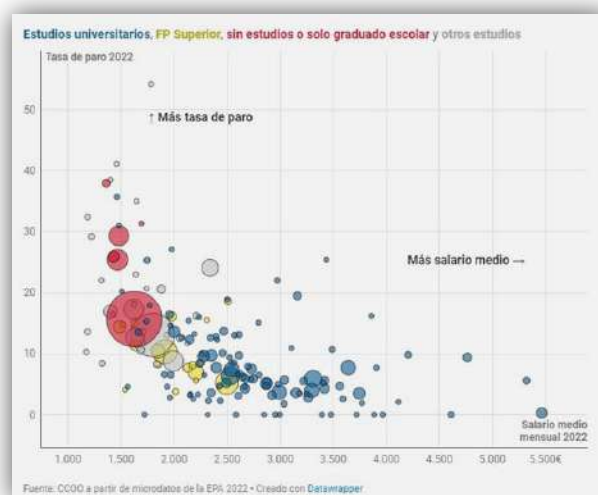
Daniel Yebra / Raúl Sánchez. 25/06/2024

La formación es un camino para desarrollarse personalmente y “una llave” para entrar al mercado laboral. La elección de estudiar una carrera universitaria u otra o de decantarse por una formación profesional (FP) o no es una decisión crucial en la vida de cualquier trabajador. Un dilema, que, cada año, muchos estudiantes viven intensamente en junio, después de hacer la Selectividad (llamada Ebau, Evau o Pau, según la comunidad autónoma, y que volverá a cambiar en 2025), pero que puede presentarse en cualquier otro momento y debería afrontarse con la mayor información posible.

Este lunes, el gabinete económico de Comisiones Obreras (CCOO) divulgó los datos de cuánto se cobra y cuanto paro se sufre según el nivel de estudios en España para facilitar esta decisión. Los expertos del sindicato han cruzado por primera vez microdatos de la EPA (Encuesta de Población Activa, que realiza el INE) de la formación de los trabajadores, de sus salarios y de la parcialidad y la temporalidad de sus contratos de trabajo.

Una de las primeras conclusiones es que las carreras universitarias relacionadas con la salud, con las ciencias en general y las técnicas son las que consiguen salarios más altos, según se observa en el primer gráfico de esta información (los datos son de 2022). Otra tendencia relevante es que las carreras que tienen que ver con la administración, la seguridad y las matemáticas son las que sufren menos temporalidad, según se puede ver en el segundo gráfico.

En el otro lado contrario, la tasa de paro es muy elevada para las personas con formaciones profesionales básicas, sobre todo si en sus mismas ramas existen otros niveles superiores (grado medio, grado superior o carreras universitarias). El desempleo también es alto en las formaciones relacionadas con los servicios personales, con las humanidades, con la literatura y la lingüística y con el medio ambiente.





Pero hay más lecturas interesantes de estos datos, sobre los que se puede explorar en los gráficos. Aunque se deben tener en cuenta algunos aspectos relacionados con la realización de la propia EPA por parte del INE. En primer lugar, en los niveles de estudios que aparecen con un 0% de tasa de paro no hay que entender que absolutamente nadie esté en desempleo si ha cursado cierta carrera o cierta FP, sino que la muestra de la encuesta no lo ha encontrado. Es decir, sí que se puede deducir que son estudios que están cercanos al pleno empleo pero también que los encuestados de ese perfil han sido pocos.

Este margen de error se extiende a todas las variables (salarios, parcialidad de la jornada y temporalidad de los contratos) y se reduce casi totalmente en los niveles de estudios con muchos puestos de trabajo (formaciones profesionales de

negocios y administración; de mecánica, electrónica y otras profesiones técnicas; de salud o de educación).

Otra cuestión a tener en cuenta es que en los grandes bloques de formación general (hasta Bachillerato, hasta la Educación Secundaria o hasta la Educación Primaria) se mezclan diversos perfiles laborales, con salarios y condiciones muy diferentes que según la clasificación que propone CCOO se reúnen en un promedio que podría no ser representativo de todos ellos.

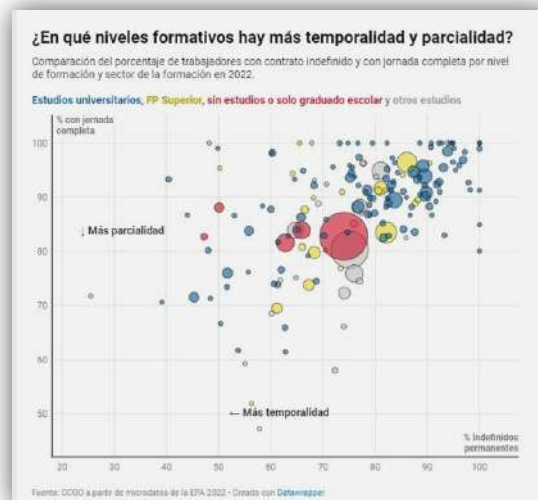
Por último, las diferencias salariales o de tipo de contrato entre licenciados y graduados universitarios en las mismas especialidades se explican porque los primeros llevan más años en el mercado laboral, y por eso tienen, por ejemplo, salarios más altos.

Desde un punto de vista sindical, los expertos de CCOO inciden en que “estar en un sector más productivo no es de por sí una garantía de mejores condiciones laborales, porque el reparto de esa productividad entre los empresarios y los trabajadores se realiza en función del poder de negociación de cada una de las partes. Y este poder de negociación depende, a su vez, de factores como la tasa de paro del mercado laboral en cuestión, la legislación laboral, el nivel de sindicalización y organización de los trabajadores o el grado de concentración de la oferta de puestos de trabajo por parte de los empleadores (monopsonio del mercado laboral)”.

“Así, en mercados laborales en los que la tasa de paro es alta, los empresarios tienen la capacidad de apropiarse de un mayor porcentaje del valor añadido generado bajo la amenaza del despido y su reemplazo por otros trabajadores.

Si la legislación laboral mejora el poder de negociación de la clase trabajadora, subiendo el salario mínimo o dificultando la contratación temporal, la población asalariada conseguirá mejores condiciones laborales para niveles iguales de productividad que en el caso alternativo de una legislación laboral más favorable a los intereses patronales”, continúan.

“Si la población trabajadora está sindicalizada, concentrando de esa manera la oferta de trabajadores, su poder de negociación frente al empresariado crece, y por lo tanto es más factible lograr mejoras en sus condiciones laborales. Lo contrario sucede en el caso de que sea la demanda de trabajadores (las empresas) la que esté concentrada, por ejemplo, en algún tipo de monopsonio local, en el que la falta de competencia entre empresas empleadoras facilite a las dominantes contratar con peores condiciones laborales”, finalizan.



¿Cuáles son tus salidas laborales en función de tus estudios?
Comparación de la tasa de paro y el salario medio de los trabajadores por nivel de formación y sector de la formación en 2022.

Buscar Página 1 de 18

Nivel educativo	Nº de trabajadores	Salario medio	Tasa de paro
Formación general Primera etapa de educación secundaria con título de graduado en ESO y equivalentes	3.668.900	1.624€	15,7%
Formación general Bachillerato y similares	2.222.500	1.799€	13,1%
Negocios y administración Enseñanzas de formación profesional grado superior y equivalentes	690.200	1.913€	10,3%
Mecánica, electrónica y otra formación técnica Enseñanzas de formación profesional grado superior y equivalentes	600.400	2.497€	5,2%
Formación general Primera etapa de educación secundaria sin título de graduado en ESO y similar	498.600	1.467€	25,4%
Mecánica, electrónica y otra formación técnica Enseñanzas de formación profesional, artes plásticas y diseño y deportivas de grado medio y similares	475.700	1.993€	8,8%
Formación general Educación Primaria	455.600	1.480€	29,3%
Negocios y administración Enseñanzas de formación profesional, artes plásticas y diseño y deportivas de grado medio y similares	450.700	1.620€	17,3%
Salud Enseñanzas de formación profesional, artes plásticas y diseño y deportivas de grado medio y similares	383.800	1.631€	12,7%
Formación de docentes y ciencias de la educación Diplomados universitarios y equivalentes	379.500	2.530€	6,4%

Fuente: CCOO a partir de microdatos de la EPA 2022 - Creado con Datawrapper

El Gobierno nombra a Esther Monterrubio nueva directora general de Planificación, Innovación y Gestión de la FP

MADRID, 26 (EUROPA PRESS) El Consejo de Ministros ha acordado este martes el nombramiento de Esther Monterrubio Ariznabarreta como directora general de Planificación, Innovación y Gestión de la Formación Profesional, según una resolución publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE).

Ingeniera Técnica en Química Industrial, por la Universidad del País Vasco (1992), Monterrubio es profesora titular, de la familia profesional de Química (Operaciones de proceso) en el CIP Donapea de Pamplona (1992-2012).

A lo largo de su carrera profesional, ha desempeñado varios puestos, todos ellos en el ámbito de la formación profesional y en el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra: de 2003 a 2012, desarrollando tareas de gestión como asesora de FP, trabajando fundamentalmente en el mundo de las Cualificaciones profesionales; de 2012 a 2015, como Jefa de Unidad / Negociado de FP; de 2015 a 2019, Directora del Servicio de FP; de 2019 a 2020 Directora de Planificación e Innovación de la FP; de 2020 a 2024, como Directora de Planificación e Integración de la FP.

En la actualidad, desempeñaba el puesto de Subdirectora General de Programas y Gestión de la FP de la Secretaría General de FP, del Ministerio de Educación, FP y Deportes.

Asimismo, cuenta con experiencia en el desarrollo curricular de títulos LOGSE de la familia profesional de Química en la Comunidad Foral de Navarra, así como en la implantación de metodologías activas propias en dicha Comunidad Foral; ha sido integrante del grupo piloto para la implantación del sistema de acreditación de competencias; formadora para la habilitación de asesores y evaluadores en el sistema de acreditación de competencias; responsable de los programas de internacionalización de la FP; impulsora de la implantación de la FP Dual; y responsable de la integración de la FP para el empleo en el sistema educativo, todo ello en la Comunidad Foral de Navarra.



EL PAIS

La universidad pública más pequeña de España teme a su gigantesca vecina privada y digital

La Universidad de La Rioja se siente amenazada por la intención del PP regional de aprobar que la poderosa UNIR, a distancia y que cotiza en Bolsa, pueda impartir clases presenciales

ELISA SILIÓ. Madrid - 26 JUN 2024

El nombre de la marca enfrentó durante años en los tribunales a La Universidad de La Rioja, la pública y demandante, y a la privada Universidad Internacional de La Rioja, que resultó vencedora en el litigio. El Tribunal Supremo determinó en 2022 que no se generaba confusión entre Unirioja y el acrónimo UNIR (de la privada). Parecía ya para entonces que las aguas se habían calmado entre los vecinos en Logroño —sus campus son colindantes—, pero una reunión en medio de un puente el 10 de junio ha hecho bullir al campus público más pequeño de España, pues previsiblemente este jueves el Parlamento de La Rioja, con mayoría absoluta del PP, va a permitir que la UNIR, que se comercializa con el lema “la universidad en Internet”, pueda impartir también clases presenciales y semipresenciales.

“El objetivo es actualizar la normativa que regula la actividad de UNIR, para que las modalidades de enseñanza se ajusten a lo contemplado en el Real Decreto 640/2021, que permite a todas las universidades impartir enseñanzas en las diferentes modalidades (presencial, semipresencial y online) indistintamente”, señala el PP, partido en el Gobierno e impulsor de la propuesta. El campus público ha expresado en una nota su “profunda decepción y un profundo malestar con la UNIR por no haber abierto un canal de diálogo con la Universidad de La Rioja”. Un portavoz de UNIR, que está hablando con distintos actores que no detalla, indica que la institución “no van a hacer declaraciones respecto al cambio legal”.

La privada quiere tener la posibilidad de impartir docencia presencial “en aquellos estudios que por diversas circunstancias lo requieran”, y Unirioja teme que UNIR imparta Medicina, Enfermería, los grados en Educación infantil y Educación Primaria o el máster de profesorado, porque ocuparían plazas de prácticas en los



hospitales y colegios de esta región de apenas 313.000 habitantes, la cifra más baja de España. Todas estas titulaciones ya se ofertan en la pública, salvo Medicina, que está en proceso de implantación (es la única comunidad que no tiene esa facultad).

La diferencia de tamaño y medios entre ambas instituciones académicas es apabullante. La pública empezó en el curso 1992-1993 con 4.225 alumnos de licenciatura y diplomatura (hoy son grados), frente a los 3.582 de 30 años después. Llegó a matricular a 7.203 a los 10 años de abrir, pero desde entonces ha perdido alumnado. La Rioja, con buen poder adquisitivo, es la comunidad que más estudiantes envía a estudiar fuera de su región y apenas recibe. Solo el 29,9% de sus bachilleres prosigue sus estudios universitarios allí, emigran fundamentalmente a las limítrofes Castilla-León, Aragón y Navarra, con un abanico de titulaciones más amplio.

Mientras que la privada está en el mercado de pequeños valores, pero pronto pasará al mercado continuo porque vale más de 1.000 millones de euros. Es un gigante en Sudamérica y cuenta con 25.000 alumnos de grado y 36.800 de máster.

“El Parlamento debería priorizar el aporte de recursos necesarios para que pueda existir una oferta pública de calidad suficiente de estas titulaciones habilitantes en profesiones esenciales, frente a una oferta presencial privada”, pide Unirioja, que no entiende que el Gobierno regional no haya encargado un informe sobre un cambio con “un gran impacto en el ecosistema de la enseñanza superior de La Rioja”.

Entre los fundadores de UNIR está Carlos Mayor Oreja, consejero de Alberto Ruiz Gallardón (PP) en Madrid de Educación y otros departamentos (1995-2003), que actuó de presidente de su consejo de administración, hasta la salida a Bolsa de la universidad en 2009. Por otra parte, el consejero de Educación que impulsó la institución, Luis Alegre Galilea, terminó siendo fichado por la privada. Sus relaciones con el PSOE también son buenas. El presidente de su consejo social es el exministro socialista Jordi Sevilla.

Izquierda Unida y PSOE han denunciado públicamente que no se haya debatido este cambio legal en el Parlamento regional. Mientras que los sindicatos no comparten una postura común. USO, mayoritario en UNIR, es muy favorable, porque “es la empresa de la región que más puestos de empleo genera, 3.000 directa o indirectamente. Que crezca la plantilla es buena noticia”. Sin embargo, fuentes del sector opinan que los planes de la universidad privada podrían pasar por abrir esos grados presenciales en Madrid, una comunidad muy abierta a acoger campus y donde disponen de una sede enorme. Las universidades de Navarra, Esade y IE University —cuya matriz están en Pamplona, Barcelona y Segovia— ya operan en la capital, que cuenta con 13 universidades privadas.

Comisiones Obreras no comparte la visión de USO: “Que no se repita el escenario de hace 15 años, momento en el que la UR era pionera en enseñanzas online en el ámbito estatal, y con la creación de la UNIR se cortó de raíz la posibilidad de aumentar su oferta pública de grados, másteres y el número de alumnado”. Las dos carreras a distancia que ofertaba, se extinguieron. UGT no se queda atrás en las críticas: “Nos encontramos con un cambio de modelo cuyas consecuencias a corto, medio y largo plazo solo pueden ser preocupantes para la UR”. Ambas han convocado una manifestación a las puertas de la Asamblea.

europapress.es

Los estudiantes españoles de 15 años están por debajo de la media de la OCDE en conocimientos financieros, según PISA

El 24% de los alumnos españoles tiene una tarjeta de crédito o débito, porcentaje muy inferior a la media de la OCDE (62%)

MADRID, 27 Jun. (EUROPA PRESS) - Los estudiantes españoles de quince años están por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en conocimientos financieros.

Así lo refleja el Informe PISA 2022 sobre la evaluación de la competencia financiera de los alumnos de quince años publicado este jueves por la OCDE y que ha evaluado en España los conocimientos financieros de más de 2.000 alumnos nacidos en 2006 de un total de 206 centros educativos.

La mayor parte del alumnado participante en la evaluación se encontraba cursando 4º de ESO. En este nuevo informe los estudiantes españoles han obtenido una puntuación media estimada en competencia financiera de 486 puntos, doce puntos por debajo del rendimiento promedio de la OCDE, que se sitúa en 498 puntos.

De los catorce países miembros de la OCDE y los seis asociados que han participado en la evaluación, es Bélgica el que lidera la tabla con 527 puntos, seguido de Dinamarca (521) y Canadá (519). España se sitúa entre Noruega (489) e Italia (484). No obstante, el estudio destaca que un 25% de los estudiantes españoles se encuentran en los niveles más altos de rendimiento (4 y 5), mientras que un 58% se sitúan en un nivel medio.

Según el informe, España es uno de los países donde menos desigualdad existe en competencia financiera entre el alumnado desfavorecido y el favorecido. Con una diferencia de 73 puntos, esta es 14 puntos menor que el promedio de la OCDE, y significativamente inferior a países como Estados Unidos (92), Bélgica (104) o

Países Bajos (97). El estudio observa también la exposición a la educación financiera que han tenido los alumnos en los 12 meses previos a la realización de la evaluación.

En este sentido, los estudiantes españoles se sitúan ligeramente por debajo del promedio de la OCDE, al informar de que habían aprendido y conocían casi 7 de los 16 conceptos financieros que se les presentaban. Así, los conceptos que habían aprendido más son el sueldo (75%), el presupuesto (70%), el empresario (68%) y el préstamo bancario (66%).

Por el contrario, los que menos fueron el interés compuesto (21%), el tipo de cambio (21%), la diversificación (19%), el retorno de la inversión (18%), y la depreciación (9%). Respecto a la interacción con los padres sobre asuntos relacionados con el dinero, los estudiantes españoles hablan con sus progenitores al menos una vez a la semana sobre aspectos relacionados con el dinero para compras (49%), la paga (39%), sus ahorros (38%), sus gastos (37%) y las compras en línea (36%).

Sobre este último asunto, el 85% de los alumnos españoles realizó alguna compra 'online' en los 12 meses anteriores a la evaluación, en línea con el promedio de la OCDE (86%). Un 58% de los estudiantes españoles usó su teléfono móvil para pagar durante el año previo al estudio. La media de la OCDE se situó en el 66%.

Además, menos de la mitad de los estudiantes españoles de quince años (el 47%) declara tener una cuenta en una entidad bancaria, frente al 63% en que se sitúa el promedio de la OCDE. El porcentaje es todavía menor entre los alumnos de España que informó de que poseía una tarjeta de pago o de débito (un 24%). El promedio de la OCDE es del 62%, con países como Dinamarca, Países Bajos y Noruega superando el 90%.

El informe también indica que el porcentaje de estudiantes a los que les gusta hablar sobre asuntos de dinero en España se sitúa en el 51%, muy similar al promedio de la OCDE, que es del 50%. Sin embargo, un 38% de la población estudiantil española dice que los asuntos de dinero no son importantes para ellos.

EL MUNDO

Los alumnos españoles quedan por debajo del promedio de la OCDE en competencia financiera

Empeoran respecto a 2018 y sólo el 5% tiene un rendimiento avanzado, la mitad que en la media de PISA

Olga R. Sanmartín. Madrid. Jueves, 27 junio 2024

Los adolescentes españoles quedan por debajo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en las pruebas de competencia financiera realizadas dentro del Informe PISA. España saca 486 puntos, 12 por debajo del rendimiento promedio de los 14 países miembros de este organismo internacional y de seis estados asociados. Como ocurre en las competencias de Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias, España tiene muy pocos alumnos con un rendimiento avanzado: sólo representan el **5%**, la mitad que en el conjunto de los territorios evaluados y tres veces menos que Bélgica y Canadá, en cabeza de la clasificación.

La OCDE ha presentado este jueves los resultados del cuarto volumen de PISA 2022, que proporciona información sobre el nivel de competencias y conocimientos relacionados con el dinero adquiridos por los estudiantes de 15 años. En España la prueba la han realizado alrededor de 2.000 alumnos de 206 centros educativos, en su mayor parte de 4º de la ESO.

España es, con Italia, Polonia y EEUU, el único país que ha participado en todos los ciclos en los que se ha evaluado la competencia financiera, lo que permite ver la evolución completa a lo largo de una década. Entre 2012 y 2022 no hemos mejorado nada, lo que evidencia un estancamiento. El Ministerio de Educación habla de "estabilidad", siendo generoso con los logros de una ley que no es la suya, pues en 2022 los alumnos evaluados seguían aún los currículos de la Lomce del PP, aunque su aplicación fue muy desigual en las distintas CCAA.



La tendencia general, en todo caso, no parece muy estable, pues, si en 2012 registramos 484 puntos, en 2015 bajamos hasta 469, creciendo en 2018 hasta 492 y volviendo a bajar a 486 en 2022, lo que nos sitúa entre Noruega (489) e Italia (484). Es decir, siempre por debajo del promedio de la OCDE y, en la última edición, en una duodécima posición en una lista de 20 países. Hemos empeorado seis puntos en relación a la última edición.

Como algo positivo destaca que España es uno de los países donde menos desigualdad existe entre el alumnado favorecido y el desfavorecido: hay una diferencia de 73 puntos a favor de los que tienen más recursos socioeconómicos, pero la brecha es 14 puntos menor que el promedio de la OCDE y significativamente inferior a países como EEUU, Bélgica o Países Bajos.

"Los alumnos del cuartil inferior en renta están bien en términos relativos, hay pocos países mejores", recalca Antonio Cabrales, catedrático de Economía en la Universidad Carlos III de Madrid, que añade que tampoco hay diferencias en los resultados que obtienen las chicas y los chicos y observa "muchísima correlación con los resultados obtenidos en Matemáticas y Comprensión Lectora, un poco más con Matemáticas".

Es negativa, sin embargo, la ausencia de alumnos excelentes, una característica generalizada del sistema educativo español, que "no proporciona suficientes estímulos y desafíos a los estudiantes con más posibilidades, algo que se puede hacer sin dejar de atender a los que tienen más dificultades para progresar", según Cabrales. PISA divide a los alumnos en cinco niveles de rendimiento, del 1 (bajo) al 5 (alto). Por debajo del nivel 2 hay un 17% de estudiantes, un porcentaje similar a la media de países de la OCDE. ¿Qué significa esto?

PISA dice que el nivel 2 es el mínimo y básico para que los estudiantes puedan convertirse en "ciudadanos independientes y responsables". "Estos alumnos comienzan a aplicar sus conocimientos para tomar decisiones financieras sobre asuntos cercanos a ellos. Pueden reconocer el valor de un presupuesto simple o realizar una evaluación sencilla de la relación calidad-precio, eligiendo entre comprar tomates sueltos por kilos o comprarlos en caja", detalla la OCDE.

Jorge Calero, catedrático de Economía Aplicada en la

Universidad de Barcelona, sostiene que este 17% de estudiantes se encuentran en "algo equiparable al analfabetismo financiero".

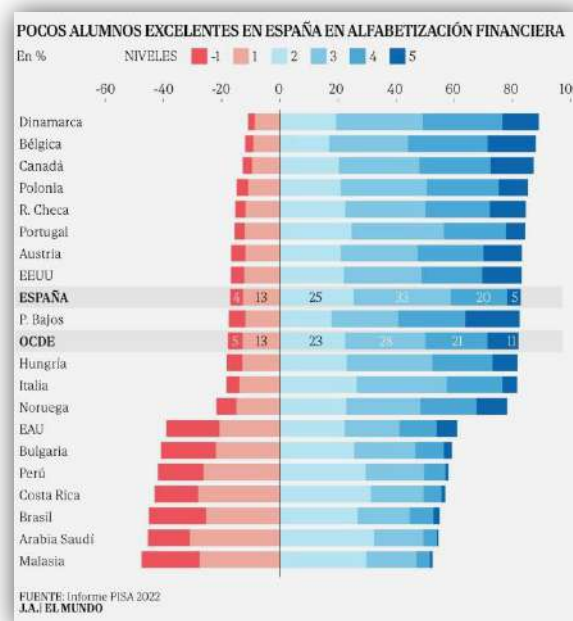
Entre los niveles 2 y 3 se encuentran la mayoría de los alumnos españoles, el 58%, como ocurre en la mayoría de países. Los países que mejor salen en PISA, sin embargo, son los que mayor porcentaje de alumnos quedan entre los niveles 4 y 5. En España representan el 25%, pero en Dinamarca llegan al 40% y en Bélgica al 39%. La media de la OCDE es del 31%.

Del mismo modo, los alumnos españoles en el nivel 5, el avanzado, sólo representan el 5%, como en Arabia Saudí o Malasia, frente al 11% del promedio de territorios analizados, un porcentaje que en los Países Bajos sube hasta el 19% y en Bélgica, hasta el 16%. PISA dice que, en este nivel, los alumnos pueden aplicar "su comprensión de una amplia gama de términos y conceptos financieros a contextos que pueden volverse relevantes para sus vidas más adelante, como pedir dinero prestado a proveedores de préstamos" o "describir los resultados potenciales de las decisiones financieras, mostrando una comprensión del panorama financiero más amplio, como el impuesto sobre la renta".

PROBLEMAS EN LA POBLACIÓN ADULTA

"Me preocupa el impacto de la limitada formación financiera de los que pasan por una facultad de Economía y cursan otros estudios universitarios o, sobre todo, la población en general", señala Joaquín Aldás, catedrático de Comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad de Valencia e investigador del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie). Dice que "crisis como las de 2008 nunca habrían tenido el impacto que tuvieron con una población general con una cultura financiera consolidada, capaces de valorar adecuadamente las expectativas de crecimiento de la prima de una hipoteca a tipo variable en un contexto de crecimiento de tipos de interés o el ratio óptimo de endeudamiento de una economía familiar".

Añade que, aunque la crisis llevó a "actuar sobre los procesos de contratación, con tests de cultura financiera en los bancos o en las notarías, no se ha pensado en actuar sobre el incremento de la cultura financiera en la población general", afirma.



Calero también alerta de que el "analfabetismo financiero afecta con todavía mayor intensidad a la población adulta", lo que "dificulta el buen funcionamiento de nuestra economía y, por tanto, de nuestra sociedad", además de que "tiene efectos sobre los procesos políticos".

"Pensemos en cómo muchos ciudadanos no comprenden correctamente la inflación y son presa fácil, como votantes, para medidas populistas que precisamente contribuyen a elevar la inflación. Pensemos también en cómo percibe buena parte de la población el fenómeno de la presión fiscal: el impuesto sobre la renta retenido en la nómina o las cotizaciones a la Seguridad Social son mal percibidos y, por tanto, los gobiernos pueden alterarlos con poco coste político. Quizá el ejemplo reciente más claro que combina una falta de buena comprensión de la inflación y la tributación es la facilidad con la que el Gobierno actual ha mantenido sin variación los tipos del IRPF, a pesar de la inflación que venimos sufriendo, provocando efectos distributivos que sin duda no son los deseables para los votantes de izquierda del propio Gobierno", apunta.

FORMACIÓN Y HÁBITOS DE AHORRO

La OCDE ha elaborado un índice de familiaridad con los conceptos financieros para valorar la exposición a la educación financiera en los centros educativos de Secundaria. Los examinadores presentaron a los estudiantes una lista de 16 términos relacionados con la finanzas y se les preguntó si los habían escuchado o aprendido en clase durante el último año. En promedio, los estudiantes españoles dijeron que 6,6 de esos conceptos los conocían, frente a 6,95 en la OCDE y 9,38 en Países Bajos. Los conceptos que aprendieron más fueron el sueldo (75%), el presupuesto (70%), el empresario (68%) y el préstamo bancario (66%) y los que menos, el interés compuesto (21%), el tipo de cambio (21%), la diversificación (19%), el retorno de la inversión (18%) y la depreciación (9%).

PISA sostiene que los países con puntuaciones altas en las pruebas tienden a tener actitudes más positivas hacia la planificación financiera y el ahorro, y los países con puntuación más baja muestran una mayor tendencia a ahorrar solo cuando sobra dinero y tienen menor confianza en su capacidad para alcanzar metas a largo plazo. Cita un estudio realizado en España (Bover, Hospido y Villanueva, 2018) a 3.000 estudiantes de 78 escuelas secundarias públicas y privadas que mostró que aquellos que recibieron un curso de educación financiera mejoraron su comportamiento financiero, así como sus actitudes hacia el ahorro. La proporción de estudiantes que informaron haber hablado sobre economía con sus padres también aumentó entre los que habían recibido el curso, lo que "sugiere una mayor conciencia o interés en asuntos relacionados con el dinero".

Los estudiantes españoles evaluados por PISA hablan con sus progenitores al menos una vez a la semana sobre aspectos realizados con el dinero para compras (49%), la paga (39%), sus ahorros (38%), sus gastos (37%) y las compras *online* (36%). El 85% realizó alguna compra *online* en el último año, de acuerdo con el promedio de la OCDE (86%), y un 58% usó su teléfono móvil para pagar, un porcentaje inferior al 66% de la media de países analizados. En general, los estudiantes españoles son menos dados a instalarse aplicaciones bancarias en su móvil que en otros países y usan menos las tarjetas de crédito (24% frente al 62% de la OCDE y a más del 90% en Dinamarca, Países Bajos y Noruega).



María del Mar Sánchez, investigadora: "En la escuela ponemos el foco en prohibir los móviles, pero nos olvidamos de educar"

Profesora de la facultad de Educación, esta experta cree que hay una cierta demagogia en la pulsión prohibicionista de las pantallas en la escuela y que las administraciones están renunciando a formar a los jóvenes en un uso correcto de las tecnologías

Daniel Sánchez Caballero. 27 de junio de 2024

"La preocupación es lícita, pero la interpretación es errónea". María del Mar Sánchez, investigadora en Tecnología Educativa y profesora de Magisterio, Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Murcia, cree que el anuncio de la semana pasada del presidente de esa Comunidad, Fernando López Miras, por el que la región prohibirá que los estudiantes de Primaria utilicen dispositivos digitales en clase para aprender "a leer, escribir y calcular" está basada en un enfoque equivocado a partir de premisas incorrectas.

Sánchez explica que no existe un consenso universal en cuanto a la conveniencia de unos y otros métodos y que en su opinión lo óptimo es mezclar, utilizar lo mejor que cada soporte pueda ofrecer. Sin confrontarlos y sin sustituir unos por otros. Respecto al abordaje que se está haciendo desde las administraciones con todo el tema de las pantallas en los centros educativos, esta experta cree que se está haciendo demagogia (aunque la preocupación y lo que está detrás de ella puedan ser reales) y que poner el foco en el prohibicionismo está convirtiéndose en una renuncia a educar a los jóvenes en la competencia digital en toda su extensión cuando para muchos de ellos la escuela será el único lugar donde recibirán esta formación digital.

¿Qué le parece el anuncio de López Miras?



Parte de una preocupación que es lícita, que es cómo se está utilizando la tecnología en la escuela. Creo también que hace un análisis certero de que se está incorporando un modelo en el que se mete un portátil o tablet, pero en vez de ser un complemento para la clase lo que están haciendo algunos centros es meter el libro de texto dentro y ya. Así la tecnología no mejora, sustituye. Se cambia un libro de texto por otro digital. No es la manera adecuada de plantearlo. Estamos quitando tecnología para resolver problemas que no son tecnológicos, que son didácticos, de cómo se utiliza la tecnología. Sacarla de Matemáticas y Lengua porque la lectura y el cálculo debe hacerse de forma manipulativa creo que es una interpretación errónea. Plantea una dicotomía: tiene que ser a mano o digital. Pero no, puede ser ambas cosas.

¿Qué dice la evidencia científica respecto a la enseñanza de la lectoescritura en relación a los medios utilizados?

Es complejo. La educación es una ciencia social, no es una ciencia exacta. Las aulas no son laboratorios y se investiga desde diferentes disciplinas: la economía de la educación, la neurociencia, la psicología... Es difícil obtener leyes universales. No hay consenso en cuanto a que las pantallas por sí mismas causen adicción, por ejemplo. Hay estudios que dicen que escribir a mano es mejor porque se procesa mejor la información porque se va más despacio, pero otros dicen que en relación a la memoria, a recordar algo, no influye.

Con la tecnología pasa como con el bilingüismo. En muchos sitios el bilingüismo se ha convertido en memorizar las cosas en inglés. Eso no es bilingüismo, es meter en la escuela tradicional un sistema de aprendizaje memorístico. Pero no se cuestiona que el inglés sea el problema, sino cómo lo hemos incorporado al sistema

La clave es que muchos estudios plantean una comparación entre escribir a mano o a ordenador. Y desde la pedagogía de la didáctica decimos que deben estar ambas. No se puede negar todo lo digital ni todo lo manipulativo, debe ser un equilibrio. En muchas cuestiones no hay un consenso certero.

¿Hay usos más apropiados para ciertos contextos?

Sabemos que lo que no se puede hacer es meter una tecnología y que el niño en vez de estar leyendo en un papel esté memorizando un PDF y que en vez de escribir a mano ya solo lo haga en un ordenador. Esto se sabe que no funciona. Puedes plantear una actividad en la que el niño escriba a mano a la vez que busca información en un ordenador o aprende a programar. Lo que no es adecuado es el modelo **one-to-one** (un alumno, un dispositivo) en el que obligamos a las familias a comprar un dispositivo para hacer lo mismo que hacíamos con el libro impreso. Eso no es adecuado. Lo comparo mucho con el bilingüismo, que se ve más claro. En muchos sitios el bilingüismo se ha convertido en memorizar las cosas en inglés. Y nos hemos dado cuenta de que eso no es bilingüismo, es meter en la escuela tradicional un sistema de aprendizaje memorístico. Pero no se cuestiona que el inglés sea el problema, sino cómo lo hemos incorporado al sistema. En esto es lo mismo.

¿Se está haciendo demagogia con este tema desde las administraciones?

Sí. Hablamos de pantallas, pero eso son muchas cosas distintas. Es una televisión, es un móvil. Claro que no hay que dar un móvil a un niño de ocho años cuando hace la comunión. Prohibimos el uso de la tecnología, pero estamos olvidándonos de educarlos, de analizar qué formación les estamos dando. Y todo está en la ley: aprender a hacer usos saludables, la gestión de las **fake news**, etc.

Creo que hay un poco de pánico moral. Y puede ser normal, hasta social, como antes la televisión era la culpable de todo. Porque ese pánico parte de una realidad que existe: hay un mal uso de la tecnología, hay riesgos reales y problemas sociales reales. La cuestión es que la reacción que estamos teniendo es prohibirlo todo, que no tengan acceso al móvil hasta los 16 años. Pero a los 16, si no los hemos formado y preparado para vivir en el mundo digital, los riesgos van a seguir estando.

Y no son solo para los adolescentes, los adultos necesitamos una formación digital importante. Estamos poniendo el foco mucho en la prohibición, y creo que sí hay que regular, pero no estamos abordando la importancia de educar, de acompañar.

Da la sensación de que el sistema se está lavando las manos, como si ignorar un problema fuera a acabar con él.

El mundo analógico no va a volver. Cuando el pensamiento computacional se ha integrado en la reforma educativa es muy interesante porque aborda la perspectiva no de que todos los niños vayan a ser programadores mañana, pero sí de la importancia de entender cómo funciona la tecnología, los algoritmos, cómo están sesgados esos algoritmos, la IA, la brecha digital... Cuando entiendes todo eso y tienes formación para participar de forma adecuada contribuyes a crear un mundo mejor para todo. Para mí es una cuestión de justicia social. Para muchos niños y niñas el único sitio donde van a aprender a hacer un uso seguro de la tecnología es en la escuela.

No hay nadie hablando de esto, no se debate sobre la formación digital.

Creo que hemos entendido mal la competencia digital, creemos que es enseñarles a hacer **powerpoints**. Competencia digital es enseñarles a vivir en un mundo digital y que tiene un montón de riesgos. Cuanta más

formación tengas, más armas tienes para defenderte en el mundo digital. Aprender a defenderte mejor, a pelear por la cultura del **software** libre. Una cultura que, por cierto, a nivel educativo se ha perdido. Con la pandemia terminaron de morir muchos proyectos de software libre que había, y ahora la mayoría de nuestros hijos están en grandes plataformas tecnológicas.

El concepto de 'nativo digital' ha hecho mucho daño y en educación se ha utilizado mucho. Hemos considerado que por haber nacido en esta época ya sabían determinadas cosas, pero realmente no las saben. La competencia digital no es solo lo técnico

Las familias están cansadas: hace diez años les decíamos que qué maravilla las pizarras digitales y ahora que no sirven. Y se preguntan qué ha pasado. Lo que ha pasado es que hubo una pandemia, que vimos que había una brecha digital grande, que ha venido mucho dinero de Europa, las comunidades autónomas lo han hecho lo mejor que han podido pero han tenido que abordar la digitalización muy de golpe y en ocasiones no se ha hecho de la forma adecuada. Y estas son las consecuencias. Deberíamos analizar qué ha ido mal, pero esa es la parte más difícil, la fácil es decir 'no se usa la tecnología'.

Sin ser exactamente lo mismo, ¿ha hecho daño el concepto de “nativo digital”? Hubo un momento en el que se decidió que las nuevas generaciones ya sabían manejarse con los móviles y ordenadores solo porque están presentes en sus vidas desde que nacieron. Pero luego se ha demostrado que realmente fuera de las 3 o 4 apps que usan a diario están muy perdidos.

Ha hecho mucho daño y es verdad que en educación se ha utilizado mucho. Hemos considerado que por haber nacido en esta época ya sabían determinadas cosas, pero realmente no las saben. La competencia digital no es solo lo técnico. Hemos tenido un enfoque erróneo porque hemos sido muy usuarios de tecnología. Y una de las cosas que se intenta trabajar en los últimos años –aunque ya se hablaba de esto cuando comienza la informática hace 70 años– es enseñar a los niños a entender el lenguaje de la tecnología. Ahora con el pensamiento computacional se está tratando de que aprendan a resolver problemas utilizando la tecnología.

Hay aplicaciones como *Scratch Jr*, para programación infantil, con la que los niños sin saber escribir aprenden a programar y a contar una historia utilizando bloques de colores. Esto les sirve para entender que hay una tecnología, que las máquinas no son mágicas, que hay personas detrás, que los sesgos de las personas están detrás de las máquinas. Eso no significa que tengas que meter una tablet en infantil y dejar que el niño manipule. Pero tampoco que lo tengas que quitar, si tiene muchísimas posibilidades. La clave es qué tarea hacemos, la perspectiva educativa. Creo que el problema está en el enfoque. Pero requiere recursos, formación, tiempo.

Ha comentado el asunto de la formación del profesorado. ¿La administración está poniendo recursos para que se formen los docentes?

Una de las consecuencias de la pandemia fue que para 2025 tiene que estar acreditada la competencia digital de los docentes. Este proceso ha funcionado mejor o peor según la comunidad autónoma. Ahí ha habido un montón de formación y mecanismos para acreditar. Yo doy clase a futuros maestros y maestras de Primaria e Infantil y en la formación inicial a maestros en toda la carrera hay una asignatura, 11 semanas de clase.

La formación inicial en competencia digital en toda la carrera –y en Secundaria ni te cuento– es mínima. Y en la continua debería haber un análisis de cómo ha funcionado este proceso de acreditación para tratar de centrarse un poco más en la didáctica que en la tecnología. No es tanto en saber usar herramientas como saber montar una tarea para clase. Pero esto no consiste en echar la culpa al profesorado. Las comunidades tienen un montón de oferta formativa, aunque sería interesante analizar el enfoque.

¿Cómo anticipa el futuro? ¿Puede esto dar pie a una especie de carrera a ver quién restringe más las pantallas, quién parece que se preocupa más?

Suelo ser optimista. Para mí de este debate social –a pesar de todos los riesgos que tiene, de que puede llevar a tomar decisiones no adecuadas que nos lleve a un marco prohibitivo para la formación de los niños y niñas en una sociedad digital– puede salir algo positivo.

Si esto sirve para replantearnos el uso que hacemos de la tecnología, para que los profesores se replanteen esto de meter un libro de texto en un portátil, puede ser una oportunidad para transformar un modelo de digitalización que no es adecuado.

El problema es que hay mucha gente que lo está pasando mal porque hay muchos riesgos que son reales. Hay que regular, pero sobre todo educar, y quizá a eso no le estemos dando la importancia debida. Pasa con todo: con la IA lo primero fue pensar en prohibir, luego ya en educar.

Para mí es importante que no se olvide esa parte de justicia social, para muchos niños y niñas la escuela es el único sitio donde van a poder aprender a hacer este uso adecuado. Tendremos que formarlos, educar, acompañarlos. Echo un poco de menos esos discursos más razonables basados en la educación. Vale, ya hemos prohibido. Y ahora, ¿qué?



David Ríos Insua: “No se pueden desplegar tan a la ligera los sistemas de IA”

Experto en aprendizaje automático adversario, es miembro de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y profesor de investigación del Instituto de Ciencias Matemáticas (ICMAT).

PABLO G. BEJERANO. 27 JUN 2024

Cada vez dejamos más decisiones en sus manos. Una tendencia quizás irreversible, aunque no está programada a prueba de fallos. Los algoritmos tienen sesgos, se equivocan, incluso alucinan, un término que humaniza la IA cuando da una respuesta incorrecta. Pero existen otro tipo de errores que se producen por el ataque de alguien con agenda propia, que busca hacer daño deliberado.

Investigadores del Center for AI Safety, de la Universidad de Stanford, obligaron a ChatGPT a entregarles un plan de cómo manipular psicológicamente a una persona, algo que por supuesto el sistema tiene prohibido. Pero los riesgos van más allá. Los atacantes buscan fórmulas para burlar los filtros de moderación de contenido en redes sociales o difundir desinformación, podrían lograr que un coche autónomo se salte los límites de velocidad. O algo peor. Engatusan a las máquinas.

¿Usted le pone zancadillas a la IA?

En realidad yo estoy en el equipo de los buenos. Pero para enfrentarnos al problema tenemos que aprender posibles ataques y ponernos en las botas del malo. Lo que intentamos es hacer sistemas más robustos que aguanten los ataques. Estos sistemas se utilizan en defensa, sistemas bélicos o coches autónomos. Y es concebible engañarlos para un cierto propósito, como defraudar a una aseguradora, que un misil vaya en otra dirección o que un coche en vez de frenar, acelere.

Entonces, ¿se les puede burlar?

No es tan fácil, pero la gente que lo intenta es muy lista, muy capaz y tiene unos intereses detrás.

¿Económicos?

Claro, un ejemplo muy sencillo sería un filtro anti-spam. Cuando la persona que envía el spam se da cuenta de que estás protegido, altera ligeramente el mensaje para saltarse esa barrera. Su propósito aquí sería seguir haciendo negocio, que te siga llegando el mensaje para que hagas clic.

“Aprendizaje automático adversario” no es un término intuitivo. ¿De dónde viene?

Del inglés Adversarial Machine Learning. Digamos que las tareas de aprendizaje automático de una máquina vienen dificultadas por alguien que quiere que esa tarea no salga bien.

¿Por qué las IA deben estar a salvo?

Porque cada vez desplegamos más sistemas para que tomen decisiones de forma autónoma. Y en algunos campos son decisiones importantes, como cuando se ponen en juego vidas humanas o hay riesgo de impacto ambiental. No se pueden desplegar tan a la ligera. Hay que plantearse una serie de problemas posibles.

¿Qué papel jugará aquí la legislación que ha acordado la Unión Europea?

Es bastante relevante. Establece unos niveles de riesgo y marca unas pautas sobre las características deseables de los sistemas, como que sean seguros y robustos frente a ataques. La normativa va a hacer que la gente se preocupe más por hacerlos más seguros.

Lo que desarrolla EE UU lo usa Europa...

Sí, pero si quieren operar en la UE tendrán que hacerlo con esas premisas. La idea es que Europa tenga herramientas para que esto sea así. La ley es tecnológicamente neutra, pero sí habla de un sandbox, un entorno seguro para probar los algoritmos, previo a su despliegue operativo.

¿Qué puede pasar si un modelo de lenguaje, como el motor de ChatGPT, es atacado?

Que le hagan preguntas y dé respuestas inadecuadas que promuevan violencia o desinformación.

¿Y cómo se le retuerce para que lo haga?

Se han hecho demostraciones de ataques a modelos de lenguaje. Uno de esos métodos aprovecha un modelo que es público en cierta medida, en cuanto a algoritmo y parámetros. Lo han desviado para que diga cosas que no debía decir. Y estas vulnerabilidades se podrían transferir a sistemas más opacos, como ChatGPT y similares.

La seguridad de la IA dependerá de la regulación. Lo que sí debemos esperar es que pongan límites más exigentes que a los humanos, que las máquinas se equivoquen menos que nosotros

¿Son comunes estas vulnerabilidades?

Diría que son algo general. Nosotros hemos hecho experimentos en varios dominios, con visión, con texto, con recomendadores [estudian las preferencias de los usuarios para sugerir, por ejemplo, contenidos], y creo que es general a todos los algoritmos de aprendizaje automático. Podríamos tener un vehículo autónomo que

debería frenar y no lo hace, o un filtro de contenido que debería detener una posible noticia falsa, pero la deja pasar.

¿Cómo se ataca un coche autónomo?

Se han hecho experimentos colocando una pequeña pegatina en una señal de stop. El sistema, que debería reconocer el stop, detecta una señal de ceda el paso. En lugar de parar, el vehículo sigue si no ve ningún coche. Algo parecido ocurre con una señal de prohibido circular a más de 30, con esa pegatina el coche reconoce que puedes ir a 80, así que, en lugar de ir despacito, va mucho más rápido.

Que una pegatina arme todo ese jaleo...

Engaña a la visión artificial. El sistema recibe una imagen, que en realidad es una matriz de números. Esa pegatina, colocada de una forma concreta para aprovechar cierta vulnerabilidad, modifica la matriz y confunde al sistema. La IA debería reconocer un tres en la señal, pero decide que, con alta probabilidad, es un ocho.

¿La solución?

Todavía no hay una lo suficientemente buena para protegernos. Los investigadores que han descubierto estas vulnerabilidades hacen llamadas de atención para que mucha gente se dedique a trabajar en este campo y hagan más seguros los sistemas. Todos los medios que tenemos, ya sean texto, imágenes o voz, se han hackeado.

Si transcribo esta entrevista con un sistema IA, más allá de presentar algunos fallos, ¿qué consecuencias tendría un hackeo?

El sistema cometería errores, pero si alguien te hackea por alguna razón, podría ponerme a mí en ridículo, o a ti. Aunque espero que antes de publicar, lo revises [risas]. Es algo rebuscado, pero alguien podría haber entrenado tu transcriptor de voz a texto para que cometa fallos.

¿Cuáles son los principales riesgos de seguridad para los sistemas en uso?

Aún no disponemos de algoritmos suficientemente robustos, que se puedan enfrentar con garantías a posibles ataques. Hay riesgos asociados como sesgos, falta de equidad, que también son importantes. Pero, en seguridad, ese es el problema.

¿Hay casos sonados de esos ataques?

Que se sepa, no, pero sí ejemplos potenciales. Otros ejemplos han sido las imágenes médicas. Al analizar una imagen, el radiólogo artificial debería decir que no hay cáncer, pero al cambiarla ligeramente te dice que lo hay con alta probabilidad.

¿Nos explica el asalto a un modelo de IA?

Tú entrenas el algoritmo con un tipo de datos, pero cuando lo pones en operación, va a trabajar con otro entorno. El atacante puede alterar cómo se ha entrenado. O bien, si los datos que recibe el modelo vienen de una fuente, puede alterar esa fuente.

A esto se le llama envenenamiento...

Sí, un caso sería el spam. Envenenamiento es añadir un par de palabras buenas y ya tienes más probabilidades de engañar al filtro. O se cambian caracteres. Por ejemplo, en lugar de una "a" se pone una "@"; nosotros la leemos igual, pero los algoritmos no son capaces de captarla como una "a".

¿Cómo se puede mitigar el riesgo?

Se puede robustecer el modelo durante el entrenamiento con datos limpios, pero también con datos atacados. Y otro modo es intentar operar de forma robusta una vez que ya está en operación. En este caso, cuando te llega el dato, antes de que ese dato dispare una decisión, lo podemos procesar para ver si es dañino y descartarlo. Habrá entornos en los que el sistema procese el dato por su cuenta y otros en los que avise al humano para pedirle opinión.

Si la seguridad total es imposible, ¿dónde ponemos el límite al lanzar una IA masiva?

Dependerá de la regulación. Para un coche autónomo, las autoridades tendrán que decir que como mucho puede tener un accidente cada 500.000 kilómetros, y habrá que hacer una serie de pruebas. O que una herramienta de diagnóstico médico se equivoque solo una vez cada 50.000. Alguien tendrá que establecer esa regulación. Lo que sí debemos esperar es que pongan límites más exigentes que a los humanos, que las máquinas se equivoquen menos que nosotros.



Valientes frente a acosadores: cómo fomentar un ambiente de respeto y solidaridad en escuelas e institutos

Oriol Rios Gonzalez. Profesor Titular, Universitat Rovira i Virgili

Los informes internacionales recientes sobre acoso escolar muestran que estamos ante un problema en todo el mundo, con efectos negativos en el rendimiento escolar y en la salud de los menores.

En España, uno de los últimos estudios publicados revela que se han reducido este tipo de situaciones, aunque es una encuesta de opiniones entre el alumnado, de modo que no disponemos ni de datos sobre las situaciones concretas vividas ni sobre las víctimas que deben cambiar de centro.

Cuando los “valientes” rechazan las actitudes abusivas

Atajar o prevenir las situaciones de acoso entre iguales y lograr centros educativos libres de acoso es el objetivo de muchas investigaciones en torno a este tema. La investigación ya ha identificado algunas actuaciones que están reduciendo la violencia escolar.

Algunas de estas actuaciones quedan recogidas en el informe encargado por la Comisión Europea *Achieving student well-being for all: educational contexts free of violence* (“Lograr el bienestar de todos los estudiantes: contextos educativos libres de violencia”), donde se presentan las características de 13 intervenciones y las evidencias científicas de las mejoras que han logrado.

Entre ellas, destacan dos que se han implantado en diferentes centros educativos a nivel mundial con excelentes resultados. Por un lado, el club de valientes violencia cero, que consiste en hacer el propio alumnado gestione la convivencia, rechazando de forma contundente cualquier actitud abusiva y reforzando las actitudes respetuosas y éticas. Quienes actúan de forma respetuosa y ética son “valientes”, valorados por el resto de la comunidad. En un principio, todo el alumnado es valiente si respeta las normas consensuadas y tiene dichas actitudes.

Tanto el profesorado como las familias y los estudiantes pueden reforzar esta valoración utilizando el lenguaje del deseo para dotar de valor y atractivo a aquellas personas que respetan las normas acordadas. Este lenguaje supone utilizar actos comunicativos, ya sean palabras, gestos o interacciones, que generen interés y deseo en los escolares que tienen comportamientos respetuosos e igualitarios.

Decidir las normas por consenso

La segunda opción es lo que se conoce como modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. En este modelo se abren espacios de deliberación continua sobre las normas que deben regular la vida de un centro escolar. A través de esta deliberación, en la que participan todas las personas que lo deseen, se deciden las normas por consenso aportando argumentos de validez.

Tanto la participación de la comunidad como el diálogo igualitario alrededor de las normas son elementos clave. Esta forma de organización de la convivencia escolar ha demostrado contribuir a generar un ambiente educativo de respeto donde cada individuo en una escuela o instituto es responsable de que se cumplan las normas acordadas.

El papel de los espectadores

Estas actuaciones se encuadran en lo que la evidencia científica en convivencia escolar ha llamado la intervención del espectador o ser una persona upstander (se trata de un neologismo en inglés combinando la palabra “bystander”, literalmente, persona que está ahí, con “stand up”, levantarse).

Este planteamiento busca destacar el papel fundamental que tienen las personas que observan la situación de violencia y su capacidad de intervenir para detenerla. Las personas *upstander* actúan también protegiendo a las víctimas de diferentes formas, por ejemplo denunciando la agresión a responsables del centro, escuchándolas sin cuestionar su versión de lo acontecido, no dejándolas solas y ofreciendo su amistad. Este posicionamiento previene la violencia y mejora el clima escolar generando un ambiente donde las víctimas desean continuar en su centro al tener la tranquilidad de que su seguridad será garantizada.

Mejor prevenir que castigar

Vistas las dificultades de enfrentarse a una situación de acoso escolar cuando ya ha sucedido, de reparar los daños a la víctima que a menudo en los casos más graves se ve empujada por las circunstancias a abandonar su centro educativo, resulta fundamental plantearse la prevención como una política activa.

La investigación nos muestra que las medidas preventivas basadas en la participación decisiva de la comunidad escolar y la *bystander intervention* contribuyen a un clima de respeto y solidaridad en el que los casos de acoso disminuyen significativamente o no se producen.

Motivar a un adolescente: las claves que nos da la neurociencia

Lucía Barrenetxea-Mínguez. Profesora e Investigadora en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad de Deusto; integrante del Equipo de Investigación "Education, Regulated Learning & Assessment" (ERLA), Universidad de Deusto

Cristina Pascua Martín. Personal investigador en formación (PIF) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea, Mondragon Unibertsitatea

Sara, de 14 años, ha sido desde pequeña una estudiante ejemplar, pero en 3º de la ESO (el penúltimo año de la educación obligatoria en España) empieza a estar distraída, en un sube y baja de emociones. Y por si esto fuera poco, se le han atascado las matemáticas. En su casa, su padre comenta que la familia nunca ha sido de números. Al escucharlo, Sara se pregunta: ¿para qué esforzarse?

Resulta evidente que Sara está desmotivada. De hecho, tristemente, Sara es parte de las estadísticas que reflejan la creciente falta de motivación académica entre los adolescentes en las aulas. Es, por tanto, urgente que trabajemos para cambiar esta situación.

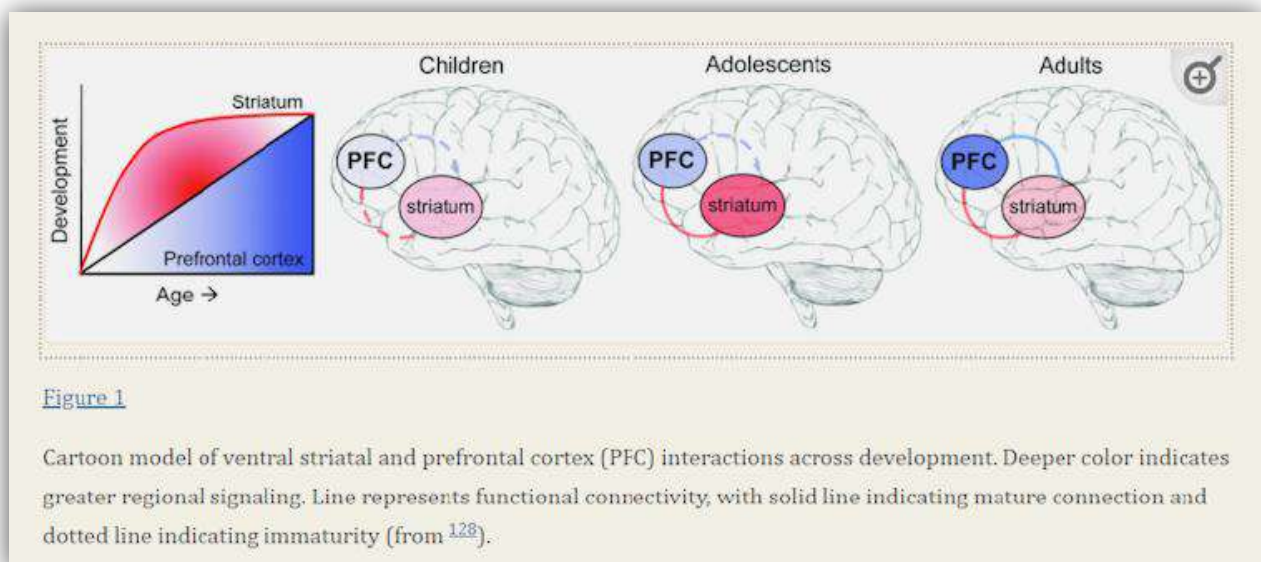
Pero antes, hemos de entender que, si queremos cambiar esta realidad, primero debemos ir más allá: preguntarnos el porqué. Y eso es precisamente lo que ofrece la neurociencia del aprendizaje. Este enfoque subraya la importancia de entender la arquitectura anatómica y funcional del cerebro, con el objetivo de potenciar su salud y su rendimiento.

El cerebro adolescente

En contra de lo que se pueda pensar, el cerebro adolescente no es una versión reducida del cerebro adulto. En realidad, es anatómica y funcionalmente distinto, lo que explica por qué su comportamiento y necesidades son también diferentes.

Imaginemos que Sara se frustra y deja las matemáticas. Podríamos percibirla como una adolescente melodramática, intensa e impulsiva. Este tipo de comportamientos a menudo se atribuyen a las hormonas. Sin embargo, tenemos que saber que esto es solo una parte de la transformación cerebral que experimenta el cerebro de Sara.

La investigación del Instituto de Neurociencia Cognitiva de Londres sugiere que estos comportamientos se deben a la maduración lenta de la corteza prefrontal (sistema racional) y a los cambios en el sistema límbico (sistema emocional) durante la pubertad. Esta combinación de una corteza prefrontal inmadura y un sistema de recompensa más reactivo hace que los cerebros adolescentes funcionen de manera menos eficiente que los de los adultos en términos de planificación, tolerancia a la frustración e inhibición de impulsos. Es decir, son más propensos a sentirse desbordados, estresados y superados.



Interacción entre el cuerpo estriado (encargado de la motivación y la respuesta de recompensa) y el córtex prefrontal (sistema racional) en el desarrollo del cerebro. Casey, B. J., & Jones, R. M. (2010)., CC BY-SA

Motivación académica desde la neuroeducación

Esta idea es especialmente importante al hablar de motivación, porque lo primero que tenemos que entender es que el cerebro está siempre eligiendo si se asusta o se motiva. Si el cerebro se asusta, se prepara para huir, buscando así que esa situación termine. No importa cuán inteligente sea el estudiante: no podrá comprender ni aprender, no porque no tenga la capacidad, sino porque cuando se activa su centro del miedo, el riego en la zona racional del cerebro se reduce, y con ello decae su atención y motivación.



Por eso, la neurociencia destaca la importancia de evitar el estrés negativo (o estrés exacerbado) en las aulas, para así favorecer la motivación y, con ello, el aprendizaje. En este sentido, los docentes tienen en su mano la posibilidad de generar más motivación con una atmósfera de aprendizaje que minimice el estrés exacerbado.

En este punto, queremos destacar una práctica pedagógica que camina en esta dirección: fomentar la mentalidad de crecimiento.

La mentalidad fija vs. la mentalidad de crecimiento

La psicóloga estadounidense Carol Dweck propone que existen dos formas de interpretar y responder ante las situaciones difíciles: la mentalidad fija y la mentalidad de crecimiento. ¿Qué mentalidad ayudará a Sara a salir del “modo miedo” y entrar en el “modo motivación”? ¡Vamos a verlo!

Las personas con una *mentalidad fija* creen que la inteligencia y los talentos no pueden cambiar. Al encontrarse con un contenido o una actividad difícil, no persisten porque tienen la creencia de que por más que le dediquen tiempo y se esfuercen, nunca lo sabrán hacer.

En cambio, las personas con una *mentalidad de crecimiento* creen que el talento y las habilidades se pueden desarrollar a través del trabajo constante, estrategias de aprendizaje y, por qué no, pidiendo ayuda. Los pensamientos más habituales de estas personas son: “Si algo se me da mal, tendré que esforzarme para conseguir superar esta barrera”.

Entonces, ¿qué mentalidad ayudará a Sara? En efecto, la mentalidad de crecimiento.

La pregunta pasa a ser entonces: ¿qué pueden hacer los educadores para fomentar esta mentalidad?

La evaluación formativa: ¿qué es?

Una práctica docente de poco coste y muy eficaz para fomentar la mentalidad de crecimiento es la evaluación formativa, que guíe y fomente los espacios de mejora y que dé importancia al esfuerzo y la práctica, es decir, al proceso.

Por ejemplo: el docente puede elogiar el esfuerzo en lugar del talento, con mensajes del tipo: “Se nota que te has esforzado, es un gran trabajo”, en lugar de decir: “Esto es lo tuyo”. Asimismo, cuando el estudiante tenga dificultades, Carol Dweck recomienda utilizar la palabra “todavía” para enfocarse en el proceso.

Además, la mentalidad de crecimiento también promueve una cultura donde el error se entiende como una herramienta más de aprendizaje. Así, se pide a los educadores que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de cometer errores y recibir retroalimentación con un contenido descriptivo (explicando de forma paulatina y clara qué ha de hacer para seguir mejorando). De este modo, el control de la calidad de la tarea no recae en dotes innatos, sino en cosas concretas en las que uno puede poner su esfuerzo.

Del modo supervivencia al modo aprendizaje

En definitiva, la principal idea que queremos transmitir es que para que los estudiantes puedan aprender, deben estar en modo crecimiento (aprendizaje) y no en modo supervivencia. Crear este entorno es responsabilidad de los adultos, quienes cuentan con un sistema racional y emocional más maduro y equilibrado.

Por eso, familias, docentes y orientadores pueden indagar más sobre las estrategias expuestas anteriormente y, sobre todo, sobre cómo transmitir este mensaje en sus actitudes y comportamientos. Tanto fuera como dentro del aula, vivir desde la mentalidad de crecimiento nos permite impulsar nuestra motivación intrínseca por aprender y enseñar.

Gracias de corazón a todos los educadores y educadoras que se atreven a seguir aprendiendo, promoviendo los valores de la neuroplasticidad cerebral, encarnando las palabras de Santiago Ramón y Cajal:

“Todo hombre puede ser, si se lo propone, escultor de su propio cerebro”.

MAGISTERIO

"Más que reinventar al profesor hay que repensar la profesión"

Javier M. Valle, Jesús Manso y Lucía Sánchez-Tarazaga son los coautores de 'Las competencias profesionales docentes. El Modelo 9:20' (Narcea). De su libro y de la profesión docente en general nos hablan en esta extensa entrevista.

SARAY MARQUÉS Viernes, 21 de junio de 2024

Javier M. Valle es profesor titular de la UAM, especialista en política educativa de la Unión Europea y en la implantación de sus competencias Clave. Miembro del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y de la Sociedad Española de Educación Comparada, es coautor del actual currículo LOMLOE. Jesús Manso es decano de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM y miembro fundador del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales de la UAM. Lucía Sánchez-Tarazaga es doctora en Educación y profesora de la Universitat Jaume I de Castellón, en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, además de coordinadora del grupo de investigación en Innovación, Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación e investigadora en el de Políticas Educativas Supranacionales. Los tres firman *Las competencias profesionales docentes. El Modelo 9:20*, publicado por la editorial Narcea.

En vuestro libro se puede leer que “Muchos profesores no definen bien conceptualmente la idea de competencia, ni asumen su sentido en el marco de la enseñanza contemporánea; numerosos claustros encuentran muchísimas dificultades en sus programaciones y se reconocen incapaces de aplicar metodologías que las desarrollen; y, lo más grave, muchísimos docentes se sienten totalmente incapacitados para evaluarlas”, ¿cómo se puede revertir esta situación, especialmente grave cuando esos profesores han de aplicar la LOMLOE?

–J. M. V.: No es culpa de los profesores. El paradigma competencial es uno de los pilares fundamentales de la reforma curricular de la LOMLOE; ahora bien, es un paradigma complejo y que necesita ser muy bien explicado. ¿Qué ha faltado? Creo que hay dos factores que pueden explicar esa situación. Por un lado, no se ha hecho pedagogía del paradigma competencial y los profesores no terminan de entenderlo y, menos aún, pueden aplicarlo. En este caso, creo que la clave para hacerlo mejor es desarrollar un plan nacional de formación en aprendizaje competencial. El gran error ha sido implantar una reforma sin la formación previa necesaria. Por otra parte, no siempre la legislación ha sido muy clara y coherente conceptualmente con el enfoque competencial. Las competencias han sido interpretadas, incluso por el legislador, equivocadamente, como equivalentes a capacidades, habilidades o destrezas y no como un desempeño que integra conocimientos, destrezas y actitudes, que va más allá de una mera capacidad y que es una capacidad puesta en acción, que se despliega con eficiencia para resolver un problema.

–J. M.: Yo aquí añadiría el marco de lo histórico y de lo internacional. Por un lado, las competencias ni las inventa la LOMLOE (porque por primera vez se introducen en la LOE en 2006 –por lo tanto, hace casi 20 años–), ni lo inventa España; son los organismos internacionales quienes hacen esta propuesta pedagógica para atender los retos de la sociedad actual. Entre ellos, la Unión Europea con su propuesta de competencias clave.

–J. M. V.: No es una moda, porque no es reciente; no es español, porque es internacional y no es ideológico, porque está en gobiernos de derecha e izquierda.

En las facultades de Educación, ¿sí se está formando a los futuros docentes conforme a ese paradigma competencial?

–J. M. V.: Yo creo que cada vez más, pero no suficientemente. Ayer mismo me reunía con unos antiguos estudiantes de hace un par de años, que me vinieron a ver, y me comentaban de sus prácticas y me decían que eran conscientes de que, por un lado, hay muchísimos docentes que están trabajando de una manera no competencial, pero que estaban encantados de percibir un cambio generacional, tanto en ellos como en profesores más noveles, y que supone aplicar cada vez más estas metodologías más competenciales. Yo creo que falta trabajo por hacer, pero nos estamos moviendo en esa dirección, y los planes de estudio también.

–L. S.-T.: Sí, coincido con la percepción de Javier y también disponemos de investigaciones que apuntan a esta dirección. No obstante, creo que desde las facultades de Educación debemos seguir trabajando con los que forman a las futuras generaciones de docentes, muy especialmente en la etapa de Educación Secundaria, que contempla un plan formativo muy breve.

Cuando se habla de competencias uno siente que según el interlocutor puede estar entendiendo una cosa u otra.

–J. M. V.: Absolutamente. Yo trabajo muchísimo en formación con centros y una de las primeras dinámicas que hago es un mapa de términos, y la confusión entre competencias, capacidades, habilidades y aptitudes es muy grande. Como decía antes, esa confusión viene a veces de la propia legislación. Nadie concebiría una confusión terminológica de tal calado en ninguna otra profesión. Los físicos entienden lo mismo por los mismos términos, e igualmente los médicos, los sociólogos o los historiadores. Si bien en las ciencias sociales hay más matices conceptuales en los términos, cuando una profesión pretende generar un campo semántico tiene que acordar los conceptos correspondientes a los términos de ese campo semántico, y eso no está resuelto en España en relación con la profesión docente y el enfoque competencial del aprendizaje.

Es cierto que no ha favorecido a esta clarificación que muchos académicos apostasen por distintas conceptualizaciones, por eso nuestra apuesta es seguir los lineamientos conceptuales de los organismos internacionales para clarificar para una amplia mayoría de profesionales de la educación una conceptualización semejante de términos pedagógicos, entre ellos, el de competencias. Claro que entiendo que se ponga en duda. Se pone en duda en gran parte porque no se entiende bien el paradigma, que es complejo, y porque hay una gran confusión terminológica.

Y porque faltó pedagogía.



–J. M. V.: Faltó esa explicación y ha habido mucha confusión terminológica en la propia academia. El propio mundo académico de la pedagogía ha generado no poca confusión. Entre pedagogía y psicología ha habido voces que conceptualmente han generado confusión, y esto es responsabilidad nuestra; creo que conviene aclarar esos conceptos y, para hacerlo, como en las ciencias sociales todos los conceptos son matizables, no cabe pretender tener razón –“este concepto significa esto”– sino cabe llegar a un consenso, de qué entendemos conceptualmente por este término para poder trabajar. No es una cuestión de razón. Es una cuestión de acuerdo conceptual, como casi todo en el lenguaje; el lenguaje es consenso, consenso interpretativo, consenso gráfico, sintáctico, fonológico y semántico.

¿Y de esa confusión en el mundo académico ese rechazo que a veces ha surgido entre los profesores hacia los pedagogos?

–J. M. V.: Yo creo que sí; creo que no se ha explicado bien y por tanto hay un gran rechazo. También, porque se ha percibido como una imposición legal o ideológica o caprichosa o por moda y no se ha explicado que surge de una necesidad para dar respuesta a las demandas educativas emergentes de una nueva sociedad. Como eso no se ha explicado, se percibe como una imposición. Y luego hay otro factor que yo percibo en los claustros de rechazo, de enfado, y es el imperativo de aplicarlo muy rápido. Esto verdaderamente creo que ha sido un error político grave. Yo, siendo partidario del enfoque curricular competencial de la LOMLOE, creo que una implementación tan precipitada y sin dar la formación adecuada ha generado este rechazo.

Y además el Ministerio ha llegado desfondado tras la reforma curricular y no ha abordado la otra gran pata, la disposición adicional séptima, la reforma de la profesión docente.

–J. M. V.: Esa es otra. Efectivamente, eso es algo que está ahí en barbecho. Yo creo que eso es un error, como también lo fue la falta de un acuerdo social sobre el currículo. Hemos apostado muchas veces en muchas publicaciones por crear un *Instituto de Desarrollo Curricular* que socialmente aglutinara a comunidades autónomas, sindicatos, profesores, familias, equipos directivos, inspectores... para acordar el currículo como un consenso social, más allá de cuestiones más ideológicas del sistema educativo como la financiación o la enseñanza de la religión... Porque el currículo no debiera ser una cuestión de partido. Tiene que ser una cuestión de Estado. Y el Estado es mucho más que un partido, sea quien sea quien gobierne.

–J. M.: Yo quitaría un poco de hierro... Creo que también es normal que un cambio tan importante lleve ciertas resistencias asociadas. Estoy de acuerdo con que el proceso se podía haber hecho mejor, pero creo que también terminológicamente y desde un punto de vista histórico tiene sentido que haya un proceso de ir sumando poco a poco al conjunto de la comunidad educativa. Es verdad que ha habido irresponsabilidad por parte de la Administración, también por parte de los académicos en tanto en cuanto cada uno iba o íbamos haciendo propuestas y es como “Oye, juntemonos las sociedades científicas y hagamos una propuesta o asumamos algún marco teórico consensuado en el que estemos más o menos a gusto todos”. Sin embargo, también entiendo que, a día de hoy, teóricamente está bastante acotado el término. Llevamos 10 o 15 años discutiendo el concepto: es razonable. Una vez que está ya bien acotado lo que no puede hacerse es no trasladarse bien al ámbito de la práctica. O, incluso, no haber tenido en cuenta la práctica a la hora de implementarlo. Eso también ha sido un déficit claro; no hemos sido capaces de integrar al profesorado en el diseño y en la implementación de este modelo. Sí que entiendo que tengan esta percepción de “Oye, pues ya está, pues han llegado los políticos y ahora han hecho esta nueva cosa y han metido esto nuevo, más o menos consensuado ya con el ámbito científico, pero en qué punto del proceso vamos a poder deciros qué dificultades tenemos para implementar, qué tiempo necesitamos hacerlo”. Yo creo que todo eso sí que es imprescindible.

–J. M. V.: Y fíjate, Jesús, en ese consenso la importancia que ha tenido el impacto de los organismos internacionales.

–J. M.: El de las Competencias Clave es un buen ejemplo. La Unión Europea establece en 2004 una propuesta de Competencias Clave que se traduce en una Recomendación del Parlamento Europeo en 2006; y, más recientemente, en 2018, 14 años después, hace una reformulación mejorada de esas competencias. Me parece que es un proceso razonable. Es como “Oye, hemos ofrecido con una propuesta, nos hemos dado 10-15 años para reflexionarla y ahora la revisamos. Esto, aplicado al ámbito nacional, pues efectivamente tendría que haberse traducido en la creación de una estructura institucional curricular, como dijimos antes, y cada 10 años abrimos el debate del currículo, lo repensamos, entre todos, la profesión, las sociedades científicas, las familias, los consejos escolares, y lo reformulamos”. Pero eso no va con los tiempos legislativos, que piensan en períodos de cuatro años.

¿El no haber hecho las cosas del todo bien puede estar generando polarización dentro de los claustros?

–J. M. V.: Sí. En el marco del grupo de reflexión que elabora la propuesta inicial de arquitectura curricular para los decretos de desarrollo de la LOMLOE, yo apostaba por ocho ámbitos competenciales, ocho áreas competenciales. Entiendo que era muy disruptivo. Era romper con la tradición clásica de asignaturas que se asienta en la modernidad a partir de la Ilustración. En Primaria hay áreas y en Secundaria, materias, y yo lo que planteaba era en Primaria hablar de 8 áreas competenciales que se correspondieran con las ocho Competencias Clave propuestas por la Unión Europea (comunicación, ciencias, artes...). Los países sajones trabajan mucho esto, y en Primaria sería muy fácil.

¿Por qué en Secundaria se polariza más esta cuestión de competencias sí y competencias no? Primero, porque todo el ambiente social está muy polarizado y cualquier tema genera una posición blanco o negro, parece que estamos descartando los grises del diálogo social, y un centro es un nicho de diálogo social. Y, segundo, porque el modelo de formación de profesorado de Primaria y Secundaria, que es muy distinto, genera una identidad profesional diferente, y esto ayuda en unos casos más que en otros a asumir el modelo competencial. En Primaria, el modelo es simultáneo, es decir, a la vez se dan disciplinas y elementos pedagógicos. Por tanto, uno se siente desde el primer minuto “maestro de enseñanza Primaria”. Maestro es lo sustantivo. De Enseñanza Primaria es lo calificativo. En Secundaria el modelo es consecutivo: “Yo primero soy matemático y luego recibo un barniz pedagógico modesto de un año, en el Máster (que antes era el CAP)». Quedan muchos profesores de Secundaria con solo un CAP que son historiadores, filólogos, matemáticos... Para ellos el elemento disciplinar es el elemento nuclear de su identidad profesional. Ellos son matemáticos que enseñan, filólogos que enseñan. Para ellos la identidad disciplinar es tan determinante que hablarles de competencias es verdaderamente nombrar un engendro pedagógico, una aberración para el conocimiento y para la historia del conocimiento universal.

Esto se asentó definitivamente en la escuela contemporánea con *La Enciclopedia* de Diderot y D’Alembert, con una organización del conocimiento demasiado estructurada en disciplinas que parecen lugares estancos, pero en un mundo contemporáneo donde la interdisciplinariedad del conocimiento es tan latente, tan patente, a mí me parece una aberración. La vacuna de la Covid-19 no la ha descubierto ni un médico, ni un farmacéutico, ni un químico, ni un biólogo en solitario... ni siquiera un ingeniero bioquímico, sino todos ellos trabajando conjuntamente. La interdisciplinariedad es el camino del conocimiento humano.

Lo estamos viendo también en la necesidad de integrar disciplinas derivadas de la integración de la Inteligencia Artificial, por ejemplo, a la ingeniería y a la biología para generar nuevas prótesis que ayuden a personas con diferentes discapacidades. La organización del conocimiento humano en parcelas disciplinares falsamente consideradas independientes es un anacronismo que empobrece la educación.

Esta radicalización proviene en gran parte de este choque entre profesores de un nivel y de otro.

En Primaria, a pesar de que sigue habiendo áreas que corresponden con asignaturas tradicionales, el enfoque competencial se entiende muchísimo mejor y se aplica con mucha más facilidad. Hay muchos centros que ya están aprovechando la oportunidad que ofrece la LOMLOE para organizar las áreas en grandes ámbitos que se hacen equivalentes a las Competencias Clave.

En Secundaria hay muy poquitos centros y con muchas dificultades. El problema es la organización disciplinar del conocimiento que mantenemos propio de la Ilustración, de la modernidad, y que yo creo modestamente que no es acorde a el avance científico contemporáneo de la humanidad.

¿Qué pasa con la bajada de nivel?

J. M. V.: Esto tiene que ver con cómo conceptualizamos la enseñanza obligatoria. En 1969, antes de la reforma de la ley del 70, solo uno de cada cuatro chavales se mantenía en el bachillerato elemental para pasar al bachillerato superior. Solo el 25% de la población, casualmente una población mayoritariamente hija de gente formada y con un nivel socioeconómico y cultural alto. Hoy a los 15 años en las aulas, afortunadamente desde una perspectiva de inclusión social, está el 100% de la población: los que tienen interés de estudiar y los que no, los que tienen más aptitudes para estudiar y los que no. Por lo tanto, el profesor de la ESO de 15 años tiene que trabajar con ese material humano, que es muy diverso y que es muy complejo en términos de los diversos recursos pedagógicos que tienes que desplegar. En bachillerato elemental efectivamente había otro tipo de formación y de personas.

Esto, por un lado; y, por otro lado, pongo en duda que hablar de mayor o menor “nivel educativo” sea referirse a saber más o menos cantidad de cosas. Para mí es más bien hablar de qué tipo de cosas sabemos y si son necesarias para la vida contemporánea. Hoy no hay que saber leer un mapa con curvas de nivel, salvo que vayas a estudiar cartografía y geografía en la universidad, pero a los 15 años sí tienes que entender Google Maps y otro tipo de cosas en tres dimensiones. No es más o menos nivel, es un nivel diferente.

¿Esta polarización dificulta el sentimiento de pertenencia de los profesores?

–J. M. V.: El trabajo de los profesores en muchos centros sigue siendo muy individualista y poco colegiado. Hay poca sensación de colectivo que trabaja sinérgicamente.

–L. S-T.: Esto de la colaboración docente y trabajo en equipo es muy importante. Tenemos evidencias de que en España no nos coordinamos lo suficiente. Así lo señalan estudios internacionales de la OCDE como TALIS o algunos estudios de la red Eurydice de la Unión Europea. Y no es solo organizar reuniones, sino tener iniciativas relacionadas con el desarrollo profesional, como crear materiales conjuntos, desarrollar prácticas de observación entre iguales u organizar claustros para trabajar los temas desde la práctica reflexiva. Una vez más, el foco no debe ponerse solo en el profesorado. La experiencia del trabajo en centros nos muestra que, en muchos casos, hay voluntad por parte de los equipos directivos y docentes de trabajar más colegiadamente, pero que desde la Administración no se facilitan los espacios y los tiempos en el horario docente para poder hacerlo.



–J. M.: Si tú quieres enseñar y aprender por competencias, la colegialidad es muy importante. Un profesor que sienta que la mejor manera de enseñar y de que sus alumnos aprendan pasa por desarrollar competencias lo tiene muy difícil hacerlo bien él solo. Yo creo que sobre eso tampoco se ha reflexionado casi nada, sobre qué implicaciones tiene para la organización escolar, para la dirección escolar, para la comunidad educativa, la implementación de un enfoque por competencias. No se ha profundizado en exceso, no se ha trasladado la idea de que esto es una cuestión de grupo, de hacerlo nuestro.

–J. M. V.: El proyecto de Atlántida de *Capacidad Profesional Docente* habla, precisamente, del colegio, del centro escolar, como unidad profesional que debe desplegar de manera integrada este enfoque. No es un profesor, es un colegio. Si hablamos de convertir las disciplinas en áreas y de juntar, por ejemplo, Biología, Química, Física y Matemáticas en un área STEM, tienes que poner a trabajar a estos cuatro profesores juntos en un proyecto, ver qué problemas hay en horario, pensar posibilidades reales del currículo para establecer proyectos comunes y tener un currículo compartido que no se deje contenido de ninguna de las cuatro materias. Eso es muy complicado, y lo es porque venimos de una tradición muy individualista del profesorado. El profesor en su aula es el rey, un rey en un pequeño reino de los muchos en que se divide un centro. En nuestra tradición latina, frente a la sajona, no tenemos ni la codocencia, ni la evaluación por pares. Es muy difícil que un profesor entre en el aula de otro profesor, que dos profesores o tres se ocupen de dos aulas a la vez. Venimos de una tradición educativa latina muy disciplinar, básicamente memorística, con un modelo de formación del profesorado consecutivo en Secundaria y, por tanto, con una individualización importante del trabajo docente. Esto, claro, dificulta un trabajo colegiado que sería determinante en este paradigma competencial.

Por eso el concepto de capacidad profesional docente sería revolucionario en nuestro país.

–J. M.: Sí, incluso el concepto teórico tiene un potencial espectacular. El gran artífice es José Moya, y fue un proyecto en el que nosotros estuvimos muy implicados. De hecho, nuestro marco de competencias profesionales docentes es una de las cinco partes del concepto de capacidad profesional, la parte referida al profesor. Pero lo que dice el concepto de Capacidad Profesional Docente de Atlántida es que esas competencias profesionales docentes (de cada profesor por separado) por sí solas no son suficientes para mejorar el centro educativo. Siendo muy importante el trabajo de competencias profesionales docentes, la labor de cada profesor, cobra mucha mayor relevancia en tanto en cuanto lo ubicas en un centro educativo con una capacidad profesional docente que hace posible el despliegue de ese trabajo personal con una sinergia institucional que multiplica su eficiencia. Y una de las dimensiones multiplicadoras es precisamente la colegialidad: En un centro educativo donde el índice de colegialidad es alto los docentes con capacidades profesionales altas despegan, multiplican su potencial.

Poder medir la capacidad profesional docente aportaría una información complementaria a la que aporta PISA, no sé si incluso más rica.

–J. M. V.: Para mí, sin ninguna duda. Primero, PISA está mal interpretado. Pero desde luego desde la perspectiva del profesorado podría aportar mucho a cómo crecer en un centro y cómo detectar las necesidades de formación de un centro y el potencial verdadero de un centro. Un buen profesor siempre va a ser un buen profesor y va a poder sacar mucho del alumno. Un buen profesor te salva a un alumno que tiene dificultades y un mal profesor te hunde a un alumno con capacidades destacadas. Pero un buen profesor al lado de otro buen profesor que además generan conjuntamente una dinámica de cultura de centro que los potencia no solo suman, multiplican: en este caso, dos más tres es seis y dos por tres es nueve.

–J. M.: Yo una de las cosas que veo buenas tanto del concepto del modelo de Capacidad Profesional Docente como del de Competencias Profesionales Docentes que proponemos nosotros (el denominado *Modelo 9:20*) es que tienen aplicaciones de carácter externo pero también tienen una aplicabilidad clara de carácter interno. Un centro educativo que se proponga mejorar puede partir de modelos contrastados como es el de capacidad profesional docente o, para sus docentes, de un modelo de competencia docente y desde ahí generar evaluación interna para mejorar.

–J. M. V.: Y nuestro *Modelo 9:20* de competencias profesionales docentes es, además, un modelo muy sencillo de aplicar; esa sencillez lo hace muy potente.

–J. M.: Nuestra experiencia con la aplicación del *Modelo 9:20* es que es una herramienta muy útil, aporta unos cientos sobre los que empezar a discutir con cierta orientación. Es como “Queremos reflexionar sobre el nivel de competencia que tenemos, pero ¿cómo se hace eso?” “¿Cómo podemos hacerlo sin que nos metamos en modelos de estandarización más propios del ámbito anglosajón?”. “Queremos mejorar, pero sin necesidad de complicarnos mucho, porque tampoco tenemos tiempo para esto”. “Bueno, oye, pues mira qué te parece esto: lo podemos aplicar, yo te evalúo a ti y tú me evalúas a mí, consensuamos un poco los ítems, a ver si los entendemos...”.

De manera relativamente sencilla, uno puede empezar a tener cierto conocimiento sobre su propia profesión y generar propuestas para mejorar. Humildemente, yo creo que el modelo sí que puede aportar a cualquier docente, a cualquier centro educativo o a cualquier institución pública o privada que decidiese saber algo sobre un grupo de centros y de docentes.

–J. M. V.: Solo la dinámica de enfrentar a un colectivo al mismo cuestionario y debatir sobre los ítems ya genera una introspección colegiada, que es muy rica en cuanto a lo que se puede sacar de ella.

–L. S.-T.: Esta propuesta que hacemos con este marco de competencias docentes no pretende “medir” sino propiciar un espacio de reflexión sobre la práctica docente que permita hacerse una imagen y, a partir de ella, tomar decisiones institucionales o personales sobre formación, organización institucional, atención docente, trabajo colegiado...

En el libro habláis de la necesaria reflexión en torno a lo que esos docentes querían hacer como docentes, lo que han hecho y el resultado de lo que han hecho, y no sé si esa introspección a veces va acompañada de cierto desencanto, sobre todo por lo estática que es la carrera docente. Si uno mira hacia atrás, no ve avance.

–J.M.: Yo distinguiría entre una lectura más de carácter interno, de intentar mejorar, y el efecto de las políticas públicas en la profesión, cómo está regulada la profesión. Y aquí está el gran problema de la profesión en lo relacionado con las condiciones laborales. No tiene tanto que ver con el mayor o menor salario, sino con la casi incapacidad de que ese salario sea progresivo.

Si uno ve a nivel comparado cómo está el asunto, el salario de los docentes españoles es un salario que está bien; el problema es que casi no hay diferencia entre lo que ganas cuando empiezas y 30 años después, cuando te jubilas. Es un sistema plano, *flat career system*, mientras que la tendencia internacional no es esta, y sobre esto sí que no se habla casi nada.

Deberíamos ir a un sistema multinivel que nos permita pasar por distintos estadios. En el ámbito universitario tenemos cuatro niveles claramente identificados que después tiene también sus riesgos, pero cada uno, según lo que vaya decidiendo, sabe lo que tiene que ir haciendo.

En Educación Primaria y Secundaria nada de esto existe, y en este contexto es muy difícil incorporar evaluación docente, que no digo que luego necesariamente tenga unas consecuencias económicas, digo una cultura de evaluación orientada a la mejora.

Cuando se habla de evaluación docente los sindicatos se ponen nerviosos...

–J.M.V.: Porque normalmente tenemos una imagen de la evaluación muy punitiva; normalmente, la evaluación suele ser para penalizar. Si la evaluación fuese para ayudarte a mejorar y para ayudarte a ascender en tu carrera profesional... Una evaluación formativa no tiene por qué darte miedo. Da miedo una evaluación punitiva: “Cuidado, que me quita el sueldo” “Cuidado, que me pone más horas”, “Cuidado, que no me permite hacer tal cosa”.

–J.M.: Si tuviésemos carreras multinivel, la tan hablada inducción sería facilísima, porque es una primera fase, cuando yo soy novel. Esos dos, tres, cuatro primeros años yo soy novel, estoy en mi primer nivel, y entonces necesito a alguien con más y mejor experiencia, que está en otro nivel de ese desarrollo y que ayuda a los noveles a incorporarse bien a la profesión. Ahí ya estoy incorporando de paso la codocencia, la coevaluación. Ya estamos en una cultura completamente distinta.

Si nosotros en la formación inicial llevamos a nuestros estudiantes a los centros, si los profesores universitarios fuésemos a los centros, si viniesen los centros aquí, desde el principio empezamos a generar una cultura en la cual la evaluación es “yo te miro, veo qué haces y hago una valoración y la revisamos juntos”. Son valoraciones de lo que se hace que nos permiten aprender conjuntamente. Si en vez de eso tú lo que metes es un sistema de evaluación punitivo vinculado con condiciones laborales desde el principio, las consecuencias serían negativas.

Yo soy más partidario de ir incorporando medidas que cambian la cultura evaluativa poco a poco, porque digamos que restan los miedos a que podamos estar aprendiendo juntos unos de otros.

–J.M.V.: Yo siempre contraste evaluación y calificación. Tenemos una visión de la evaluación muy calificadora: te voy a poner una nota o una etiqueta, te voy a ubicar en una escala, en un *ranking*; y además es punitiva, porque si esa calificación no llega a tal nivel no te permito tal o cual cosa. La calificación así entendida claro que levanta ampollas.

Aquí hablamos de una evaluación para mejorar: «te valoro para que mejores». La ITV no es calificatoria, no te ponen una nota de 8 o 7. En la ITV te dicen «Tu coche no puede seguir circulando porque tienes que mejorar la correa de transmisión, las ruedas están mal y la luz de atrás no te funciona; eso lo tienes que arreglar». La evaluación hay que verla como una ITV, es para ver qué te está fallando después de tanto tiempo, qué puedes mejorar, y esa mejora puede llevar a nuevos niveles, nuevo desarrollo, nuevas funciones o, incluso, descarga horaria, porque esta es una profesión que cansa mucho. O se podrán convertir esas otras horas que no das a los estudiantes en horas de formación a los noveles o a su propio claustro, a sus propios compañeros. Yo creo que falta audacia y creatividad a la hora de diseñar un desarrollo profesional docente mucho más flexible.

–J. M.: Aquí un marco de competencias profesionales docentes es imprescindible, ponernos de acuerdo en qué vamos a evaluar. Las primeras discusiones no pueden ser sobre las consecuencias. Las primeras discusiones deben ser sobre el marco. Una vez definido el marco de competencias, ¿qué es lo que te permite? Primero, una graduación en el desempeño, que es fundamental. En algunas comunidades autónomas todavía se dice: Final de funcionario en prácticas: Apto/No Apto. Si al final todo se reduce a esto no podemos entender en qué punto estoy, que tengo la posibilidad de llegar a otros puntos, y cómo puedo llegar.



Por otro lado, hay que asumir que no todos los docentes tienen que ser igual de buenos en todo. Hay docentes que pueden ser magníficos en el aprovechamiento tecnológico; otros, que pueden ser maravillosos en la implicación del entorno en la vida del centro o en la relación con las familias... y eso también lo da un marco de competencias, que me permite ver que los perfiles docentes de mi centro no son todos iguales y se pueden complementar.

Son dos elementos de los marcos de competencias que ayudan muchísimo a cambiar el enfoque relacionado con la evaluación y que contribuyen muchísimo a poder entender un desarrollo profesional mucho más razonable para todo el mundo.

–J. M. V.: Este marco tiene dos ventajas: la graduación en modo de rúbrica, esto es, con un escalado de las distintas competencias que me permite no solo decir “Apto/No apto”, sino decir “este es el punto cero de la escala y este es el punto cinco de la escala”, y eso ayuda mucho a ubicar a los docentes, ya que no es solo un listado de competencias, sino que esas competencias se agrupan en unos clusters que hemos denominado escenarios para asumir la idea de que una competencia es un desempeño y, por tanto, algo que surge en un escenario de realidad. Lo que hemos hecho es plantear cuáles son esos escenarios distintos de realidad y, efectivamente, si uno es mejor en un grupo de competencias que se asocian a un escenario, en ese escenario a esta persona hay que potenciarla, y hay que hacer que dedique más tiempo a lo que sea propia de ese escenario: buscar proyectos europeos Comenius, tratar más con las familias, organizar las relaciones institucionales, liderar equipos de trabajo, de desarrollo de materiales didácticos... Y a lo mejor quitarle alguna hora de clase con los alumnos. Esto en el esquema tan rígido que tenemos en la profesión es impensable. “Usted tiene que dar 27 horas y media de tal más dos de estar de patio”. Yo creo que falta creatividad y audacia para generar un modelo más flexible que parte de una evaluación completa como puede ser esta.

¿El que proponen es un modelo extrapolable a cualquier centro?

–J. M. V.: Sí, es un modelo que entiende que las competencias profesionales del docente tenemos que mirarlas en los escenarios donde esos desempeños se producen: Escenario Conmigo mismo (reflexión), Conocimiento, Espacio virtual, Aula, Centro educativo, Familias, Contexto próximo, Administración y Sociedad. Cada escenario con una serie de competencias. Cuando el instrumento se aplica es muy sencillo, porque tienes el escenario, la definición terminológica de la competencia y la explicación clara del desempeño que esa competencia supone. Y, sobre ese desempeño, claramente definido, ofrecemos una escala de graduación, una escala de 0 a 5, donde indicamos, además, qué significa un 0 y que puede significar un 5.

Esto, como profe particular te permite ponerte ante un espejo, te ayuda a ver en qué escenarios se mueve tu trabajo, porque quizá no habías caído en que tenías que relacionar tu trabajo con el contexto próximo, o con los ODS... Ves en qué campos te mueves y cómo te mueves en cada campo, y solo tardas unos minutos en hacerlo.

Una segunda posibilidad: Puedes aplicarlo a un claustro entero y con una sesión de formación agregar los resultados y hacer la media y tienes el dibujo del claustro. Pero hay una tercera dinámica que a mí me parece más rica, que es: “Señores, vamos a poner el cuestionario encima de la mesa, vamos a discutir cómo entendemos la competencia, a ver si hay que redefinirla”. Trabajando con claustros muchas veces redefinimos la descripción de las competencias, lo debatimos y creamos un instrumento a medida. Ya solo ese debate sobre qué entendemos por la competencia digital, fíjate la posibilidad que te da. Y, además, todo mi departamento se tiene que poner de acuerdo en ver si valoramos nuestra competencia digital (la de nosotros como conjunto) en el grado 4 o en el grado 2 de la escala. Esa reflexión sobre dónde estamos como equipo es otro elemento que ayuda a la colegiación. Y una entidad titular que tenga varios centros lo puede poner en marcha en todos sus centros y ver en qué centro qué escenario está funcionando mejor y aprender unos centros de otros. Se puede utilizar también para una administración pública, por muy poco dinero, y tiene un gran potencial reflexivo y como evaluación formativa.

Aquí no hay *rankings*. Esto no es punitivo. Pero, como los medicamentos, requiere un prospecto, requiere que nosotros expliquemos un poquito cuál es el sentido de cada una de estas competencias y cuál es el sentido de escalarlo.

Una vez que lo utilizas puede ser un medicamento muy sanador para potenciar la colegiación en los centros y el desempeño profesional compartido. Para mí esto es vitamina pura para que los centros tengan mayor salud profesional, porque ya solo el verse ante el espejo y decir: “Códigos éticos. Desarrollo mi práctica docente basándome en códigos deontológicos que me llevan a reflexionar sobre las consecuencias de mis actos durante mi ejercicio docente”. “Oye, pues mira, no había caído en que esto es importante, voy a ponerme un 2”. Solo el hecho de enfrentarte a estas 20 competencias, ver que están en tu profesión, te ponen ante el espejo; pero es un espejo amable, un espejo rápido y que nunca va a sacarte deforme o feo o gordo.

Hemos trabajado mucho porque en realidad estos escenarios y estas competencias no son fruto de una inspiración sin sentido a una ocurrencia improvisada, vienen de un trabajo muy amplio con los propios claustros. Este es otro punto fuerte de modelo: no es *top-down*, es un diseño que surge de un proceso *bottom-up*, de abajo arriba. Y con toda humildad, pero con toda honestidad, creemos que tiene mucho potencial.

–L. S-T.: Además, si bien ofrece un modelo de partida no es un marco estándar universal para todos los centros. Es adaptable a cada uno de ellos. Por eso, nosotros proponemos que el profesorado conozca primero el modelo y luego que articule un proceso participativo para que éste se adapte a la indiosincrasia de ese centro (y no al revés).

¿No cualquiera vale para ser profesor? ¿Debería haber una criba previa?

–J. M. V.: Nadie se escandaliza de que para entrar a carreras como el INEF o a un conservatorio profesional de música o a unos estudios de Arte Dramático se hagan pruebas, porque hay unas aptitudes específicas. Es evidente que la docencia requiere aptitudes específicas y, por tanto, yo creo que unas pruebas de aptitud competenciales para entrar a la carrera podrían ser buenas.

Ahora, si es una doble selectividad, no. Tienen que ser pruebas competenciales: para saber cómo anda alguien de comunicación oral, necesito oírle.

Dicen que estas pruebas serían muy costosas, muy complicadas... Vamos a ver, no hay ninguna prueba para que te den un buen certificado de idiomas sin una entrevista oral... ¿qué problema hay en hacer pruebas orales para entrar a las carreras de educación? Muchos países ya tienen pruebas orales en las pruebas finales de Bachillerato o en las de acceso a la universidad. España es más bien una rarísima excepción a este respecto.

Si es cuestión de dinero, digámoslo claramente. Pero, filosóficamente, ¿sería bueno seleccionar mejor, no desde una perspectiva elitista o de expediente, sino de aptitudes, a quienes entran en las facultades para ser futuros profesores? Para mí, por supuesto que sí.

Yo entiendo que el criterio económico esté ahí, y que sea importante; pero no puedo asumir que sea el más importante ni, por supuesto, el único. Eso a mí me parece una aberración filosófica, porque hablamos de educación. Por otro lado, hay un elemento que a mí me preocupa tanto como la entrada en la formación inicial, y es la exigencia.

A mí me llaman raro porque soy un profesor exigente y les digo el primer día: “Chicas, vais a ser maestras, vais a trabajar con niños, no con tornillos, y si a un ingeniero se le exigen muchísimas horas y todo el mundo entiende que se encierre todos los fines de semana a estudiar... Vosotras, igual”. La gente tiene la imagen de que en Magisterio haciendo cuatro trabajitos en una cartulina apruebas, y esto no puede ser, porque no ayuda al prestigio de la carrera, que tiene que ser exigente para entrar y exigente durante la formación. Exigente no significa selectiva desde la perspectiva de la desigualdad. Significa exigente desde la perspectiva de la calidad.

La selección no tiene que ser económica, tiene que ser una selección por aptitudes y por esfuerzo y mérito, pero, desde luego, no podemos estar formando a 20.000 estudiantes con una calidad mediocre para que luego haya oposiciones para 3.000, porque eso sí que es tirar el dinero público. Si hay oposiciones para 3.000 habrá que formar a 3.500 o a 4.000, pero entonces vas a tener que elegir de los 20.000 que quieren entrar a quiénes vamos a admitir y, además, probablemente, las clases serán más ricas para todos.

Esto pasa en Finlandia.

–J. M. V.: Sí, se pide para entrar en Educación prácticamente lo mismo que para Medicina, los dos pilares del Estado del Bienestar: salud y educación. Los mejores profesionales a Salud y Educación ¿Por qué tiene muchísimo prestigio nuestra carrera sanitaria? Porque solo entras si tienes 13 y pico o casi 14 en selectividad (en una escala de 0 a 14) y porque es durísima y hay un MIR y un proceso de inducción... Ojalá tuviéramos eso en la profesión docente; y, desde luego, no estaría desprestigiada. A mí el modelo médico me gusta mucho para la profesión docente, porque trabaja con personas y es un pilar del Estado del Bienestar. Por tanto, exijamos mucho en la entrada, exijamos mucho en la formación y tengamos un modelo de inducción. Con esos tres pasos, desde luego, daríamos mayor prestigio a la profesión.

Finlandia lo hace, pero hace también otra cosa, y es que el modelo es simultáneo tanto en Primaria como en Secundaria. Aquí los profesores de Primaria reciben saber disciplinar y saber pedagógico al mismo tiempo; pero en Secundaria, no. Como dijimos, primero recibes la formación disciplinar y luego un breve barniz pedagógico, porque, según algunos, para mí radicalmente equivocados, la pedagogía para enseñar en Secundaria tampoco es tan importante. Y por supuesto que lo es, porque en Secundaria tienes personas de 12 a 18 años, forjando su identidad, en el paso de la niñez a la mayoría de edad, que son muy complejos emocional y hormonalmente, con unas necesidades psicológicas muy diversas; y, además, personas de toda procedencia cultural y socioeconómica, personas con discapacidad... Hay que dejar muy claro que el profesor de Secundaria no está para que los estudiantes sepan tantas matemáticas o historia o filología como sabe el profesor, sino para ser capaz de enseñarle las matemáticas o la historia o la filología que se necesita en esas edades; no para que sean matemáticos como usted, o historiador como usted o filólogo como usted, porque cree que las matemáticas, la historia o la filología son lo más importante del planeta porque usted es matemático, historiador o filólogo.

El modelo simultáneo de Finlandia contribuye también, efectivamente, a ese prestigio de los docentes.

Yo he visto escuelas finlandesas y al menos he visto otro factor importante que en España no está tan presente: la implicación familiar. En el modelo finlandés la escuela es de la comunidad y de las familias; ni del Estado, ni de los profesores, ni de los directores. Para empezar, allí las escuelas son muy municipales, allí es



el municipio el que tiene competencias, incluso a la hora de decidir parte del currículo. La implicación familiar y el hecho de considerar comunitaria la educación son los factores que han llevado al éxito a Finlandia.

Hay otros países que se han puesto las pilas en el modelo competencial y están triunfando. Además, yo pondría el énfasis, no tanto en el resultado en PISA, sino en cómo de satisfecha está una sociedad con su sistema educativo. Y a mí me parece que los finlandeses están bastante satisfechos con su sistema educativo, porque es comunitario, porque tiene los mejores profesores, porque su currículo es fruto de un consenso social y porque las familias están muy implicadas en el desarrollo de lo que pasa en las escuelas.

Volviendo a la selección. Es difícil que los buenos estudiantes quieran ir a la docencia si ven un cuerpo de profesores con un bajo nivel de competencias.

–J. M. V.: Si yo tuviera la responsabilidad de cambiar algo ahora mismo en educación lo primero que cambiaría es el modelo de formación inicial del profesorado de Secundaria, y lo haría simultáneo.

No es de recibo que uno sea matemático y luego en el máster de profesorado de Secundaria, como va por especialidades, la especialidad sea Matemáticas y el 60% del tiempo lo dedique a seguir dando Matemáticas. No; lo que hay que darle a usted es el currículo de Matemáticas de Secundaria, y las mejores metodologías y recursos didácticos para transmitirlo a alumnos adolescentes, con todas las competencias pedagógicas necesarias para atender con éxito a personas en esta compleja etapa de su desarrollo vital. Sobra disciplina y falta pedagogía en el máster de Secundaria, porque con la parte disciplinar ya vienen de casa.

¿Deberían los centros escolares tener más participación directa en la contratación?

–J. M. V.: Yo sí creo que una mayor participación sería buena, pero entiendo que sea complejo en el modelo funcional que tenemos. Sí que hay posibilidades cuando un centro presenta un proyecto de centro...

Creo que hay que recolocar la profesión, no al profesional. ¿Por qué no viene la reflexión sobre la profesión? Porque no hay un marco de competencias claro. Un marco de competencias obligaría a repensar la profesión. Más que reinventar al profesor hay que hay que repensar la profesión.

Curso 2025: La nueva Formación Profesional se complica si no atrae a suficientes empresas

El presidente de FPEmpresa, Luis García Domínguez, aboga por "dar algún tipo de reconocimiento, exención fiscal o ayudas para animar a las empresas de manera transitoria, quizá dos, tres o cuatro años, hasta que se implante el sistema".

MARINA SEGURA Miércoles, 26 de junio de 2024

Toda la Formación Profesional –Grado Básico, Medio y Superior– deberá desarrollarse el próximo curso 24-25 con carácter dual, pero no está claro si las empresas ofertarán suficientes plazas para que más de un millón de estudiantes realicen las prácticas a las que obliga la Ley de FP, aprobada hace dos años.

En coincidencia con la apertura de la matrícula de este tipo de enseñanzas en la mayoría de las comunidades autónomas y de cara al nuevo curso, el presidente de la Asociación de Centros de Formación Profesional (FPEmpresa), Luis García Domínguez, expone a Efe la necesidad de «una mayor colaboración de las empresas. Hasta hoy, parece que no hay demasiado entusiasmo o por lo menos no tenemos una información de la disponibilidad de esos puestos formativos».

Por esta razón, su organización, la más representativa del sector, aboga por «dar algún tipo de reconocimiento, exención fiscal o ayudas para animar a las empresas de manera transitoria, quizá dos, tres o cuatro años, hasta que se implante el sistema», añade.

A finales de marzo, la secretaria general de FP y una de las principales artífices de la nueva ley, Clara Sanz, avanzó a Efe el proyecto de lanzar unas unidades especiales para aproximar la Formación Profesional Dual donde están las empresas, con actuaciones dirigidas a ayuntamientos y a espacios como polígonos industriales.

Según explican fuentes del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, todavía no se ha sacado la convocatoria para materializar estas unidades. Su labor será recoger las demandas y las ofertas para estancias formativas en las empresas, y difundir y aproximar las ofertas de actualización para los trabajadores y la acreditación de sus competencias.

La Ley Orgánica de Formación Profesional establece que el próximo curso el Grado Básico, Medio y Superior tendrá carácter dual -conjuga enseñanza en el aula con las prácticas de empresa- y crea dos modalidades: General e Intensiva. En el primer caso, el porcentaje de formación en la empresa será del 25% al 35%, y en el segundo más del 35%.

Se estima que alrededor del 70 % de los estudiantes se quedan en las empresas al concluir su estancia formativa en las mismas.

El trabajo de las comunidades ya en marcha

En los últimos meses, las comunidades autónomas han preparado las instrucciones y normativas precisas para trasponer los reales decretos derivados de la ley, resume García Domínguez.

Uno de los retos radica en que «por primera vez vamos a tener una fase de formación en empresa en el primer curso y segundo curso. Y eso en función de cómo se organiza en cada comunidad va a requerir un número mayor de puestos formativos de los que tenemos hasta ahora».

Recuerda que en el último curso ha habido en algunas autonomías un cuello de botella para la antigua formación en centros de trabajo, sobre todo en la rama sanitaria y de los cuidados y en informática.

En consecuencia, «podemos prever que va a ser necesario una mayor colaboración y desde FPEmpresa hemos requerido que de manera transitoria se establezcan algunas medidas que puedan animar a las empresas a participar en este ofrecimiento de puestos formativos».

Las formaciones en el lugar de trabajo pueden prolongarse hasta 500 horas.

Un segundo reto, apunta García Domínguez, es el de los certificados profesionales, es decir, de aquellas formaciones y microformaciones correspondientes a lo que hasta ahora era la Formación Profesional para el empleo.

«La flexibilidad de la ley debe acompañarse de una normativa tanto central, es decir, del Estado, como autonómica, que permita de manera efectiva en los centros ser flexibles y acercarnos a los ciudadanos».

En cada centro de FP deberá existir la figura del tutor o tutora dual del centro, al menos para cada una de las familias profesionales que en él se impartan, y cada estudiante tendrá asignado uno.

En los últimos cuatro años se han creado 330.000 plazas de FP frente a las algo más de 200.000 a las que se había comprometido inicialmente España con la Unión Europea para recibir las ayudas del Plan de Recuperación y Resiliencia. En la presente legislatura, el ministerio calcula hasta 150.000 plazas nuevas.

La filosofía y las competencias. ¿Son críticos los profesores de Filosofía?

Alfonso A. Gracia Gómez. 24 de junio de 2024

La filosofía está pasando por momentos difíciles en el mundo académico. Dos factores clave tienen la culpa de ello, ambos promovidos por los principales adalides de la pedagogía cientificista actual, a saber: por un lado, la puerilización del individuo, que ha convertido todo lo académico en productor de subjetividades ingenuas y endebles, y por ello fácilmente adoctrinables; y, por el otro, el dogma competencialista, que aboga por la prescindibilidad de todo conocimiento que no sea fácil y directamente aplicable. En este artículo vamos a dedicar unas palabras a este dogma, en particular queremos reflexionar sobre la importancia de que los docentes, especialmente los que tenemos una formación humanística, hagamos lo posible por evitar caer en sus perniciosas ilusiones.

Y es que, todavía hoy, me sigo encontrando a compañeros/as que, ante la pérdida de horas docentes que sufren nuestras asignaturas (me voy a centrar aquí en la materia de Filosofía), reaccionan subiéndose al carro de las competencias, en lugar de reclamar la palabra que nos ha sido robada. Argumentan para ello que “nuestra asignatura siempre ha sido competencial”, que es una manera de decir que la Filosofía es la asignatura que deberían privilegiar las actuales leyes pedagógicas, cuyo contenido es ignominiosamente antiintelectualista. Esto, por una parte, es una evidente ingenuidad (no le van a dar más horas a la Filosofía porque nos pongamos al servicio de políticos y pedagogos); y, por otra, constituye una bajada de pantalones en toda regla, cuando no una abierta traición al conocimiento (especialmente al conocimiento filosófico) y a esa clase social cuyos intereses dependen directamente de su adquisición: los pobres, la clase obrera.

Argumentan mis compañeros competencialistas –seguro que con la mejor de las intenciones– el hecho constatable de que en Bachillerato se analizan fragmentos filosóficos, lo cual es una labor perfectamente afín a lo que las élites económicas (no los filósofos, ni siquiera los pedagogos) han definido como “competencia”: conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática. Sin embargo, al dar por válida esta definición, olvidan que, en la práctica, el objeto del giro competencialista que ha sufrido la educación en los últimos años ha tenido un enemigo común, a saber, el estudio memorístico, que siempre se opone a la comprensión y cuyo uso se compara con el acto fisiológico de vomitar. Esto solo puede conducir a lo que de hecho ha producido: el desprecio absoluto, y el consecuente descuido, de los *contenidos* de las diferentes asignaturas.

Solo hay que echar un vistazo a los distintos desarrollos curriculares de las actuales materias del Bachillerato para darse cuenta de qué poco se respeta en ellos todo lo que tiene que ver con el conocimiento.



Y, sin embargo, ¿no es en realidad imprescindible haber *memorizado* un buen número de conceptos, incluso de datos aparentemente inanes, para conseguir entender en profundidad ese tipo de textos, aparentemente “competenciales”, de los que presumen algunos de mis compañeros de cátedra?

En mi opinión, pretender que la asignatura de Filosofía gane las horas que nos están robando, aprovechando para ello el “río revuelto” de las reformas legislativas, es caer en esos prejuicios constructivistas rancios que solo sirven para alejar al alumnado del conocimiento. Y eso es lo peor que, como filósofos, podemos hacer. Por eso pido a mis colegas honestidad, capacidad de reflexión y compromiso político con nuestro alumnado; en suma, que sean verdaderos representantes de ese “espíritu crítico” que nos exige la Ley.... Pero ello implica que nos neguemos en rotundo a aceptar los dogmas de una disciplina pseudocientífica y antifilosófica como es la pedagogía contemporánea. Lo contrario no es más que hacer política en el peor de los sentidos, esto es, como demagogia. Personalmente, me niego a considerar como representante de la Filosofía a todo aquel que acepte entregarse de forma ciega y cegadora a ese tipo de menesteres, imprescindibles por otro lado para legitimar el marco ideológico desde el que las instituciones –no lo olvidemos nunca– van a hacer todo lo posible para destruir lo que somos: sujetos de saber.

Alfonso A. Gracia Gómez es Profesor de Filosofía en Secundaria y Bachillerato y Profesor Asociado en la Universitat Jaume I de Castellón

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Garantizar el derecho a la educación superior: paremos su destrucción

Las políticas educativas de la mayor parte de las comunidades autónomas alientan que las “universidades chiringuitos” privados multipliquen su facturación y el número de su alumnado, sobre todo en los másteres y en los grados online, mientras las universidades públicas siguen teniendo hoy en día graves problemas de financiación, falta de recursos y precariedad en las plantillas docentes e investigadoras.

Com. Permanente. Foro de Sevilla. 25 junio, 2024

Desde la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades, hace 25 años, se han creado en España 25 universidades privadas, una al año, mientras que la última universidad pública, la Politécnica de Cartagena, abrió sus puertas en 1998. En España hay 89 universidades (50 públicas, 39 privadas, 3 nuevas en último curso); en 1997 había 16 universidades privadas. El caso más extremo es Madrid con 6 públicas y 12 privadas (curso 22/23). El boom de los campus privados, alentados especialmente por gobierno autonómicos gobernados por el Partido Popular, no parece que esté cerca de terminar porque el Ministerio de Ciencia, Investigación y Universidades (MCIU) tiene numerosas peticiones más, pendientes de resolver, y hay otros proyectos barajándose en diversas comunidades autónomas (cuatro en Madrid, la comunidad con diferencia con más campus privados, en Extremadura, en Galicia, Aragón, Canarias, Baleares y Andalucía).

Este crecimiento de universidades privadas resulta preocupante. En primer lugar, porque la evolución demográfica no justifica semejante incremento, pues la población de entre 18 y 25 años de edad no se ha visto aumentada y la población de edad infantil y juvenil es progresivamente más reducida cada año, ya que baja desde una población de 526.664 personas de 13 años de edad hasta tan solo 340.664 de 1 año de edad, según los datos de población publicados por el INE. Esto significa que la población potencial en edad de acceder a la universidad lleva años estabilizada y en poco tiempo va a empezar a decrecer. En este contexto, la proliferación de universidades privadas conduce inevitablemente a un sistema universitario sobredimensionado.

En la última década, el número de estudiantes matriculados en universidades públicas se ha mantenido esencialmente estable, mientras que ha aumentado sustancialmente el de las universidades privadas. En 8 años las públicas han perdido 68.000 alumnos y las privadas han ganado 100.000 (MCIU), todo ello coincidiendo con las políticas de incremento de precios, de restricciones financieras aplicadas a las universidades públicas por el Partido Popular desde la crisis financiera, y de quedar fuera de la EBAU, actuando como meras espectadoras de la guerra de las notas de corte. Lo cual está provocando una transferencia de parte del estudiantado universitario del sistema universitario público al privado (en el curso 2023/2024 las universidades privadas habrán sobrepasado a las públicas en número de estudiantes de máster por primera vez), lo que pone en serio peligro la equidad en el acceso al derecho a la educación superior. El coste medio de seguir un curso en una universidad privada multiplica por 5 o 6 el de una universidad pública.

También resulta preocupante la baja calidad de numerosas universidades privadas, tal como han puesto de manifiesto no sólo la valoración de numerosos rectores de universidades públicas, que dudan de que cumplan los requisitos mínimos de calidad, sino también las agencias que garantizan la calidad universitaria, que han

emitido en la mayor parte de casos informes desfavorables, a pesar de los cuales las comunidades autónomas han autorizado esas nuevas universidades.

El Ministerio de Ciencia, Investigación y Universidades aprobó en 2021 un nuevo decreto para evitar las “universidades chiringuitos” y endurecer los requisitos para autorizar los campus creados como iniciativa con ánimo de lucro. El Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de Creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios fijó los criterios mínimos exigibles de calidad docente y de investigación, como también de profesorado, equipamientos y organización que todos los centros universitarios del país deben cumplir. Las universidades, así, deberán demostrar su cumplimiento antes de 2026. Es responsabilidad de las CCAA supervisar que las universidades cumplan ese decreto.

A pesar de ello, se siguen creando “universidades chiringuitos” privadas que no cumplen los requisitos previstos y que, insistimos, cuentan con informes desfavorables por parte de las agencias de calidad o de la Conferencia General de Política Universitaria, y que acaban siendo academias de expedición de títulos por pago. A esto hay que unir el negocio de los másteres privados, altamente rentables, que se han multiplicado por cuatro en los últimos diez años.

La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, que representa a universidades públicas y privadas, cree que detrás del crecimiento de la oferta privada están “las limitaciones presupuestarias y administrativas” que han sufrido las universidades públicas en los últimos años. El gasto en instituciones de educación superior españolas es un 20,7% inferior al promedio de la OCDE.

Los informes alertan de una sobreoferta al tiempo que advierten de la proliferación de un ecosistema de “universidades chiringuitos” de baja calidad, con informes desfavorables de las agencias, incumplimiento del marco normativo, falta de investigación, proliferación de formación online no supervisada, especialización únicamente en campos altamente rentables para las empresas y con una oferta limitada que incumple el principio de universalidad de la educación superior y los saberes.

Además, esta sobreoferta de títulos y certificados por estas “universidades chiringuitos” está provocando no solo la degradación de la preparación profesional de los egresados, sino que también incide negativamente en los sistemas de selección y acceso a determinadas profesiones, como los cuerpos docentes. Un ejemplo palmario: El 25% del nuevo profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria sale de cuatro másteres ‘online’ privados. Como expresa un observador académico: “nos estamos acercando a tratar la universidad como una escuela de oficios”. Por otro lado, este incremento de universidades, está afectando al prácticum del alumnado de la pública que tiene que competir por las plazas disponibles en los centros educativos públicos, que debe constituir la base de la formación docente.

Lo cierto es que las políticas educativas de la mayor parte de las comunidades autónomas alientan que las “universidades chiringuitos” privados multipliquen su facturación y el número de su alumnado, sobre todo en los másteres y en los grados online, mientras las universidades públicas siguen teniendo hoy en día graves problemas de financiación, falta de recursos y precariedad en las plantillas docentes e investigadoras. España es una anomalía (MCIU), en el contexto europeo la participación de las universidades públicas en máster es 20 puntos porcentuales superior a la española. España es uno de los 5 países de la UE con una menor participación de universidades públicas en alumnado de máster.

Las “universidades chiringuitos” privadas no se han creado por altruismo ni con un sentido de garantizar el derecho a la educación superior de la población, sino en función de criterios de rentabilidad económica, como se constata por el desembarco de los llamados fondos buitres en este sector que consideran uno de los más rentables y en auge. De hecho prácticamente ninguna de esas nuevas universidades aprobadas cumplía los requerimientos establecidos, como así lo han acreditado los informes (no vinculantes) de las agencias de calidad o de la Conferencia General de Política Universitaria: (a) demanda por razón de mayor población escolar que no tenga posibilidad de acceso a las universidades públicas; (b) desarrollo de nuevas ramas por avances científicos que no contemplen las públicas, y (c) cobertura de nuevas necesidades profesionales a las que no den respuesta las universidades públicas; así como que garanticen una formación completa de grados, equilibrada en todos los campos del conocimiento y con unas infraestructuras dignas.

Por eso son necesarias cinco medidas urgentes en política educativa universitaria:

1. Financiar adecuadamente a las universidades públicas, destinando al menos el 1% del PIB de forma inmediata (dado que actualmente la inversión pública no llega al 0,76% del PIB) y que progresivamente se incremente hasta alcanzar el 2% (*Education at a Glance* 2023).
2. Establecer de forma inmediata una moratoria en la creación de nuevas universidades privadas.
3. Velar por el cumplimiento estricto de los requisitos exigidos legalmente para la continuidad de las universidades privadas, mediante una inspección rigurosa y permanente que compruebe el cumplimiento de los requisitos legales para su mantenimiento. Y establecer medidas sancionadoras, en el caso de incumplimiento de los requerimientos para las universidades, que pueden ir desde el no reconocimiento de títulos expedidos hasta la supresión de la autorización para ejercer como Universidad.



4. Crear una unidad fiscalizadora de la Conferencia General de Política Universitaria para la inspección o creación de cualquier universidad privada cuyos informes sean vinculantes, y se requiera, además, otro informe vinculante de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
5. Planificar por parte de las Administraciones competentes la oferta de plazas universitarias públicas acorde con las necesidades sociales y no sólo en función de la demanda voluble y temporal del mercado, para configurar un mapa universitario que garantice, en la medida de lo posible, el acceso libre a la opción de estudios elegida a través de una universidad pública. Todo ello sin que suponga eliminar titulaciones necesarias, aunque haya menor número de alumnado.

La Historia de la Educación como saber útil y necesario (ahora más que nunca)

Manuel Ferraz Lorenzo. 27/06/2024

La Historia de la Educación, cuyo nacimiento se ha fijado en la Alemania del siglo XIX, supuso un avance para el conocimiento comparable al de otras ciencias y disciplinas. En aquellos momentos, su vocación -como la de la historia, la filosofía o la sociología en sus específicos ámbitos de actuación- consistía en conocer el pasado educativo para justificar el sentimiento nacionalista emergente tras la ocupación napoleónica. A partir de entonces, tanto dentro como fuera de Alemania, el saber relacionado con el pasado educativo se fue incorporando como materia de aprendizaje a los planes de estudio de las Escuelas Normales. De hecho, todo candidato o candidata que quisiera aprobar una oposición para regentar cualquier tipo de escuela pública, debía conocer el pasado de las teorías y de las prácticas que más tarde iba a utilizar (o a desechar sin escrúpulos).

Aquellas brasas incandescentes del pasado educativo se fueron reavivando y, a principios del siglo XX, todos los países occidentales incorporaron en sus planes de estudio de magisterio alguna asignatura de historia de la pedagogía o de tipología similar. Conocer el pasado de las ideas, de las propuestas y de los personajes que las encarnaron era garantía para los Estados nacionales de aprendizaje útil y oportuno, de saber cívico y de encarnación de un proyecto colectivo, ambicioso y moderno a favor de la memoria. Es decir, de progreso y transformación social. Y así ha seguido siendo a lo largo del siglo XX, con etapas de mayor o menor éxito.

De hecho, el florecimiento de la Historia de la Educación en España como campo de investigación y de docencia, aunque tuvo notables períodos de esplendor con anterioridad, como ocurrió durante el primer tercio del siglo XX, retomó bríos con la creación de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) en 1989. Siete años antes, comenzaron a celebrarse los Coloquios bianuales que se han mantenido de manera ininterrumpida (salvo el lapso de la pandemia) hasta la actualidad. En ellos, se ha podido comprobar la variedad de formas de mirar lo pretérito para poner en valor lo que el conocimiento de la educación (formal, no formal e informal) ha aportado a las sociedades en el enriquecimiento personal de su ciudadanía, en su mayor grado de profesionalización y en su desarrollo moral, humanístico y cultural con raigambre más innovador e inclusivo.

Porque las y los historiadores de la educación hemos ayudado a indagar en las voces más débiles y oprimidas del pasado, normalizando una manera de interrogar y de responder, también de aprender y de enseñar. De paso, al estudiar a los individuos, a las corrientes de pensamiento, a las tendencias más o menos consolidadas, a las metodologías en uso, a los programas de acción en las aulas o, de forma más amplia, a los procesos educativos que forjaban a las nuevas generaciones, hemos detectado los efectos de la dominación, la legitimación y la concentración de intereses que determinaban las desigualdades sociales y, de paso, las injusticias educativas resultantes. En este sentido, nuestras reuniones, jornadas, seminarios y, sobre todo, los aludidos Coloquios -además, de nuestros encuentros internacionales en la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) o el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)-, nos han hecho ver que nuestro trabajo ha sido, es y deberá seguir siendo colectivo y colaborativo para sumar enteros en el conocimiento, en la investigación, en la docencia y, sobre todo, en la dignidad de las sociedades futuras al mirarse en el espejo de lo que fueron y verse como verdaderamente son.

Las historiadoras e historiadores de la educación consideramos que lograr otro mundo es posible y, para ello, debemos luchar día a día utilizando las herramientas que tenemos a nuestro alcance. Esto es, la indagación, el magisterio y la divulgación sobre la memoria educativa y el ejemplo que su conocimiento puede aportar a las nuevas generaciones, cada vez más imbuidas por la huida hacia el futuro y el refugio en los artefactos tecnológicos como asidero ante las incertidumbres presentes y venideras. Y es que, como en su día afirmara el historiador checo, Bohumil Bad'ura, debemos seguir luchando para que "el verdadero nombre de la verdad, no sea la mentira".

Ello nos ha permitido seguir variadas y novedosas líneas de investigación, que abordan temáticas de todo tipo y en diferentes temporalidades. Quizás, las más ampliamente desarrolladas y debatidas hayan sido las siguientes: la Ilustración, la conformación de los Estados nacionales, el liberalismo, la secularización, la modernización educativa, la historia de la escuela, las reformas republicanas, la renovación pedagógica, la represión sobre el profesorado, el nacional-catolicismo, la dictadura, la transición a la democracia, el papel de la mujer y su paulatina emancipación, las diferentes etapas educativas, la educación en los distintos territorios del Estado, las relaciones educativas internacionales (sobre todo con Europa y Latinoamérica), los manuales escolar, el estudio de las revistas y de sus contenidos en nuestro ámbito científico, el patrimonio escolar y educativo en general, los retos metodológicos actuales, el estudio de las imágenes, los efectos transnacionales de la educación (tema del Coloquio de este año), etc. En síntesis, la historia de la educación y de las políticas educativas que han caracterizado los tres últimos siglos, realizando incursiones nada desdeñables y muy originales en etapas más remotas del pasado. Y todo ello, a través de enfoques diversos que han discurrido, predominantemente, por la historia tradicional, social, cultural y conceptual.

Tanto las y los investigadores jubilados, muchos de ellos ya fallecidos, como los veteranos, o incluso, los más jóvenes y que ahora comienzan, han contribuido a descubrir, escrutar, preservar, custodiar y prestigiar nuestro pasado educativo, rescatando del olvido a personas, teorías, prácticas, comportamientos, tradiciones, modos de hacer y de transmitir el conocimiento que han determinado lo que, en esencia, somos y seremos. Y el balance, aunque sumamente positivo, también nos presenta un reto que debe ser urgentemente abordado. Nos enfrentamos a la incomprensión y a la destrucción del pasado por nuevas visiones del conocimiento de carácter instrumental y pragmático, que necesitan borrar las huellas y los orígenes de los procesos educativos para fabricar un presente y un porvenir que se ajuste a sus (llamémosles espurios) intereses comerciales. Sin conciencia del pasado y, especialmente, del pasado educativo, estamos abocados a aceptar cualquier tipo de recetas académicas e institucionales sin el más mínimo atisbo de crítica y de réplica, y sin ninguna base de justicia social y de ética comportamental. En la actualidad parecen necesitarse cabezas bien vacías, más que cabezas bien llenas o cabezas bien hechas, parafraseando a Montaigne. Es a esto, precisamente, a lo que se opone la Historia de la Educación como campo de investigación, disciplina y modo de vivir, de pensar y de sentir en y por la sociedad.

Por tanto, la Historia de la Educación tiene que cumplir el cometido que nos demanda la Pedagogía y la parte de la sociedad más crítica, analítica y creativa, que apuesta por el conocimiento del pasado para superar las dificultades actuales y que nos exige no renunciar a nuestra esencia memorialista y genealógica. Ello supone aumentar el rigor científico de nuestro sosegado quehacer investigador y, a la vez, propagarlo (o como se dice ahora, transferirlo) lo más ampliamente posible. De este modo, podremos contrarrestar la narrativa tan nociva que se vierte sobre nuestra disciplina, referente a su anacronismo y obsolescencia, producto del voraz presentismo y de la recurrida deslegitimación por inutilidad de los conocimientos abordados en ciencias sociales y humanidades (especialmente, en historia).

Así pues, nuestra tarea consiste en un desafío permanente y en una demostración constante de las posibilidades de cambio que ofrece la Historia de la Educación, y que no casa bien con los intereses del poder ni con los nuevos aires de la política gubernamental o académica. Porque, en el fondo, nuestro humilde interés estriba en devolver al futuro, en las mejores condiciones posibles, lo que nos ha sido legado por el pasado. Y no podemos desistir, porque de ello depende la supervivencia de un saber noble y más necesario que nunca, que no admite complejos ni nacientes rivalidades en formatos más que discutibles. En esencia, la Historia de la Educación se ha convertido, junto a la Teoría (o teorías educativas), en un valor de refugio en los tiempos actuales; es -si se me permite la expresión- el patrón oro de la educación.

En síntesis, no desestimar las lecciones aprendidas del pasado ni el saber acumulado hasta el presente, aceptar la pluralidad temática y metodológica del conocimiento compartido con campos del saber hermanos, renunciar a la constante necesidad de la reafirmación de lo propio incorporando nuevas visiones y abriendo los enfoques hasta lo científicamente razonable, conectar los saberes auténticos con los valores que realmente los representan como la solidaridad, la justicia, la libertad o la democracia, son, entre otros muchos, elementos esenciales para aprender a lidiar con los nuevos tiempos y con las emergentes propuestas formativas y clientelares (más que educativas y racionales), que se palpan en la actualidad y se otean -con profuso y reproable oportunismo- en el horizonte.

Manuel Ferraz Lorenzo. Profesor de Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna Miembro de la directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). RETINDE. Red Transdisciplinar de Investigación Educativa



Luis Fernando López Martínez, psicólogo: «Los desafíos en la prevención del suicidio juvenil: estigma, recursos escasos y falta de capacitación profesional» ENTREVISTA

Las tasas de suicidio entre jóvenes han experimentado un preocupante aumento a nivel global. Este fenómeno se atribuye a diversas causas, entre las que se incluyen el incremento de la depresión y la ansiedad, cambios en la estructura familiar y social, y, de manera significativa, el impacto de la tecnología digital y las redes sociales en el bienestar emocional de los jóvenes.

Noelia García Palomares. 20-06-2024

Según un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y Naciones Unidas, aproximadamente 200.000 jóvenes de entre 14 y 28 años se quitan la vida cada año en todo el mundo. Además, la asociación británica Beat Bullying revela que hasta 24 millones de niños y jóvenes dentro de la Unión Europea son víctimas de acoso y maltrato por bullying anualmente. Estas cifras alarmantes subrayan la urgencia de abordar tanto el problema del suicidio juvenil como el acoso entre los jóvenes, destacando la necesidad de medidas preventivas y de apoyo para promover entornos seguros y saludables para su desarrollo. Entrevistamos a Luis Fernando López, psicólogo sanitario con experiencia en psicoterapia para adultos y adolescentes. Su objetivo principal es ayudar a sus pacientes a comprender cómo han llegado a la situación actual, aumentando sus recursos personales a través de la resolución de conflictos, el aprendizaje de habilidades y una buena gestión de las emociones y necesidades, en un proceso guiado por el diálogo y la toma de decisiones.

Las tasas de suicidio entre jóvenes han experimentado un preocupante aumento a nivel global, ¿cuáles son las causas?

La cuestión de si los índices de suicidio en jóvenes han aumentado o no en los últimos tiempos es esencial para profesionales de la salud mental, educadores, familias, instituciones y organizaciones, y de forma urgente en los responsables de decisiones de políticas públicas. El asunto es complejo. Por ello, un análisis cuidadoso de las últimas tendencias y los datos históricos es esencial, naturalmente, situados en un marco sociocultural y epidemiológico más amplio. La creciente preocupación por la prevalencia del suicidio entre jóvenes no es un fenómeno aislado. Se trata de una manifestación de múltiples factores psicológicos, sociales, económicos y culturales. Su visibilidad actual, a veces con el ruido añadido que dificulta una prevención responsable, no solo se debe a las estadísticas actualizadas, sino también al aumento de las historias en los medios y a la mayor atención que cada vez se presta al suicidio como un grave problema de salud pública. Según las investigaciones más recientes, las tasas de suicidio entre jóvenes han aumentado en una variedad de lugares en todo el mundo. Las posibles razones están relacionadas con el aumento en la prevalencia de la depresión y la ansiedad, cambios en la familia y la sociedad y, tal vez, más importante, el impacto de la tecnología digital y las redes sociales y de ocio en el bienestar emocional de los jóvenes. Es importante prestar atención especial a este aspecto. Por un lado, las tecnologías de información y comunicación (TIC) ofrecen oportunidades para la socialización y el apoyo emocional; y por el contrario, un uso limitado de los problemas actuales, como el aislamiento, el acoso y la presión social. La comparación social, el acoso, la adicción y el contenido dañino, el «cibersuicidio» y la autolesión online son elementos de la vida en línea que pueden aumentar la carga emocional de un joven, lo que posiblemente puede aumentar el riesgo de conductas autodestructivas y disruptivas, y con ello, la tasa de suicidio. Otro factor relevante es el acceso a métodos de intervención y apoyo en salud mental. La estigmatización de la salud mental, la escasez de recursos y la insuficiente capacitación del reconocimiento entre los profesionales de los signos de advertencia de conductas suicidas y autolesivas pueden dificultar la prevención del suicidio en jóvenes. En general, la discusión de la evolución de las tasas de suicidio juvenil muestra que los factores desencadenantes siguen siendo los mismos, incluidos los factores psicológicos, sociales y familiares, pero el contexto contemporáneo agudiza estos problemas. En particular, las redes sociales han cambiado drásticamente el panorama emocional y social de la vida de los jóvenes. Si bien se presentan oportunidades para la conexión y la expresión, las redes sociales se han vuelto fuentes de estrés, comparaciones sociales negativas y elementos vehiculares de conductas de acoso. En tanto entorno asfixiante, este entorno digital actúa como un catalizador al intensificar los factores de riesgo existentes. Este fenómeno, junto con las barreras al cuidado de la salud mental y el estigma que lo rodea, exige una respuesta desde distintos ángulos del ámbito digital y el apoyo psicosocial y comunitario.

En tu opinión, ¿cuáles son algunos de los factores de riesgo comunes asociados con el pensamiento suicida en los menores?

La visibilidad, detección temprana y evaluación del riesgo de suicidio en poblaciones juveniles constituyen un fenómeno multidimensional que involucra una conexión compleja entre numerosos factores, tanto a nivel individual como contextual. En el ámbito de la salud, la comprensión de estas variables es indispensable para el desarrollo de estrategias preventivas efectivas y la intervención oportuna. Algunos de los elementos de riesgo más destacados asociados al pensamiento suicida en menores, basados en evidencia científica reciente serían: Factores psicológicos: problemáticas como la depresión y ansiedad son considerablemente prevalentes

en jóvenes con ideación suicida. La presencia de estas condiciones puede exacerbar la percepción de desesperanza y el aislamiento emocional, elevando el riesgo de suicidio. Experiencias vitales adversas: sucesos traumáticos, como el abuso físico, emocional o sexual, y el acoso escolar, tienen un profundo impacto en la salud mental de los adolescentes. Estas vivencias pueden inducir sentimientos de inutilidad, vergüenza y desesperanza, factores que contribuyen significativamente al riesgo de suicidio. Dinámicas familiares: las relaciones familiares conflictivas, la falta de apoyo emocional y la violencia de género y doméstica son condiciones que pueden afectar negativamente el bienestar emocional de los menores. La ausencia de un entorno familiar seguro y estable se asocia con un aumento en la vulnerabilidad hacia el pensamiento suicida. Factores socioeconómicos: la precariedad económica y la inestabilidad social pueden generar un ambiente de estrés crónico. Las limitaciones en el acceso a servicios de salud mental, educación y oportunidades de desarrollo personal se relacionan con una mayor incidencia de la ideación suicida entre los jóvenes. Influencias sociales y medios de comunicación: ver comportamientos suicidas a través de las redes sociales y los medios puede tener un efecto imitativo en personas vulnerables. La glorificación o trivialización del suicidio en los medios de comunicación y nuevas tecnologías puede alterar la percepción del riesgo y sus consecuencias. Trastornos de conducta y consumo de sustancias: la presencia de trastornos como el de conducta o el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, así como el uso indebido de alcohol u otras drogas, pueden aumentar el riesgo de pensamientos suicidas. Estas condiciones pueden cambiar el juicio, incrementar la impulsividad y afectar negativamente la salud mental. Orientación sexual e identidad de género: personas LGBTQ+ enfrentan discriminación, estigmatización y rechazo social o familiar, lo que puede llevar a altos niveles de estrés, depresión y ansiedad. Estos factores en conjunto elevan su susceptibilidad a pensamientos suicidas. Problemas académicos y expectativas: la presión por el rendimiento escolar y las expectativas sociales o familiares pueden ser abrumadoras para algunos jóvenes. El miedo al fracaso, el estrés por las evaluaciones y la competitividad pueden generar una carga emocional que eleva el riesgo de conductas autolíticas. Aislamiento social y soledad: la falta de relaciones sociales significativas y el aislamiento pueden contribuir a sentimientos de soledad y desesperanza. Personas que tienen dificultades formando amistades o que se sienten marginadas por sus iguales son más susceptibles a considerar el suicidio como una salida a su dolor emocional. Desarrollo de la identidad y conflicto de roles: la adolescencia representa un período de cambios para descubrir la persona que se desea convertir y la que la sociedad espera ver. Explorar nuevas identidades puede conducir a tensiones internas y disputas con figuras de autoridad, generando estrés emocional. La incertidumbre sobre el futuro, la confusión de roles y la lucha por encontrar un lugar de pertenencia dentro de la comunidad pueden incrementar la susceptibilidad a pensamientos suicidas. La presión para cumplir con normas y expectativas específicas, tanto en el ámbito social como familiar, puede resultar especialmente compleja de sostener y transitar. Cambios biológicos y psicológicos: los cambios hormonales propios de la pubertad afectan no solo al cuerpo sino también a la regulación emocional y el estado de ánimo. Estos cambios biológicos pueden contribuir a una mayor inestabilidad emocional, impulsividad y comportamientos de riesgo, incluso la consideración del suicidio como una respuesta a problemas percibidos como irresolubles. La maduración del cerebro adolescente también puede influenciar la toma de decisiones y la percepción del riesgo, llevando a subestimar las consecuencias de acciones potencialmente peligrosas. Presión de grupo y pertenencia: durante la adolescencia, la aceptación por parte de los iguales y formar parte de un grupo social se vuelven elementos críticos para la autoestima y la identidad. El rechazo social, el acoso entre compañeros o el ciberacoso pueden tener un impacto devastador en la salud mental del adolescente. La presión de grupo también puede conducir a comportamientos de riesgo, incluido el consumo de sustancias o la participación en actividades peligrosas, como una forma de ganar aceptación o evitar el rechazo y abandono de sus pares de iguales, lo que puede aumentar indirectamente el riesgo de ideación suicida. La adolescencia presenta retos únicos relacionados con el desarrollo emocional, social y cognitivo de los jóvenes. Abordar estos desafíos requiere un enfoque sensible al contexto en el que están inmersos, adaptándose a sus necesidades particulares. El acompañamiento a la adolescencia en un período de cambios en diferentes niveles y dimensiones deben promover habilidades saludables de afrontamiento, resiliencia y autoestima. A su vez, es necesario fomentar entornos seguros en el hogar y la escuela, donde puedan explorar su identidad sin riesgos. La detección temprana de factores de riesgo es clave para prevenir el suicidio adolescente. Se precisa un abordaje integral que fortalezca las redes de apoyo familiar y social, asegure el acceso a salud mental de calidad y aplique programas educativos para desarrollar resiliencia y bienestar emocional. Los programas de prevención deben ser dinámicos y ajustarse continuamente a las necesidades cambiantes de los jóvenes en una era eminentemente digital.

Los datos indican que se triplican los suicidios en adolescentes como consecuencia del acoso escolar, ¿cómo se puede combatir?

El aumento de los suicidios en adolescentes donde el acoso escolar ha sido una importante variable mediadora de la conducta autolítica y su desenlace es una preocupante realidad que demanda una respuesta coordinada entre distintos sectores. Combatir este fenómeno requiere estrategias que aborden la prevención del bullying y la intervención oportuna en casos detectados, así como el apoyo a las víctimas. A continuación, esbozo algunas medidas clave basadas en evidencia científica y las mejores prácticas en psicología y educación.

La educación y concienciación son fundamentales: implantar programas educativos en los centros educativos que fomenten la empatía, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. Estos programas



deben dirigirse a alumnos, profesorado y personal administrativo, para sensibilizar sobre las consecuencias del bullying y promover un entorno escolar inclusivo y seguro. Políticas escolares claras: establecer y hacer cumplir políticas contra el acoso en los centros, que incluyan procedimientos transparentes para reportar casos detectados y aplicar protocolos, así como sanciones adecuadas para los agresores y sistemas de apoyo para las víctimas. Es fundamental que estos protocolos sean conocidos y accesibles para toda la comunidad educativa. Capacitar al personal educativo: formar a profesores y personal escolar en la detección temprana de señales de acoso y comportamiento suicida. Deben estar preparados para intervenir eficazmente y proporcionar la ayuda necesaria a las víctimas, incluyendo la derivación a servicios de salud mental cuando sea pertinente. Fomentar la salud mental: integrar la educación sobre salud mental dentro del plan de estudios escolar, enseñando a los jóvenes a reconocer sus emociones, gestionar el estrés y desarrollar habilidades saludables de afrontamiento. Esto puede ayudar a reducir el estigma asociado a la salud mental y promover la búsqueda de ayuda. Espacios de apoyo: crear ámbitos seguros dentro de los centros donde el alumnado puedan hablar abiertamente sobre sus experiencias y preocupaciones con profesionales capacitados. Los grupos de apoyo y el servicio de orientación escolar pueden ofrecer un recurso de importante valor para quienes se ven afectados por el bullying. Involucrar a la comunidad: fomentar la participación del entorno familiar, tutores y miembros de la comunidad en la prevención del acoso y el apoyo a las víctimas. Las iniciativas comunitarias pueden ampliar el alcance de las estrategias de prevención y generar un entorno más amplio de apoyo y tolerancia. Aprovechar la tecnología: utilizar la tecnología para crear aplicaciones y plataformas que permitan al alumnado reportar de forma anónima incidentes de acoso. Estas herramientas pueden facilitar la intervención temprana y proporcionar recursos y asesoramiento a quienes no se sientan cómodos buscando ayuda en persona. Combatir el bullying y su impacto en el bienestar y la seguridad de los adolescentes requiere un enfoque integral, educativo, social y comunitario que involucre a toda la sociedad. La colaboración entre instituciones educativas, familias, servicios de salud mental y la comunidad en general es fundamental para generar entornos en los que todos los jóvenes puedan crecer libres de acoso y violencia, reduciendo así el riesgo de conductas suicidas.

¿Cuáles son algunas de las señales de advertencia que podrían indicar que un menor está experimentando pensamientos suicidas?

La detección temprana de señales de advertencia en adolescentes que podrían estar experimentando pensamientos suicidas es fundamental para la prevención y la intervención. La adolescencia es un período de significativos cambios físicos, emocionales y sociales, que pueden contribuir a la vulnerabilidad psicológica. Reconocer las siguientes señales de alerta puede resultar esencial para brindar el apoyo necesario a tiempo. Entre ellas encontramos: modificaciones en el comportamiento o personalidad: pueden incluir un distanciamiento de las actividades sociales, pérdida de interés en aficiones previas, o un cambio notorio en la conducta diaria. Expresiones verbales de desesperanza o desesperación: frases como «estarían mejor sin mí», «no encuentro la salida», o comentarios que sugieren una carencia de futuro pueden indicar pensamientos suicidas. Alteraciones en el estado de ánimo: la manifestación de tristeza, irritabilidad, fluctuaciones extremas del humor, o un sentimiento persistente de vacío pueden ser señales de alerta. Comportamientos de riesgo: aumento en la toma de riesgos, comportamiento imprudente, o un uso creciente de alcohol y drogas son comportamientos que podrían señalar un deseo subyacente de autolesión y/o suicidio. Cambios en los patrones de sueño y alimentación: insomnio, dormir demasiado, pérdida o incremento significativo del apetito pueden ser manifestaciones de un malestar psicológico que debe ser evaluado. Descenso en el rendimiento escolar: una caída repentina en las calificaciones, pérdida de interés en la escuela, o un aumento en las ausencias puede reflejar problemas emocionales subyacentes. Aislamiento social: un alejamiento de amigos, familiares y actividades sociales, prefiriendo pasar tiempo solo, puede ser señales o signo de depresión o pensamientos suicidas. Hablar o escribir sobre la muerte o el suicidio: cualquier referencia directa o indirecta al suicidio, a través de conversaciones, escritos, o en redes sociales, debe tomarse como una señal de alerta. Regalar posesiones personales: comenzar a regalar objetos valorados puede ser una preparación, llamadas conductas de cierre. Síntomas físicos: manifestaciones de dolor físico sin causa aparente, como dolores de cabeza frecuentes o malestar estomacal, pueden ser expresiones de sufrimiento psicológico. La influencia de las redes sociales e internet en la conducta de los jóvenes, especialmente en contextos de autolesiones y suicidio, ha emergido como un área crucial de estudio y preocupación en salud mental. Este fenómeno, a menudo referido como «cibersuicidio» y «autolesiones en línea», encapsula una variedad de comportamientos que van desde la búsqueda de información sobre métodos de daño a uno mismo hasta la participación en comunidades virtuales que normalizan o ensalzan estas prácticas. Efectos de las redes sociales y internet como señales de alerta: 1. Acceso a contenidos lesivos: las plataformas digitales pueden proporcionar un fácil acceso a material que normaliza, incentiva o instruye sobre el suicidio y la autolesión. Este contenido podría influir negativamente en jóvenes ya vulnerables, reforzando sus pensamientos y conductas autolíticas. 2. Comunidades en línea: existen foros y grupos en internet donde individuos comparten experiencias de autolesión o ideas suicidas. Si bien algunas personas buscan apoyo y comprensión, la constante exposición a narrativas de dolor y desesperación podría perpetuar estos comportamientos y

disminuir la probabilidad de buscar ayuda profesional. 3. Ciberacoso: el hostigamiento digital ha sido identificado como un factor de riesgo significativo para las ideas suicidas y la autolesión. Las víctimas de ciberacoso podrían experimentar sentimientos de aislamiento, depresión y ansiedad, lo que podría aumentar su vulnerabilidad al suicidio. 4. Efecto contagio: la publicación de actos de autolesión o suicidios en redes sociales podría tener un efecto de contagio, especialmente entre adolescentes y adultos jóvenes. La visualización de estos actos podría normalizar el comportamiento y, en algunos casos, actuar como un catalizador para que otros lo imiten. 5. Comparación social negativa: las redes sociales pueden propiciar la comparación con otros, generando sentimientos de inferioridad, envidia y descontento con la propia vida. Esta percepción distorsionada de la realidad podría contribuir a las ideas suicidas. Es vital destacar que una o varias de estas señales no confirman que un adolescente esté considerando el suicidio, pero sí indica la necesidad de una evaluación más profunda por parte de profesionales de la salud mental. La comunicación abierta, la validación de sus sentimientos, y la demostración de preocupación y cuidado son pasos iniciales esenciales para ayudar a un adolescente en crisis ante este tipo de señales.

¿Existe la palabra mágica para poner fin a una tentativa de suicidio?

La idea de una «palabra mágica» para detener una tentativa de suicidio es simplista, irreal y no refleja la complejidad emocional y multifactorial que lleva a una persona a considerar el suicidio. La salud mental y las crisis suicidas son asuntos complejos con múltiples factores, por lo que no existe una solución singular o instantánea para su prevención. Sin embargo, aunque no haya una frase que garantice evitar un intento de suicidio, mostrar empatía, escuchar activamente y expresar preocupación sincera pueden ser herramientas en un momento de crisis. La intervención y la prevención basa su acción en la importancia de una comunicación abierta, comprensión y conexión humana, lo que puede ayudar a aliviar el profundo dolor, desesperanza y desconexión de la persona y abrir caminos para buscar ayuda profesional. Entre los elementos clave que ayudan a disminuir el riesgo de suicidio, acentuando el papel clave de la comunicación encontramos:

Empatía: demostrar entendimiento y empatía auténtica y genuina por los sentimientos ajenos, validándolos sin juzgar. Escucha activa: escuchar sin interrupciones, transmitiendo que sus emociones importan y son tomadas en serio. Apoyo: expresar apoyo incondicional y asegurar que existe esperanza y ayuda, sin minimizar sus problemas. Preguntas abiertas: hacer preguntas abiertas para que comparta pensamientos y sentimientos, permitiendo comprender mejor su estado mental y necesidades. Seguridad: hablar sobre su seguridad inmediata, incluyendo la eliminación o restricción de medios para autolesión y hacer un plan de seguridad que respete la autonomía de la persona en riesgo. Permanecer presente: ofrecer presencia física o emocional, brindando conexión y seguridad. Educación: informar sobre recursos y opciones de tratamiento que pueden aliviar su sufrimiento.

Desgraciadamente, cada vez más vemos noticias publicadas sobre casos de suicidio en menores y adolescentes y de las que se hacen eco los medios... Como psicólogo ¿qué piensas sobre visibilizar este tipo de sucesos?

La creciente visibilidad de casos que versan sobre acoso escolar, autolesiones y suicidio entre adolescentes, reflejada en los medios de comunicación, plantea desafíos y retos para la intervención psicológica y educativa. Al ser testigos de esta magnitud, es esencial hacer una reflexión personal y social comunitaria para adoptar una perspectiva multidimensional que aborde las causas subyacentes y las estrategias preventivas eficaces para disminuir las causas e impedimentos que subyacen a estos comportamientos a edades tan tempranas. Primero, la forma de comunicar estos sucesos es muy importante. Las directrices de la organización mundial de la salud (OMS) sobre la comunicación de suicidios en los medios sugieren un enfoque cuidadoso y responsable, evitando el sensacionalismo, la trivialización o la explicación unidireccional o simplista de estos eventos trágicos. Se ha demostrado que una cobertura mediática inapropiada puede tener un efecto contagio, incrementando el riesgo de suicidio entre los adolescentes vulnerables. Por lo tanto, es crucial que los medios de comunicación adopten un enfoque que respete el dolor y la privacidad de las familias afectadas, al tiempo que contribuya a la educación y la concienciación pública sobre la prevención del suicidio. En segundo lugar, la prevención en los centros educativos juega un papel fundamental en la detección temprana y el manejo de los desajustes emocionales, las autolesiones, el suicidio y los casos de acoso escolar. Los programas educativos deben enfocarse en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, fomentando un ambiente de apoyo y respeto mutuo. Esto incluye la implementación de estrategias de intervención temprana, la capacitación del personal educativo en la identificación de señales de alarma y la creación de protocolos de acción rápida para casos de crisis. La educación en salud mental desde edades tempranas es esencial para desestigmatizar los trastornos psicológicos y promover una cultura de apertura y diálogo. Asimismo, la inclusión de programas que fomenten la resiliencia y la autoestima en el currículo escolar pueden ser herramientas en la prevención de comportamientos autodestructivos. Además, la colaboración entre instituciones educativas, familias y servicios de salud mental es crucial para crear una red de apoyo eficaz que permita la detección temprana y el tratamiento adecuado de adolescentes en riesgo. La implementación de líneas de ayuda y la disponibilidad de recursos terapéuticos accesibles pueden facilitar que aquellos afectados por el acoso escolar, las autolesiones o pensamientos suicidas busquen y reciban la ayuda necesaria.

¿Cómo se puede abordar la estigmatización asociada con los problemas de salud mental en los menores y fomentar la búsqueda de ayuda?



Combatir la estigmatización de los problemas de salud mental en menores representa un desafío y un reto complejo en el presente y que requiere un enfoque integral centrado en la educación, el diálogo abierto, el acceso a recursos de apoyo y la promoción de la resiliencia y la educación emocional de nuestros adolescentes. La educación es decisiva en este proceso con la aplicación de programas formativos en escuelas y comunidades que informen sobre la salud mental, desmientan mitos y destaquen la importancia del cuidado, el buen trato, el respeto a la diversidad y la esperanza y apoyo comunitario ante las dificultades y problemáticas de nuestra sociedad. La capacitación y formación de educadores, familiares y profesionales educativos, sociales, comunitarios y sanitarios es fundamental para la detección temprana y el manejo apropiado de los problemas de salud de nuestros jóvenes, mientras que la inclusión de esta temática en el plan de estudios escolar fomenta una cultura de empatía y respaldo mutuo desde edades tempranas. Generar espacios seguros para la expresión emocional y promover campañas de concientización que compartan historias positivas a través de medios de comunicación y redes sociales puede modificar percepciones negativas y demostrar que buscar ayuda es un signo de fortaleza, confianza y disponibilidad. La accesibilidad a servicios de salud, lo cual implica no solo la disponibilidad de recursos como líneas de asistencia y orientación escolar, sino también la promoción activa de estos servicios, así como la colaboración entre diversos sectores puede ampliar el alcance de los programas de prevención y tratamiento, creando una red de apoyo integral para los jóvenes que necesiten apoyo y ayuda ante sus dificultades. Finalmente, enseñar habilidades de afrontamiento, educación emocional y promover modelos a seguir que hayan compartido abiertamente sus experiencias con dificultades en salud mental puede inspirar a los jóvenes a enfrentar sus problemas de manera proactiva. Este enfoque integral no solo ayuda a reducir el estigma asociado a los problemas de salud mental en menores, sino que también crea un entorno en el que se sienten seguros y capacitados para buscar ayuda, garantizando su bienestar emocional y psicológico. Este esfuerzo conjunto y coordinado es fundamental para fomentar un cambio cultural hacia una mayor aceptación y comprensión de la salud mental, asegurando así el bienestar de las futuras generaciones.

¿Qué recomendaciones darían a los padres, educadores y miembros de la comunidad para apoyar a los menores en riesgo de suicidio y promover su bienestar mental?

La coordinación entre las diversas partes involucradas en la protección del bienestar emocional de los menores se revela como un aspecto crucial. Este trabajo conjunto entre progenitores, educadores y miembros de la comunidad, incluidos los profesionales de la salud, se torna vital para crear un clima que reconozca las señales de peligro y fomente un ambiente de comprensión, respaldo y resiliencia. En el núcleo de este enfoque se sitúa la importancia de una comunicación abierta y carente de prejuicios, permitiendo que los jóvenes se sientan tranquilos al expresar sus sentimientos y preocupaciones. Para los padres, esta apertura implica estar alerta y constatar cambios en la conducta de sus hijos que podrían indicar dificultades emocionales, así como promover estrategias saludables de afrontamiento que les enseñen a gestionar el estrés y la adversidad eficazmente. En el ámbito educativo, la formación en salud mental se torna en una herramienta indispensable para los docentes, permitiéndoles detectar y actuar ante señales de sufrimiento emocional en sus alumnos. La creación de un entorno escolar que priorice la seguridad, el respeto y la inclusión contribuye significativamente a la prevención del suicidio. Implementando programas educativos sobre salud mental en el plan de estudios puede equipar a los estudiantes con habilidades cruciales para la gestión del estrés y la regulación emocional, a la vez que establece protocolos claros de intervención para aquellos en riesgo. Los individuos de la comunidad desempeñan un papel importante en este esfuerzo colectivo. La promoción de la conciencia sobre la salud mental y la participación en campañas destinadas a disminuir el estigma asociado a estos problemas son acciones clave que pueden generar un cambio positivo en la percepción pública. Proporcionando apoyo y recursos a los jóvenes y sus familias, junto con el voluntariado en programas de apoyo locales, refuerza la red de seguridad disponible para los menores en riesgo. La capacidad de escuchar activamente y sin juzgar es una habilidad crucial que los padres y educadores deben cultivar, pues proporciona a los menores la confianza necesaria para compartir sus experiencias y sentimientos, a menudo complejos y profundos. En la quietud del silencio de nuestros pequeños, el alma habla. Las voces internas que susurran en los recovecos de sus mentes cobran vida, contando historias de lucha, dolor y, a veces, desesperación. Formarnos, capacitarnos y aprender a escuchar sus silencios, nos permite aspirar a ser un eco de esas voces, un diálogo con la parte de nosotros que se esconde detrás del ruido del día a día. Al abordar sus dificultades, problemas, temores, anhelos y sueños, hace necesario prevenir el suicidio y la autolesión, que nos permite adentrarnos en un terreno muy conectado con la existencia, donde la comprensión del silencio es esencial en estas edades para prevenir actos que amenazan la esencia de la vida.

¿Qué recursos y servicios de apoyo están disponibles para los adolescentes que están experimentando pensamientos suicidas?

Para los adolescentes que afrontan pensamientos suicidas, hay varias opciones disponibles para brindar ayuda, dirección y compañía en momentos de vulnerabilidad y riesgos autolíticos. Estos recursos incluyen líneas telefónicas de asistencia, servicios de asesoramiento profesional, programas de intervención en crisis, aplicaciones móviles dedicadas a la salud mental y plataformas en línea que ofrecen espacios seguros para el

diálogo y la expresión. Además, muchas escuelas y comunidades disponen de profesionales de la salud, como psicólogos educativos, que pueden proveer apoyo directo a los adolescentes en riesgo. Las líneas telefónicas de asistencia y los servicios de chat en línea proveen acceso inmediato a asesoramiento y apoyo para adolescentes en crisis. Operando las 24 horas del día, estos servicios permiten a los jóvenes comunicarse de manera anónima con profesionales capacitados para ofrecer soporte emocional, orientación y, si es necesario, referencias a servicios locales de ayuda. El asesoramiento profesional, ya sea en formato presencial o a través de plataformas en línea, permite a los adolescentes explorar sus pensamientos y emociones en un entorno seguro y confidencial. Estos servicios pueden incluir terapia individual, terapia familiar y grupos de apoyo, proporcionando un espacio para abordar las raíces del sufrimiento y trabajar en estrategias de afrontamiento. Existen programas especializados en la intervención de crisis que se enfocan en proveer soporte inmediato a los adolescentes que enfrentan una crisis suicida. Estos programas pueden ofrecer servicios como evaluación de riesgos, planes de seguridad y, cuando sea necesario, intervención directa para asegurar la seguridad del adolescente. Con el avance de la tecnología, se han desarrollado aplicaciones móviles y plataformas en línea dedicadas a mejorar la salud mental. Estas herramientas ofrecen estrategias y herramientas desde el manejo del estrés hasta foros de apoyo, donde los adolescentes pueden compartir experiencias y orientación en un ambiente de apoyo mutuo. Las escuelas y las instituciones educativas juegan un papel crucial en la prevención del suicidio adolescente desde los servicios de orientación escolar, programas educativos sobre salud mental y protocolos de detección para estudiantes en riesgo, asegurando un entorno educativo de apoyo. Además de estos servicios profesionales, la red de apoyo de familiares y amigos es vital. Fomentar un ambiente de comunicación abierta, donde los adolescentes se sientan escuchados y comprendidos, puede ser crucial en la prevención del suicidio. La participación en actividades comunitarias y grupos de interés entre pares de iguales también puede ofrecer a los adolescentes un sentido de pertenencia y propósito. La disponibilidad de estos recursos y servicios de apoyo es esencial para ofrecer a los adolescentes las herramientas y el apoyo necesarios para superar momentos de crisis. Es fundamental que los jóvenes, así como sus familias y educadores, estén informados sobre estos recursos, garantizando que el soporte esté al alcance de quienes lo necesiten.

¿Qué podemos aprender de otros países?

Al examinar las estrategias implementadas por diferentes naciones en la prevención del suicidio y la promoción de la salud mental entre jóvenes, se pueden extraer importantes lecciones y una guía sobre cómo y desde dónde podemos apoyar a nuestros jóvenes. Diversos acercamientos internacionales ofrecen visiones que pueden adaptarse y aplicarse en otros contextos para mejorar el bienestar de los adolescentes. A continuación, destaco algunas de estas lecciones aprendidas:

Modelos de prevención conjunta: países como Australia y Canadá han generado sistemas integrados de salud mental que brindan un espectro de servicios, desde la prevención y detección temprana hasta la intervención en crisis y el tratamiento a largo plazo. Estos modelos enfatizan la importancia de un enfoque colaborativo que involucra a escuelas, familias y servicios comunitarios, facilitando el acceso oportuno a la ayuda y asegurando una red de apoyo sólida para los jóvenes.

Programas escolares de concientización y capacitación: en naciones como Finlandia y Noruega, los programas escolares que se centran en la educación emocional y social forman parte integral del plan de estudios. Estos programas no solo enseñan a los alumnos sobre la importancia de la salud mental y estrategias de afrontamiento, sino que también promueven el desarrollo de habilidades sociales. La implementación de estas iniciativas desde edades tempranas contribuye a la creación de un ambiente escolar inclusivo y de apoyo.

Estrategias de reducción del estigma: el Reino Unido ha puesto en marcha campañas nacionales para reducir el estigma asociado a la salud mental, utilizando personalidades públicas y medios de comunicación para hablar abiertamente sobre estos temas. Estas campañas han demostrado ser eficaces en cambiar percepciones públicas, fomentando una mayor comprensión y promoviendo la búsqueda de ayuda.

Uso de tecnologías digitales y redes sociales: Corea del Sur y Japón han revolucionado el uso de plataformas tecnológicas y redes sociales para llegar a los jóvenes con servicios de asistencia y prevención en línea de manera novedosa. Estas iniciativas abarcan desde aplicaciones móviles de bienestar hasta foros de apoyo controlados por pares de una forma similar a campañas en plataformas sociales diseñadas inteligentemente para captar la atención de los adolescentes, ofreciendo recursos accesibles y acordes a sus hábitos de consumo mediático.

Programas comunitarios con participación juvenil: En Estados Unidos, existen proyectos que fomentan la participación directa de los jóvenes en el diseño e implementación de programas de salud mental de una manera proactiva. Esta estrategia capacita a los adolescentes, permitiéndoles asumir un rol activo en la prevención del suicidio y la promoción de la salud mental entre sus pares, lo cual ha resultado en intervenciones más eficaces y pertinentes.

Colaboraciones internacionales: La colaboración y el intercambio de conocimientos entre países son esenciales para el avance global en la prevención del suicidio. Organizaciones internacionales, como la Organización Mundial de la Salud (OMS), juegan un papel fundamental al facilitar estas colaboraciones, promoviendo la investigación, compartiendo mejores prácticas y desarrollando directrices basadas en evidencias.



¿Qué impacto puede tener en un psicólogo el suicidio de un paciente al que han acompañado en terapia?

El suicidio es uno de los problemas más urgentes y devastadores de nuestra sociedad. Es un evento que desencadena un remolino de emociones y consecuencias desgarradoras a nivel personal, social y comunitario. Desde el punto de vista psicológico, el suicidio puede considerarse el resultado final de una lucha interna, un sufrimiento emocional que no encuentra alivio. El efecto del suicidio va más allá del individuo, creando ondas de impacto que se esparcen por su red de relaciones, afectando a familiares, amigos, colegas y profesionales de la salud mental que podrían haber trabajado con la persona. El suicidio de un paciente es una de las experiencias más duras y traumáticas para un terapeuta. Esta pérdida, que lleva consigo una intensa carga emocional debido al lazo profesional y emocional en la relación terapéutica causa dolor y tristeza, y puede generar sentimientos de culpa, fracaso e impotencia, resultando en un duelo particular, conocido como el duelo del terapeuta. A pesar de su gran impacto, el duelo del terapeuta ha sido un tema oculto y silenciado, frecuentemente enmascarado por la percepción de que los profesionales de la salud mental deben ser emocionalmente invulnerables. Sin embargo, los terapeutas, como seres humanos, también son vulnerables al dolor y necesitan un espacio para procesar y expresar su duelo. Iniciar conversaciones sobre este aspecto tan delicado, oculto y silenciado desde el ámbito profesional, nos permite dar reconocimiento a aquellos profesionales de la salud mental, los supervivientes profesionales, que han vivido la dolorosa experiencia de perder a un paciente debido al suicidio. Estos profesionales, a pesar de enfrentarse a una tristeza profunda y un duelo personal y también profesional, llevan a menudo su duelo en silencio, con dignidad y temores asociados a diversos y complejos procesos personales y profesionales. Es importante resaltar que su dolor y su duelo no les resta capacidad profesional, sino que les aporta una profundidad emocional que puede ser de gran valor en su trabajo terapéutico, con trabajo, tiempo y apoyo. Los terapeutas no están exentos de la experiencia del dolor y la pérdida. Su duelo es real y profundo, y su experiencia es doblemente compleja, ya que deben continuar acompañando ante el dolor con la pérdida en sí misma y los sentimientos de culpa, impotencia y fracaso que pueden surgir tras una muerte por suicidio de un paciente. Este tipo de duelo profesional ha sido insuficientemente explorado en la literatura académica y clínica en salud mental. En muchos casos, se ha ocultado en las sombras, silenciado por el estigma que rodea el suicidio y la creencia equivocada de que los terapeutas, en su rol de cuidadores, deben ser emocionalmente invulnerables y estar siempre en control. Pero la verdad es que, al igual que cualquier otra persona, los terapeutas no están exentos de la experiencia del dolor y la pérdida. Su duelo y experiencia es compleja, ya que deben continuar acompañando ante el dolor con la pérdida en sí misma y con los sentimientos que pueden emerger tras la pérdida. Ignorar este duelo puede tener graves consecuencias para los terapeutas y para su práctica clínica. Sin un espacio seguro para procesar su dolor y sin el apoyo necesario, los terapeutas pueden experimentar agotamiento emocional, disminución de la efectividad terapéutica, e incluso síntomas de estrés postraumático. A nivel personal, el suicidio de un paciente puede desencadenar una avalancha de emociones intensas y a menudo contradictorias. La culpa es uno de los sentimientos más comunes, nacido del cuestionamiento inevitable sobre si algo se pudiese haber hecho diferente para prevenir el trágico desenlace. El enojo puede surgir, dirigido hacia sí mismo por percibir que no se hizo lo suficiente, o hacia el paciente por tomar una decisión tan irreversible. La tristeza puede ser abrumadora, ya que se pierde a alguien a quien se ha llegado a conocer profundamente y por quien se ha preocupado sinceramente. El miedo también puede aparecer, en forma de ansiedad sobre futuras interacciones con pacientes y la posibilidad de otro suicidio. Además, puede surgir un sentimiento de fracaso profesional, especialmente si el terapeuta considera que su principal deber es proteger la vida de sus pacientes. A nivel colectivo, el impacto del suicidio de un paciente también debe considerarse. Existe el temor al juicio y al escrutinio de los colegas, así como a posibles repercusiones legales y éticas. Pueden surgir preguntas dolorosas sobre la competencia del terapeuta, y el miedo a la responsabilidad legal puede agudizar la sensación de estar bajo el microscopio. Todo esto puede llevar a una intensificación de la autocrítica, socavando la confianza del terapeuta en sus habilidades y en su capacidad para ayudar a sus pacientes.

¿Se considera este impacto como un duelo en toda regla para el profesional de la salud mental?

Sin lugar a duda. El duelo experimentado por los profesionales de la salud mental tras el suicidio de un paciente se presenta como un fenómeno complicado y de múltiples dimensiones, que va más allá del marco de las reacciones habituales ante una pérdida. Esta especificidad se deriva tanto del carácter único de la relación terapéutica, marcada por una intimidad y confidencialidad que profundiza el impacto emocional de la pérdida, como de la carga de responsabilidad y culpa que a menudo acompaña a estos profesionales, exacerbada por la expectativa de prevenir tales desenlaces. La naturaleza de este duelo se ve además complicada por el estigma del suicidio y la percepción errónea de que los terapeutas deben ser emocionalmente invulnerables, lo que puede conducir a un aislamiento y a enfrentar el duelo sin el apoyo necesario. Este aspecto se agrava por el efecto que la pérdida puede tener en la práctica profesional del terapeuta, minando su confianza y eficacia, y generando ansiedad ante la posibilidad de futuras pérdidas. Esta experiencia de duelo se distingue por ser doblemente compleja, dado que el profesional debe procesar su propia pérdida mientras sigue brindando apoyo a otros, lo que exige una gestión emocional de gran profundidad y resiliencia. Por lo tanto, reconocer y

validar este duelo, proporcionando apoyo adecuado, no solo es crucial para el bienestar del terapeuta sino también para su capacidad de continuar realizando un trabajo terapéutico efectivo.

Competencia oral y democracia ¿Nos damos la palabra? **OPINIÓN**

El actual diseño curricular y su eje competencial debe servir para estimular la innovación suficiente en el sistema que promueva este enfoque oralista y derive en una mejor y mayor democracia para todos.

María Antonia Casanova. 25-06-2024

En el año 2016 publiqué en estas mismas páginas un comentario que titulé: «La comunicación oral, muda en la escuela». Y, a pesar del tiempo pasado, creo que seguimos en una situación bastante similar a la de entonces.

Pero, evidentemente, el tiempo transcurrido ha cambiado la situación, tanto de los centros como de la sociedad en general. El currículum se ha transformado, concediendo mayor importancia a la adquisición de competencias, ahora ya incorporadas realmente al desarrollo de situaciones de aprendizaje y, por lo tanto, con más protagonismo en el quehacer educativo.

La educación tarda en cambiar. Cuesta mucho introducir la innovación decisiva que modifique la realidad interna del aula y un ejemplo claro de ello es que continúa sin trabajarse sistemáticamente la comunicación oral, cuando constituye nuestro más habitual medio de relacionarnos con los demás. Por otra parte, es evidente que en una sociedad democrática resulta imprescindible el dominio de la palabra, para no quedar imposibilitados en nuestro derecho a la participación y aportaciones a la transformación social.

No obstante, que la educación no se mueva no significa que no lo haga la sociedad, que avanza en muchos órdenes de la vida con gran celeridad. Y uno de los fenómenos que podemos observar en los últimos (pocos) años es la distorsión de la realidad a través de los discursos, especialmente orales. Estaremos de acuerdo en que, en muchas ocasiones, cuando escuchamos a determinados líderes (políticos, culturales, «influencers», etc.) su discurso —positivo o negativo— nada tiene que ver con lo que vemos que ocurre a nuestro alrededor en relación con el tema abordado. Es decir, que entendemos que lo que se pretende es cambiar la realidad a través del discurso, creando esa denominada posverdad, intentando que sus escuchantes la creen, a pesar de la evidencia de su falsedad. Y, además, no solo se hacen discursos sobre el presente, sino que, en muchos casos, también se pretende cambiar la Historia, incluso reciente, con la intención de convencer de lo que no ocurrió, aun cuando esté registrado documentalmente todo lo contrario a lo que se expone. El riesgo para el conocimiento de la realidad es evidente, porque muchas personas —posiblemente sin criterio propio o sin conocimientos suficientes— creen los discursos posverdaderos y, en consecuencia, parten de principios falsos, erróneos, para organizar su ideología, sus creencias y, en definitiva, la orientación de su vida futura.

Pero parece que a esos oradores no les importa en absoluto ir en contra de la evidencia de los hechos. Más bien es lo que pretenden con la utilización de la posverdad. Sus discursos se imponen ante mucha gente y con eso y con la repercusión presente y futura que pueda tener, les basta.

Ante estos hechos, se hace más patente la necesidad de educar profundamente en el dominio de la palabra, de la oratoria, lo cual supone un modo de ver y entender el mundo, a la vez que afianza el pensamiento crítico y la autonomía para tomar decisiones coherentes con el mismo.

La falta de dominio de la palabra propia en un modelo democrático de sociedad supone estar expuesto a la manipulación de las ideas por parte de los potentes medios de comunicación que ahora existen y que están patrocinados por determinados grupos de poder, interesados en difundir esos discursos falaces, en muchos casos, y faltos de realidad, como antes dejamos apuntado.

Es obligado traer a estos comentarios la memoria de Paulo Freire, pues, aunque es evidente que la situación en la que él trabajó no es comparable con la actual, siguen siendo plenamente vigentes sus ideas sobre la conceptualización de «la palabra», sobre su importancia en la vida personal y social y, por lo que a la educación respecta, lo esencial que debe resultar en los planteamientos educativos de cualquier país. En función de cómo se asuma la enseñanza de la palabra, así expresaremos lo que la sociedad quiere ser para sus ciudadanos.

Rescatamos algunos pensamientos de Freire, que ponen de manifiesto la actualidad de su pensamiento en relación con la importancia del dominio de la palabra, también ahora, a pesar de los enormes avances experimentados en otros campos. «El tema fundamental (...) es la conquista de su derecho a tener voz, para pronunciar su palabra», «Existir, humanamente, es pronunciar el mundo», «Leer no se limita a la decodificación de la palabra —escrita o hablada—, sino que debe aprenderse de la realidad del sujeto, de su palabramundo», «Desde el principio, en la práctica democrática y crítica, leer el mundo y leer la palabra son dinámicamente juntos», «Comprender un texto implica percibir su relación con el contexto».

En definitiva, en estos concisos pensamientos se refleja, como es evidente, que el mundo es comunicación, es reflexión, por lo que resulta imprescindible contar con significados comunes para poder compartir y avanzar en proyectos para la ciudadanía, transformando la realidad. El silencio no deriva en soluciones acordadas, es imposible. Un sistema educativo que enseñe a callar, que no ponga como meta prioritaria el dominio de la palabra, no está preparando para vivir en democracia, sino generando grupos desfavorecidos a los que se niega su derecho a hablar, a ofrecer sus aportaciones, que serán muchas e interesantes, pero que no



convienen a los grupos de poder en la mayoría de los casos. Se favorece la mediocridad frente a la excelencia, la desigualdad frente a la equidad, imposibilitando la transformación social que supondría la eliminación de las brechas existentes en nuestro mundo actual.

Somos diferentes y esa riqueza se aporta a través de la palabra. Si no existiera la **diversidad**, no sería posible la escucha: no habría nada que escuchar. Iguales, mediocres, obedientes, sin visión crítica de lo social, de lo político, de lo económico... En eso deriva una educación carente de palabras.

¿Nos damos la palabra? La decisión está dentro de las aulas, en manos de los protagonistas de la educación: profesorado y estudiantes. Pero también de toda la comunidad educativa. Debe constituir un objetivo prioritario compartido, que se conseguirá «hablando», para no desdecir nuestra propuesta.

Es hora de tomar decisiones valientes, radicales en algunos casos, y avanzar en los planteamientos educativos que den prioridad al dominio de la palabra oral. Nada lo impide, salvo las rutinas tradicionales de modelos obsoletos. El actual diseño curricular y su eje competencial debe servir para estimular la innovación suficiente en el sistema que promueva este enfoque oralista y derive en una mejor y mayor democracia para todos.