



ÍNDICE

[La 'reconstrucción' educativa costará 1.135 millones de euros](#) **LEVANTE**

[Escuelas Católicas recuerda en su Congreso a las víctimas de la DANA: "Las escuelas de Valencia estamos ya en pie"](#) **EUROPA PRESS**

[300 alumnos en el limbo tras el desmantelamiento de un instituto público: "No sabemos dónde iremos"](#) **ELDIARIO.es**

[El impacto psicológico de la dana en los niños: "Algunos se han sobreinformado en las redes y la tele y tienen un miedo atroz a salir de casa"](#) **EL PAÍS**

[Educo pide incluir en el currículo educativo formación para la prevención y la preparación ante desastres naturales](#) **EUROPA PRESS**

[Los becarios que estudian fuera de casa recibirán 200 euros más el próximo curso](#) **EL DIARIO MONTAÑÉS**

[Más interacción y menos cabezas gachas, así es la vida sin móviles en los institutos de A Coruña: «Os rapaces estaban colgados das pantallas»](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[La tentación no necesita un tentador](#) **EL DEBATE**

[La tecnología se cuela en las aulas con la feria SIMO](#) **EL PAÍS**

[Los colegios darán cursos obligatorios de protección y prevención de catástrofes naturales](#) **EL MUNDO**

[El PP exige al Gobierno que cumpla con la LOMLOE y apruebe una normativa sobre el desarrollo de la profesión docente](#) **EL DEBATE**

[Escuelas infantiles, 90 colegios y tres universidades: el millonario imperio educativo del Opus en España](#) **ELDIARIO.es**

[El regreso de las clases en Valencia tras la dana: "Ha sido como la reapertura después de la covid"](#) **EL PAÍS**

[Gimeno ofrece a los sindicatos de educación pública más medidas de reducción de ratios y estabilización: "Hemos agotado el margen financiero"](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[José Antonio Marina: "Urge que la educación se enfrente con los problemas prácticos de la vida"](#) **FARO DE VIGO**

[Los alumnos españoles de ESO sacan mejor puntuación en competencia digital que la media internacional, según ICILS 2023](#) **EUROPA PRESS**

[Competencia financiera de los estudiantes en PISA 2022](#) **EL DEBATE**

[La mitad de los estudiantes no tienen suficientes competencias informáticas y la clave está en cuántos libros hay en casa](#) **ELDIARIO.es**

[Enseñar a los niños a rezar y "no odiar a su país": el plan de Trump para reconstruir el sistema escolar de Estados Unidos.](#) **EL PAÍS**

[Los alumnos catalanes, los que sacan mejor nota de España en competencia digital](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Estudiantes se manifiestan por toda España tras la DANA: "No es simplemente una catástrofe natural, es un crimen social"](#) **EUROPA PRESS**

[ChatGPT supera a los estudiantes en los exámenes de Matemáticas de Selectividad](#) **EL DEBATE**

[La Generalitat regulará cómo se hacen los exámenes de FP a distancia fuera de Cataluña](#) **EL PAÍS**

[El grupo de expertos ya tiene veredicto: "El sistema educativo de Baleares no mejorará si no ponemos el foco en el alumnado vulnerable"](#) **DIARIO DE MALLORCA**

[Las matemáticas generan ansiedad en la mitad de los alumnos, según un informe de la OCDE](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El Poder Judicial da el visto bueno al anteproyecto de ley para proteger a los menores en internet](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[La OMS advierte de un aumento de la presión escolar de los estudiantes, especialmente en las niñas](#) **EUROPA PRESS**

[Razones para apostar por la Universidad](#) **EL PAÍS**

[Educación financiera en Navarra desde una 'nave espacial'](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Sindicatos de Madrid convocan una manifestación por la rebaja del horario lectivo y la libre elección de jornada](#)
EL DEBATE

[¿Un estilo de enseñanza para cada alumno?](#) **THE CONVERSATION**

[Demasiado TikTok es malo para el cerebro: los beneficios de cambiarlo por un libro](#) **THE CONVERSATION**

[La nueva selectividad obligatoria para extranjeros extracomunitarios se retrasa un año](#) **MAGISTERIO**

[Centros afectados por la DANA podrán adaptar la programación según sus circunstancias](#) **MAGISTERIO**

[Castilla y León suma 33 docentes honoríficos y llega a un total de 92, cifra récord](#) **MAGISTERIO**

[La Comunidad de Madrid modifica 117 estudios de FP para crear un sistema más ágil y actualizado](#)
MAGISTERIO

[Memoria y comprensión: una polémica sobre los métodos y los fines del aprendizaje](#)
EDUCATIONAL EVIDENCE

[La "indefensión" del libro de texto](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Ridiculizar la ignorancia](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Una asignatura para todo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Rigor y bonhomía. En memoria de Julio Carabaña](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El 70 % de los adolescentes de 14 años tienen acceso ilimitado a pantallas en su tiempo libre](#)
EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[On-line](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Las desigualdades educativas en España: una asignatura pendiente](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[El silencio predomina entre las víctimas de ciberacoso: Más de la mitad no lo comparte con nadie](#)
Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez



La 'reconstrucción' educativa costará 1.135 millones de euros

Urge la reparación de infraestructuras, instalación de aulas temporales, equipamiento escolar, transporte, comedor, limpieza o revisión eléctrica, según conselleria.

Miriam Bouiali. València 08 NOV 2024

El conseller de Educación, José Antonio Rovira, ha trasladado a la ministra de Educación, Pilar Alegría, la situación educativa en la zona afectada por la Dana.

Entre otras cosas, en la reunión telemática mantenida por ambos responsables, el conseller ha trasladado al Gobierno que, por las necesidades detectadas, la Generalitat calcula una inversión de cerca de 1.135 millones de euros para reparación de infraestructuras, instalación de aulas temporales, equipamiento escolar, transporte, comedor, limpieza o revisión eléctrica y que "debería asumir el Gobierno de España", según han trasladado.

Rovira ha trasladado a la ministra que la conselleria está revisando de centros, preparando transporte y reubicando los alumnos de la zona afectada, con el objetivo de que puedan empezar a recuperar cuanto antes la normalidad; y se han emplazado a una nueva reunión la próxima semana para actualizar la situación.

Por último, el conseller ha solicitado a la ministra la ampliación del plazo para presentar la documentación relativa al concurso de traslados nacional de docentes para el próximo curso y que expira a finales de este mes de noviembre, como gesto ante esta situación excepcional.

En la reunión también han estado presentes el secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy; y los directores generales de Infraestructuras Educativas y Centros Docentes, José María Larena y Jorge Cabo, respectivamente. Por parte del Ministerio también han asistido el secretario de Estado de Educación y la directora general de Formación Profesional.

24.000 alumnos serán acogidos en otros colegios

Cabe recordar que cerca de 24.000 estudiantes de diferentes niveles educativos llevan más de una semana sin clase a causa de las consecuencias de la Dana y la Conselleria de Educación trabaja en la mejor solución para realojarlos en centros educativos que no se han visto afectados por las inundaciones.



Así lo explicó ayer Rovira, que dio el dato de los alumnos afectados -desconocido hasta ahora- y aseguró que hay disponible «una oferta de más de 26.000 plazas», según indicaron los centros educativos, tras el llamamiento que Educación había realizado para recabar la información.

Ayer, Rovira aseguró que ya han elaborado un «primer ajuste» y una propuesta para que estos escolares puedan, cuanto antes, retomar las clases en otros centros, y ahora trabajan en un «ajuste fino», en acabar de perfilar cuestiones como el «transporte escolar, que es fundamental», aunque se deberán sortear los colapsos de tráfico que se están produciendo. También hay autobuses escolares y rutas dañadas por la inundación. Esos serán algunos de los obstáculos. Desde conselleria no han propuesto, en ningún caso, la enseñanza telemática que se adoptó en pandemia.

Según avanzó el conseller, esas 26.000 plazas son en 400 centros públicos, de municipios no afectados y la gran mayoría, de València. La enseñanza concertada también se ha prestado a la acogida. El realojo, según añadió, se irá «ajustando semana a semana», en el caso de centros que necesiten algunas reparaciones y quizás se recuperen en poco tiempo, y se intentará mantener a los grupos unidos.

Se trabaja a contrarreloj pues, la idea es, «de cara a final de semana» sacar una circular con nuevas instrucciones «y tener todos los realojos», afirmó Rovira, para que el lunes la mayoría de alumnos sepan dónde ir. Para esto, la conselleria tiene cuatro días para organizar el transporte e informar a las familias.

«No queremos ser excesivamente optimistas, pero creemos que el lunes al menos un 70% del alumnado que esta semana no ha tenido clase estará escolarizado», defiende Rovira.

«En algunos casos, a lo mejor es trasladarlos al municipio de al lado, que no hace falta transporte escolar. En otros casos, sí, porque muchos colegios de València ciudad van a participar en este realojo ya que, además, se han ofrecido. Los IES, quizás, es más fácil porque en algunos, a lo mejor en la localidad de al lado, no están afectados y podemos establecer un turno de tarde, que es mucho más sencillo y que ya se hace en muchos sitios», añadió sobre las propuestas que se estudian.

También comunicó que, ante el ofrecimiento de ayuda de otras comunidades, desde la Conselleria de Educación han solicitado barracones, porque no descarta «instalar alguna aula prefabricada» en centros parcialmente afectados o donde haga falta más espacio.

Situaciones dispares

José Antonio Rovira insiste en que «la casuística es distinta, porque la situación y las condiciones de cada centro son totalmente distintas» y por eso habrá, en cada caso «un traje a medida» para volver a poner en marcha los colegios e institutos en marcha.

Como ya había informado la Conselleria de Educación, los técnicos de la Administración han revisado 92 centros, 24 de las cuales están para «abrir ya» -si bien hay municipios que mantienen la suspensión de clases y los centros siguen limpiándose y no tienen material- 12 están «destrozados» e inutilizables a corto plazo, como han trasladado los sindicatos que estaban en la reunión ayer, 19 sufren «daños graves» pero serán intervenidos, y 29 podrán retomar la actividad cuando subsanen algunos desperfectos.

«Se están haciendo labores de limpieza, de salubridad y de higiene, así como reparaciones eléctricas. Hay centros que podrán abrir el lunes y algunos en los que solo falta sustituir mobiliario, que puede estar listo en unos días. En cambio, hay otros centros que necesitarán una actuación mayor», indica Rovira.

Como nota positiva hoy han reabierto el IES Ravatxol y el Nuestra Señora del Rosario-Trinitarias, por lo que Castellar-Oliveral ya tiene a todos sus centros recuperados y en marcha menos el Centro de Educación Especial Rosa Llàcer, ya que el CEIP fue el primero en reabrir este martes.

«Y si los alumnos son lo principal, lo segundo son los docentes, hemos dicho claramente que aquel que no pueda acudir a su centro, que lo comunicara a la dirección y que el centro adoptara las medidas oportunas en la actividad educativa» y esto incluye, según afirmó, la educación pública y concertada, aunque aseguró que en la ciudad de València «la ausencia de profesorado es mínima».

Cancelar consultas y trámites

Sobre esto, el sindicato Stepv pide que se prorroguen los permisos del profesorado afectado y la flexibilización de diferentes plazos y trámites burocráticos habituales que los centros tienen en marcha. Entre ellos, tanto Stepv como FE CC OO han solicitado a la Conselleria de Educación que paralice la consulta a las familias sobre la lengua de enseñanza, así como que la respuesta a esta emergencia se trabaje en un foro educativo - con todos los representantes de todos los agentes educativos-, como el Botànic puso en marcha durante la pandemia.

Asimismo, Stepv ha solicitado a la conselleria que dote a los centros «del material necesario para que el alumnado que lo ha perdido todo pueda recuperar la máxima normalidad posible en los centros educativos donde serán reubicados», y también a los centros anegados, todo en un «plan de choque» junto al resto de medidas.

Por su parte, desde CC OO creen que la mejor opción es que el realojo y traslado del alumnado afectado sea el último recurso, y exigen «máxima transparencia y explicaciones en la adjudicación de concesiones a empresas privadas para la colocación de aulas prefabricadas» y que, en los colegios concertados, el profesorado pueda tener «movilidad» entre centros de la misma empresa.

Otro de los sindicatos, CSIF, apuesta por la creación de una comisión para coordinar la recuperación del sistema educativo tras la Dana. CSIF ha solicitado un protocolo ágil para la adquisición de materiales y equipamientos en los centros.

europapress.es

Escuelas Católicas recuerda en su Congreso a las víctimas de la DANA: "Las escuelas de Valencia estamos ya en pie"

MADRID, 8 Nov. (EUROPA PRESS) - Escuelas Católicas ha inaugurado este jueves su XVII Congreso de Escuelas Católicas, que se celebra en Madrid hasta el 9 de noviembre, con el lema 'Ser, estar, educar con nombre propio', con un minuto de silencio y un sentido y prolongado aplauso por todas las víctimas y afectados por la devastadora DANA de la semana pasada.

Las palabras de la secretaria autonómica de Escuelas Católicas Valencia, Vicenta Rodríguez, han puesto en pie al auditorio para recordar, más allá de las cifras, "el drama humano, las vidas destrozadas y desaparecidas, y la necesidad ahora de cuidar y acompañar". Vicenta Rodríguez ha expresado la importancia de la solidaridad en momentos de adversidad y ha agradecido todo el apoyo y muestras de cariño recibidas: "Más fuertes que las olas que arrastran cañas y maleza, que arrastran coches y enseres, son las olas de solidaridad".

Para la reconstrucción de los colegios afectados, Escuela Católicas ha puesto en marcha la campaña 'Escuelas en Pie'. "Valencianos alcémonos en pie y que la luz salude de nuevo el sol, y así lo están haciendo los colegios con la ayuda de todos porque desde Valencia las escuelas estamos ya en pie", ha dicho Rodríguez.

En alusión al lema del congreso, la presidenta de Escuelas Católicas, Ana M^a Sánchez, ha puesto en valor las escuelas católicas "que evangelizan y que hacen de la educación su pasión" y ha afirmado que "que cada uno de los presentes lleva en su corazón muchos otros nombres, los nombres propios de las comunidades educativas, de familiares, alumnos".

Por su parte, la subdirectora general de Centros y Programas, Librada María Carrera, que ha acudido en representación del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha tenido unas primeras palabras de consuelo y cariño para las escuelas católicas de Valencia y las familias afectadas.

En el acto de inauguración ha participado el presidente de la Conferencia Episcopal Española, Luis Argüello, quien ha llamado "a compartir camino, a caminar juntos", ha apelado a la sinodalidad y ha propuesto al auditorio "ayudar a cada alumno a descubrir su nombre secreto que está escrito en el libro de la vida que le descubra quién es y para quién es.

El secretario general de Escuelas Católicas, Pedro Huerta, tras saludar a las autoridades y representantes de distintas organizaciones presentes y recordar especialmente las 106 butacas vacías en el auditorio de las personas de Valencia que finalmente no han podido acudir, ha hablado de la importancia de la educación como un acto "profundamente humano y transformador", en el que la escuela se convierte en un "espacio de encuentro donde se cultiva el ser, se fortalece el estar y se hace vida la misión de educar".

eldiario.es **ILLES BALEARS**

300 alumnos en el limbo tras el desmantelamiento de un instituto público: "No sabemos dónde iremos"

Deberán redistribuirse en otros centros educativos, incluida la escuela concertada, y sin saber si podrán hacer frente a los pagos u obtener beca, y unos 45 profesores temen, de igual forma, ser destinados a otros lugares. El IES Politècnic (Palma) dejará de ofrecer ESO y Bachiller para centrarse sólo en la FP

Esther Ballesteros / Francisco Ubilla. Mallorca. 08/11/2024

Desde hace varias semanas, alumnos, profesores y equipo directivo de un instituto de Palma están en lucha contra la reestructuración del centro educativo impulsada por el Govern balear, lo que supondrá la eliminación de los estudios de secundaria y bachillerato para convertirlo en un Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP). Más de 300 plazas públicas de alumnos deberán redistribuirse en otros lugares, incluida la escuela concertada, y sin saber si podrán hacer frente a los pagos, y unos 45 docentes con plaza fija temen, de igual forma, ser destinados a otros centros, tal como denuncian. Se trata de un procedimiento que, recriminan, es



“incompatible con una educación pública de calidad”, dado que “desestabiliza la plantilla de profesorado, erosiona la comunidad educativa y elimina el derecho de las familias a elegir centro educativo para sus hijos”.

Próximo a las cétricas Avenidas de Palma, el IES Politècnic es uno de los centros educativos más antiguos de Mallorca. Inaugurado en 1932, su función era la de ofrecer, por primera vez en la isla, Formación Profesional reglada y de calidad, convirtiéndose para ello en una Escuela del Trabajo para oficiales y maestros obreros. Aquel año se titularon 17 mecánicos, cinco carpinteros y siete electricistas. El instituto amplió su oferta educativa en 1999 con los estudios de secundaria y bachiller. En su web, el centro defiende la incorporación de ambas modalidades: “El claustro de ESO y bachillerato no queda atrás en cuanto a orgullo profesional. La diversidad de la que disfrutamos, además de los retos que este siglo XXI nos presenta de manera incansable, nos empujan cada día a aprender y mejorar para que ningún alumno quede atrás”.

Inaugurado en 1932, el IES Politècnic es uno de los centros educativos más antiguos de Mallorca. Su función era la de ofrecer, por primera vez en la isla, Formación Profesional reglada y de calidad, convirtiéndose para ello en una Escuela del Trabajo para oficiales y maestros obreros. Aquel año se titularon 17 mecánicos, cinco carpinteros y siete electricistas

Estos días, sin embargo, la indignación embarga a profesorado y alumnos, procedentes algunos de familias en situación de vulnerabilidad, ante el incierto destino que les aguarda. En el caso de los estudiantes, lejos del instituto que les está preparando e impulsando de cara a su futuro. En el de los docentes, lejos del centro en el que llevan educando prácticamente toda su vida. “No sabemos dónde iremos”, aseguran. Estos días, un gran letrado luce a las puertas del Politècnic, 'Defendamos la escuela pública, salvemos el Politècnic', ante las pretensiones de la Conselleria balear de Educación y Universidades de suprimir las clases de secundaria y bachiller.

Arranca el proceso de “extinción”

Una de las profesoras que con más contundencia está alzando la voz contra esta medida es Magdalena Vázquez, quien imparte clases de inglés en el Politècnic: “En abril empezaron a llegarnos informaciones de 'extranjis' de que la Conselleria quería extinguir el plan de estudios de ambas modalidades, cuando por nuestra parte estábamos volcados en aumentar las matrículas, uno de nuestros objetivos. Logramos una previsión de tres grupos en primero de ESO, pero finalmente solo nos llegaron dos. Y ahí fue cuando el director nos comentó lo que estaba pasando. Lo habían hecho para facilitar el vaciamiento del centro una vez comenzara el proceso de extinción”, relata la docente en declaraciones a elDiario.es.

Vázquez recrimina solo el hecho de que disminuir los grupos, una de “tantas medidas graves” llevadas a cabo desde entonces, supone que 20 familias “no han podido ejercer su derecho a elegir el centro por una decisión política que ni siquiera se había comunicado al Consejo Escolar de las Illes Balears, primer órgano de consulta cuando se abre o se cierra un centro”. Fue entonces cuando comenzaron las reivindicaciones de la Asamblea de Docentes del Politècnic. “Básicamente pedíamos que desde la Conselleria se sentasen con nosotros para que nos explicaran sus intenciones”, abunda. Desde entonces, señala, el ambiente en el centro está “muy enrarecido”, aunque asegura que lo último que pretenden son “divisiones ni mal ambiente” con sus compañeros de FP.

Este viernes, los profesores se reúnen de nuevo con la Conselleria, un encuentro en el que volverán a poner sobre la mesa un informe de viabilidad que avala que puedan continuar conviviendo un IES y un CIFP en el mismo centro, así como un proyecto de dirección para el Politècnic. Lo harán la misma semana en que ha tenido lugar una protesta y una huelga con un seguimiento de más del 90% del alumnado –de acuerdo a las cifras de la Asamblea de Docentes–, que reivindica su “derecho a una educación pública de calidad”. Durante la concentración, llevada a cabo el pasado lunes ante las puertas de las instalaciones, los afectados leyeron un manifiesto entre consignas como “queremos un futuro con FP, ESO y bachillerato”, “aulas colapsadas, bolsillos llenos”, “¿por qué nuestro centro?”, “la historia y los recuerdos no se clausuran” o “quieren eliminar 30 años de historia”.

El Govern se ampara en la creciente demanda de estudios de FP

Desde la Conselleria de Educación, por su parte, alegan que el Plan de Infraestructuras Educativas de Balears incluye la conversión del IES Politècnic en un Centro Integrado de FP debido a la creciente demanda de estos estudios en los últimos años y ante la privilegiada ubicación de las instalaciones en pleno centro de Palma. Tal como trasladaron al claustro del centro en una reunión mantenida el pasado 30 de octubre, para la Conselleria es necesaria la reforma integral del edificio con el objetivo de “adaptarlo a las nuevas necesidades y convertirlo en un centro de referencia”.

La Conselleria de Educación alega que el Plan de Infraestructuras Educativas de Balears incluye la conversión del IES Politècnic en un Centro Integrado de FP debido a la creciente demanda de estos estudios en los últimos años y ante la privilegiada ubicación de las instalaciones en pleno centro de Palma. El Govern quiere “adaptarlo a las nuevas necesidades” y convertirlo en un centro de referencia

Para ello, el departamento dirigido por Antoni Vera prevé eliminar de forma progresiva los estudios de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Así, en el curso 2025–2026 se suprimirán los estudios de primero de ESO, se reducirá un grupo de segundo y se suprimirá primero de bachillerato. Para 2026–2027, se eliminarán los estudios de segundo de ESO, un grupo de tercero y los estudios de segundo de bachiller.

La Asamblea de Docentes del Politècnic lamentan, sin embargo, la “inseguridad” que genera a los alumnos no saber si podrán continuar sus estudios en el centro, además de la situación en la que quedarán quienes tengan que repetir curso y la “incertidumbre del destino de hermanos pequeños que ahora todavía estudian primaria en uno de los centros adscritos al IES Politècnic”. Pero sobre todo, no quieren que se destruya su comunidad “por una decisión política”.

El director del Politècnic: “Les mandaràn a no se sabe dònde”

En esta misma línea, el director del centro, Xavier Caparrós, explica a elDiario.es que, después de que la Conselleria le comunicase la reestructuración, instó a los responsables educativos a que fuesen al Politècnic a explicar sus pretensiones, algo a lo que, recuerda el director, se mostraron inicialmente reticentes. Finalmente, acudieron al centro, donde explicaron los alumnos y profesores que “se irían yendo a otros centros siguiendo el procedimiento establecido en normativa”.

Caparrós señala que, con él, la Conselleria “no ha negociado” nada y que, de hecho, la directiva del centro había pedido la división del IES y la FP en dos áreas diferenciadas. “Pero con la decisión de la Conselleria el IES desaparece”, lamenta, aludiendo a la “inquietud” que esta medida ha provocado entre los profesores, muchos de los cuales “deberán volver a concursar y pedir destino nuevo donde haya vacantes”.

Respecto a los alumnos, asevera que las dudas también planean sobre ellos. “Las aulas de otros centros quedarán masificadas y no hay ningún instituto que así lo prevea, sobre todo en el centro de Palma”, comenta el director, quien recalca que “la gente no está animada”. “El ambiente no es del todo agradable, hay bastante crispación. Y es normal, teniendo en cuenta que muchos han hecho un proyecto de vida, se ha comprado un piso por esta zona, que además son carísimos. Y ahora les mandaràn a no se sabe dònde”, añade.

El ambiente no es del todo agradable, hay bastante crispación. Y es normal, teniendo en cuenta que muchos han hecho un proyecto de vida, se ha comprado un piso por esta zona, que además son carísimos. Y ahora les mandaràn a no se sabe dònde

“Queremos un centro para la FP del siglo XXI”

En medio del ambiente de incertidumbre que desde hace semanas se respira en los pasillos del centro, algunos docentes de FP también muestran su comprensión hacia las inquietudes de los afectados. Es el caso de María José Baena, profesora de Electrónica. “Evidentemente, no estoy en contra de la expansión de la FP, pero me da mucha pena la gente que se verá afectada. Se sienten muy maltratados y veo que hay muchos que lo están pasando muy, muy mal”, comenta a elDiario.es. En cuanto a la conversión del Politècnic en un Centro Integrado de Formación Profesional, cree que no es conveniente que la FP y la ESO compartan espacios: “Hay gente mayor con niños de 12 años que juegan, hacen sus actividades, celebran fiestas y mantienen su propia inercia. Son realidades diferentes”.

“Lo que nosotros querríamos es crear un ambiente profesional dentro del centro”, apunta Baena, quien, con todo, considera que las formas adoptadas por la Conselleria para llevar a cabo la reconversión “no son las más apropiadas”. “La gente no ha sabido nada hasta el mismo día del concurso de traslado. Y también está el mantener un centro con lo que queda de la ESO sin casi nadie de plantilla fija. Es un handicap muy difícil de llevar”, comenta. La docente lamenta que los profesores que deban trasladarse “no tendrán el arraigo que tienen ahora”.

Evidentemente, no estoy en contra de la expansión de la FP. Hay personas mayores con niños de 12 años que juegan, hacen sus actividades, celebran fiestas y mantienen su propia inercia. Son realidades diferentes. Pero me da mucha pena la gente que se verá afectada. Se sienten muy maltratados y veo que hay muchos que lo están pasando muy, muy mal

Baena también ve en el actual Politècnic inconvenientes para que pueda convertirse en un centro de FP “como Dios manda”. “Una de las cosas que ponen en las leyes de FP es que esté rodeado de tejido empresarial y en esta zona no lo hay, o al menos de las ramas que enseñamos. Y después, siendo realistas, el centro como tal, por mucho arreglo que se haga, no está preparado. Habría que invertir mucho dinero para que se adapte a las dimensiones que establece la normativa en cuanto a metros cuadrados por cada uno de los talleres. Lo mejor sería cerca de un polígono, con transporte público, o en el ParcBit [Centro Balear de Innovación Tecnológica]. Pero, desde luego, creo que lo que tienen que invertir en el Politècnic sería muchísimo más que construir uno o dos centros nuevos”. “Queremos un centro para la FP del siglo XXI”, incide.

“A nadie le gusta cambiarse de centro y empezar de nuevo”

Los propios estudiantes son conscientes de que, con la reestructuración del centro, ya nada será igual. Alexandra Ramos, Raluca Dandes y Tomás Castañeda estudian segundo de bachiller y, aunque a ellos ya no les afectará la supresión, desde hace semanas se están volcando con sus compañeros, ayudando en la convocatoria de protestas y la recogida de firmas. “No ha sido fácil organizar una manifestación con tantos alumnos, pero tenemos este gran objetivo de hacernos ver en esta problemática”, comentan en declaraciones a



elDiario.es. “Pensamos por nuestros compañeros, por los hermanos que están aún de en primero de ESO. Pensamos por todos ellos”, señalan con firmeza, asumiendo el hecho de que “a nadie le gustaría tener que cambiarse de centro en medio de la ESO, por ejemplo”. “De repente te cambian de instituto y tienes que integrarte otra vez y empezar de nuevo”, añaden.

Además de todo ello, Alexandra comenta que quitar una enseñanza básica de un centro público “con el tiempo acaba repercutiendo” y provocando una “masificación” de alumnos en las aulas de otros centros, con el consiguiente “empeoramiento de la calidad del estudio y de atención por parte del profesor, que tiene que estar pendiente de muchas más personas”. Asimismo, apunta a la problemática de que algunos de los afectados “tendrían que ir quizás a centros privados, sin que a lo mejor se lo puedan permitir o no tengan acceso a beca por uno u otro motivo”. “No sería lo más justo para todos”, abunda.

Los estudiantes denuncian que algunos afectados ‘tendrían que ir quizás a centros privados, sin que a lo mejor se lo puedan permitir o no tengan acceso a beca por uno u otro motivo’. ‘No sería lo más justo para todos’, añaden

Hasta el momento, los estudiantes han recogido cerca de 200 firmas y quieren que “más gente conozca la situación”. Para ello, también están montando una asociación de alumnos y exalumnos con el objetivo de llegar “hasta la Conselleria”, poder “dialogar más” y que les “tomen más en serio, por decirlo de alguna manera”. “Que sepan que no estamos haciendo esto por aburrimiento”, sentencian.

EL PAIS

El impacto psicológico de la dana en los niños: “Algunos se han sobreinformado en las redes y la tele y tienen un miedo atroz a salir de casa”

Los psicólogos recomiendan hacerles partícipes de las labores de limpieza y recuperación, siempre adaptadas a su edad, y evitar el silencio, ya que el trauma hay que trabajarlo

ANA TORRES MENÁRGUEZ / FERNANDO MIÑANA. Madrid / Benetússer - 08 NOV 2024

Cuando la tromba de agua que había arrasado con media provincia llegó hasta Castellar, uno de los últimos pueblos inundados por la dana a un paseo de la orilla del mar y de la Albufera, algunos niños ya estaban durmiendo y se ahorraron el susto. Pero otros más mayores pasaron la noche asomados al balcón con sus padres temiendo que el agua les alcanzase y con sus hermanos dando gritos. Ese recuerdo se ha quedado anclado en la cabeza de algunos. Sandra, vecina de esa localidad, tiene tres hijos, dos de ellos son adolescentes. El mayor, de 17 años, se ha lanzado a la calle para ayudar a retirar el lodo, como casi todos los de su generación, pero la pequeña, de 13, lo está pasando mal. “Le cuesta mucho dormir y cuando consigue conciliar el sueño tiene pesadillas con el agua. Por el día no quiere salir y está todo el rato en casa, que es donde se siente segura. Algún día ha bajado al taller a echar una mano y a limpiar, pero en cuanto acaba, me pregunta si ya se puede volver a casa. Para nosotros es fundamental que vuelvan al colegio”, cuenta la madre.

Mientras la Conselleria de Educación se coordina con los ayuntamientos de las zonas afectadas para estudiar la reubicación de niños en colegios de pueblos no afectados —este domingo, 24 municipios valencianos comunicaron que esta semana sus centros educativos permanecerían cerrados por “razones de fuerza mayor”, afectando a más 40.000 niños de hasta 16 años—, las ONG que trabajan sobre el terreno están haciendo todo lo posible para atender a esos menores y ofrecerles apoyo psicológico. También, están habilitando espacios seguros donde puedan socializar con otros niños de su edad y realizar actividades lúdicas.

Verónica Collado, de 36 años, es una de las psicólogas que la ONG Save the Children tiene desplegadas en la zona cero de la dana. Ella, que se está moviendo sobre todo en el barrio valenciano de La Torre, cuenta que cada familia está procesando la catástrofe en función de sus recursos, y que hay situaciones muy preocupantes. “Estamos viendo casos de familias que no han dejado a sus hijos asomarse a las ventanas, que no conocen lo que ha pasado. En el lado opuesto, hay menores que lo han vivido todo, que se han sobreinformado con las redes sociales o la tele y tienen un miedo atroz a salir de casa, están en un estado de parálisis... esto es de lo más duro”, relata. A eso se suman las pesadillas recurrentes y el temor a nuevos fenómenos atmosféricos. Otros pequeños no quieren hablar de lo ocurrido, y otros tantos están asumiendo un rol que no les corresponde, de cuidado de sus hermanos pequeños mientras sus padres están saliendo a realizar trabajos de limpieza o gestiones necesarias para la recuperación de sus casas.

“El paisaje es muy desalentador, el avance es muy lento y va a costar ver una recuperación visual, eso afecta de lleno a los pequeños, que no disponen de las herramientas para construir un relato que implique una salida”, explica Collado, que reclama a las autoridades equipos de psicólogos especializados en emergencias, puesto que en su organización están “desbordados”. “Una de las niñas a las que he atendido, de siete años, empezó hablándome de Doraemon (el dibujo animado), y acabó diciéndome que se estaba nublando y la vi temblar...

tenemos que validar sus emociones y acompañarles, ahora mismo este trabajo lo tenemos que hacer los profesionales”, destaca la trabajadora de la ONG.

Otra de las historias con las que se encontró este martes es la de un padre que se topó con la riada y, con un metro de agua, sacó a sus dos hijos del coche, se colocó a uno de ellos sobre los hombros y al otro al brazo y llegó cómo pudo hasta el portal de su casa. “Cuando hablé con el niño, estaba emocionado. Me decía: ‘Verónica, yo guie a mi padre hasta casa con la linterna del móvil... Claramente es una excepción, en este caso el padre consiguió que lo viviesen como una aventura, y el impacto es diferente”, explica.

Desde la ONG alertan de la importancia de no ocultarles la realidad, de explicársela con un lenguaje adaptado a su edad, e insisten en la precaución de no sobreinformarles. Verónica, por ejemplo, aconseja a las familias que, mientras siguen esperando a que sus hijos vuelvan a la escuela, la televisión permanezca apagada para no consumir noticias en bucle, ya que las imágenes y la información repetitiva pueden aumentar la ansiedad de los pequeños. “Hoy he pedido que por favor me traigan juegos de mesa, necesito que los niños tomen aliento, que desconecten de lo que hay fuera”, apunta.

“Es muy importante que vuelvan al colegio, que socialicen con otros niños de su edad y que los equipos de orientación puedan observarles y garantizar una atención psicológica en los casos necesarios... mientras tanto son las familias las que están cargando con todo, y no todas tienen recursos para abordar esta situación sin que queden secuelas”, indica Collado, que además considera primordial que las familias permanezcan unidas, que no se separe a los hermanos, y que solo se apueste por desplazar a los hijos con otros familiares en localidades menos afectadas en caso de que no se puede garantizar el bienestar del menor.

Es el caso de Amparo Torrijos, que en la mañana de este jueves habla desde la calle con su exsuegra a través de la reja del portal de su casa. Le ha traído unas botas para que la mujer pueda caminar mejor. Así es la vida ahora en los pueblos del sur de Valencia. Gente ayudando a gente. El día fatídico, el de la inundación, su hijo de 13 años, Jaume Belenguer, estaba con su padre. Llevan tiempo divorciados y esa semana le tocaba a él encargarse de su hijo. Los dos viven con la abuela, la de las botas, en una planta baja que acabó completamente anegada. Los tres se refugiaron en la parte de arriba. Al día siguiente, el niño se fue con su madre, que vive en un tercer piso. “Y aquí seguimos los dos. Los tres primeros días estuvimos sin luz ni agua y cuando se hacía de noche encendíamos una vela, pero a las ocho, cuando ya estaba a punto de consumirse, le decía: ‘Vámonos a dormir, que esto es un aburrimiento’. Algunas amigas se ofrecieron a quedárselo, pero yo creo que aquí está seguro”.

Lo que más lamenta esta madre de mediana edad que va caminando por Benetússer, uno de los pueblos donde ya va desapareciendo el barro y hasta han abierto los bares, es que hay una generación a la que la vida no para de ponerle zancadillas. “Es una pena. Mi hijo prácticamente perdió un curso en la pandemia y ahora me temo que se va a perder otro por la inundación. Luego dicen que van un poco lentos, pero es que no pueden pillar el ritmo”.

Contar con los adolescentes

Para José Antonio Luengo, decano-presidente del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid, es muy recomendable involucrar a los adolescentes en las tareas de limpieza y recuperación, tanto de los hogares, como de las calles, siempre que no conlleven riesgos ni peligrosidad, y estén adaptadas a la edad. “Eso hace que se sientan útiles, y que conversen con los voluntarios llegados de otras localidades, tienen el sufrimiento delante, pero el hecho de ver que la gente se está volcando construye un relato mental que les permite ver que están en mitad de un proceso que va a ir a mejor”. Luengo también coincide en que la exposición a las noticias es mejor evitarla, ya que “podrían llevar a sus mentes inmaduras a un bucle del que no ven la salida”.

Rafael Guerrero, doctor en Educación y autor de *Trauma. Niños traumatizados, adultos con problemas* (2024), cree que en el momento en que dejamos a los menores en otra localidad y se separan de los padres, pueden interpretar que no están contando con ellos. “El mensaje implícito que les mandamos es tú no puedes ver esto, no vas a ser capaz... en cambio, cuando contamos con ellos se sienten partícipes, importantes para nosotros. Eso sí, que cada familia tome la decisión que considere más oportuna”.

En caso de que las carencias materiales puedan afectar al bienestar del menor, estos expertos sí consideran más justificado que pase unos días con los abuelos u otros familiares en otra localidad. Un factor determinante puede ser la edad. “Los niños más pequeños tienen que dormir a su hora, no deben alimentarse de bocadillos, además hay que evitar posibles infecciones y, por otro lado, es importante dejar que los adultos puedan restaurar sus agujeros”, considera Luego.

Una de las cosas que más le puede preocupar a un niño ante una situación traumática es no saber cuánto va a durar el proceso, por eso Luengo cree hay que contarle la verdad (matizada en función de su edad), admitir que no se sabe, pero siempre acompañada de un mensaje esperanzador. “El niño puede ver que pese al barro y las lágrimas, la gente se organiza para venir y ayudar, hay que transmitirle que hay una hoja de ruta, y sobre todo, responder a sus preguntas, ya que le destrozaría que no le escuchemos”.

Algunas organizaciones como Cruz Roja han instalado en municipios como Torrent albergues en polideportivos para alojar a familias que han perdido su casa y para prestar apoyo a la población general. En esas instalaciones, se reserva un espacio para atender a los niños, donde además de recibir atención psicológica, se les ofrecen actividades lúdicas. “El primer día atendimos a unos 80 niños desde seis meses hasta 14 años, a



los que prestamos apoyo emocional y juegos y dinámicas para ayudarles a evadirse... estos últimos días notamos que están deseando correr, saltar, necesitan desfogarse... y para las familias es un desahogo poder dejarles aquí un par de horas al día para seguir con las labores de limpieza o simplemente descansar o poder desahogarse", cuenta Álvaro Zomeño, técnico del equipo de Cruz Roja Juventud, que gestiona estos espacios.

Otra iniciativa es el espacio Dana Kids que varios profesores de la Universitat Politècnica de València, junto a otras organizaciones, han montado en el espacio cultural Rambleta del barrio de San Marcelino de Valencia, el más próximo a la pasarela que cruza por encima del río Turia hacia los pueblos del sur afectados, para los pequeños que no tienen disponible un centro educativo. Además de actividades recreativas y educativas, persigue ofrecer "un respiro" a las familias mientras trabajan en la recuperación de sus hogares. El espacio acoge de 9.00 a 14.00 horas a 150 niños de 3 a 12 años, donde además reciben apoyo emocional. En pocos días, tal y como explican los organizadores en una nota, la iniciativa ha conseguido sumar 2.700 voluntarios formados en el ámbito infantil, con experiencia y certificados en protección de menores, y ya se ha atendido a más de 40 niños de La Torre, Horno de Alcedo, Alfafar y Paiporta.

La Plataforma de Infancia repartirá a partir de este viernes en las zonas afectadas material adaptado e impreso sobre lo que está pasando con la dana para ayudarles a entender la situación, para que puedan reflexionar sobre lo que están sintiendo y para que conozcan cuáles son sus derechos. "Queremos dirigirnos directamente a los más pequeños, que lean nuestra publicación —es una hoja con texto e ilustraciones— y asegurarnos así de que aquellos que no pueden contar con la atención que necesitan, al menos dispongan de algo de información y apoyo", cuenta Mabel Taravilla, responsable de programas de participación de la plataforma. En la publicación se puede leer: "Ha llovido tanto que han crecido los ríos y se han desbordado, se ha llenado todo de barro y huele mal, hay casas, tiendas y colegios rotos... esto es algo que no siempre va a pasar".

europapress.es

Educo pide incluir en el currículo educativo formación para la prevención y la preparación ante desastres naturales

MADRID, 9 Nov. (EUROPA PRESS) - Educo, ante la DANA que ha afectado a España, especialmente a la Comunidad Valenciana, ha planteado medidas como reubicar en otros lugares las escuelas que actualmente se hallan en zonas inundables o incluir formación para la prevención y la preparación ante desastres en el currículum educativo.

"Estos días vemos como niños, niñas, adolescentes y jóvenes han ayudado en lo que han podido en las tareas de limpieza y reconstrucción. Ellos están siendo parte de la solución. Tienen que ser parte de las decisiones que se tomen a partir de ahora y que les afecten directamente, no los podemos dejar de lado", ha señalado la directora general de Educo, Pilar Orenes.

La ONG ha realizado una serie de recomendaciones a las administraciones para mejorar la situación de los niños y niñas que han sufrido las consecuencias de la DANA. En este contexto, Orenes ha defendido que todas las decisiones políticas que se tomen para paliar los efectos de la reciente catástrofe "deben tener en cuenta a la infancia, un colectivo especialmente vulnerable".

Entre otras cuestiones, apunta que "es fundamental garantizar que, a pesar del desastre, puedan seguir recibiendo una educación de calidad". "Seguir estudiando es, muchas veces, una manera de poder retomar su vida entre tanta destrucción. Es algo que vemos en nuestros proyectos, ya sea en países afectados por fenómenos meteorológicos extremos como las recientes inundaciones en Filipinas o aquellos que están inmersos en conflictos como Gaza, Ucrania o el Sahel. También lo hemos visto en España, con nuestro trabajo con la infancia afectada por la erupción del volcán de La Palma", ha manifestado Orenes.

La Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana ha cifrado en más de mil millones de euros la reconstrucción de su sistema educativo (reparación de infraestructuras, revisión eléctrica, limpieza, etc). Hay doce centros que han quedado completamente destruidos por la DANA y al menos 24.000 alumnos sin poder ir a clase.

Para mejorar la situación que actualmente está viviendo el alumnado, la ONG recomienda que, además de facilitar a los niños todo el material educativo que necesiten, se habiliten espacios protegidos como polideportivos o bibliotecas para seguir las clases y que se existan transportes que sigan rutas seguras para ir a las escuelas. Educo recuerda la importancia de la salud mental de la infancia y pide que haya espacios donde niños y niñas "puedan hablar abiertamente de sus emociones y donde puedan recibir el apoyo emocional que necesiten. No solo ellos". Este apoyo, a juicio de la organización, debería incluir a las familias y al personal docente, que también ha sufrido en carne propia la catástrofe.

Asimismo, Educo reclama la creación o adaptación de espacios en los que se pueda jugar, hacer actividades de ocio o deporte, "ya que es allí donde pueden relacionarse de nuevo con sus amigos y olvidar, al menos por un rato, lo ocurrido a raíz de la DANA".

Otra de las peticiones de Educo es garantizar el acceso del alumnado afectado al comedor escolar. "Somos conscientes de que hay escuelas donde las infraestructuras están muy dañadas o incluso totalmente destruidas. Pero la alimentación de los niños no puede estar en riesgo, especialmente para aquellos que ya estaban en una situación de vulnerabilidad antes de la DANA", ha avisado Orenes. En este contexto, la ONG propone soluciones como instalar cocinas temporales o llevar caterings. "La comida debe llegarles como sea, no puede ser una preocupación ni para ellos y ellas, ni para sus familias", ha afirmado.

En el caso de los doce centros que han quedado totalmente destruidos y que muy probablemente no podrán abrir este curso, Educo pide que los niños y niñas de estas escuelas puedan quedarse en otros centros de su propio municipio o muy cercanos durante este curso y que se les facilite el comedor escolar, el transporte y las extraescolares, entre otros.

EL DIARIO MONTAÑÉS

Los becarios que estudian fuera de casa recibirán 200 euros más el próximo curso

El real decreto que elabora el Gobierno eleva también un 25% las ayudas para los universitarios con una discapacidad de entre el 25% y el 65%

Alfonso Torices. Madrid. 9 de noviembre 2024,

Los alumnos de familias modestas que se desplazan a otra ciudad para poder cursar secundaria o una carrera universitaria contarán el próximo curso con 200 euros más para compensar la importante subida de los alojamientos. El Gobierno tiene previsto elevar en esa cantidad la cuantía de residencia, la aportación fija que reciben en su beca los 105.000 alumnos que estudian fuera de casa, que pasará de los 2.500 euros actuales a 2.700.

La subida está incluida en el borrador de real decreto que regulará las becas del curso 2025-2026, que elaboran los ministerios de Educación y de Ciencia, documento que no toca los umbrales de renta que dan derecho a beca, pero que sí introduce otras mejoras para los alumnos de enseñanzas artísticas superiores, para los universitarios con discapacidad moderada y que mantiene otro año más el subsidio de 400 euros para alumnos con necesidades de apoyo educativo. Educación prevé que los becarios rocen el millón el próximo curso y que el presupuesto de ayudas al estudio supere los 2.540 millones, un 73% más que en 2018.

Tendrán derecho al aumento de la ayuda para desplazados todos los que cursen estudios posobligatorios (Bachillerato, FP media y superior o enseñanzas artísticas), FP básica o estudios universitarios y que pertenezcan a familias de los niveles de ingresos más bajos, el umbral 1 y 2.

Con la modificación, las becas del próximo curso quedarían así. Los alumnos del umbral 1, los más pobres, recibirán la cuantía fija de 1.700 euros, la ligada a la excelencia (entre 50 y 125 euros) si tienen una nota media de más de 8 y lo que les corresponda de cuantía variable (no menos de 60 euros), además de la gratuidad de matrícula. Se ubican en este grupo, por ejemplo, los hogares de cuatro miembros con ingresos inferiores a 23.286 euros.

Los del umbral 2 (hasta los 38.242 euros con cuatro miembros) no tienen derecho a cuantía fija, pero sí a la ayuda básica de 300 euros (350 en FP básica), a la gratuidad de matrícula y también a la ayuda por excelencia y a la cuantía variable. Los alumnos del umbral 1 y 2 que estudien en una ciudad distinta de la suya recibirán la ayuda de residencia de 2.700 euros. Quienes no superen el tope del umbral 3, 42.836 euros para cuatro miembros, tendrán matrícula gratis, la ayuda básica y la de excelencia.

Es la segunda subida del complemento de residencia en solo dos años, pues el Gobierno ya lo aumentó en 900 euros en las becas del curso 2023-24, cuando pasó de 1.600 euros a 2.500.

El futuro real decreto establece la equiparación completa a efectos de becas de los alumnos de enseñanzas artísticas superiores con los universitarios, «lo que permitirá que tengan derecho a la beca de matrícula», según aclara el documento.

El tercer cambio de relevancia que comprende el borrador permitirá que los estudiantes universitarios o de enseñanzas artísticas superiores con una discapacidad de entre el 25% y el 65% y con derecho a beca, unos 1.200, reciban un 25% más de ayuda en cada una de las cuantías no variables (la fija, la de desplazamiento y la de excelencia). Con esta reforma se pretende extender a los jóvenes con discapacidad moderada un plus que ya tienen los universitarios con limitaciones severas, de más del 65%, que reciben un 50% más de beca. La medida continúa una mejora iniciada en el presente curso, cuando el Gobierno amplió las ayudas y subsidios para alumnos no universitarios con necesidades de apoyo educativo al rebajar la exigencia de discapacidad de más de un 33% al 25%.



El Ministerio de Educación, además, va a mantener el curso próximo, por tercer año consecutivo, el subsidio de 400 euros que creó con carácter extraordinario en 2023 para ayudar a las familias de todos los estudiantes no universitarios con necesidades específicas de apoyo educativo y que dio un respiro a casi 250.000 hogares frente al aumento del coste de la vida.

Es un subsidio de carácter universal. Recibirán los 400 euros todos los alumnos que estén en esta situación sin tener en cuenta la renta de sus familias. Tendrán derecho a la subvención los estudiantes desde segundo ciclo de Infantil a Bachillerato o FP. Se dirige a quienes tienen una discapacidad, trastornos graves de conducta o del lenguaje, trastornos del espectro del autismo o altas capacidades intelectuales.

Este subsidio universal es independiente de la ayuda que les pueda corresponder a muchos de estos mismos estudiantes con necesidades específicas, en concreto a los de familias modestas y numerosas, para sufragar parte de los gastos de transporte, comedor, material escolar, residencia o refuerzos docentes.

Otras modificaciones

En último lugar, el borrador introduce varias actualizaciones y modificaciones en el real decreto que desde 2007 rige las características básicas del sistema español de becas estatales para el estudio. Incorpora los cambios obligados por la ley de enseñanzas artísticas; indica que las posibles exclusiones en lo relativo a la definición del umbral de patrimonio relativo a los intereses de depósitos y el saldo de las ganancias y pérdidas patrimoniales se fijarán en cada decreto anual; y se da una nueva redacción a los requisitos exigibles en las convocatorias de ayudas con número predeterminado de beneficiarios, permitiendo priorizar, además de los criterios de carácter económico o académico, otras circunstancias como la pertenencia a determinados colectivos en situación desfavorecida (víctimas de violencia de género, víctimas de terrorismo, supuestos de acogimiento, etcétera).

El real decreto, por último, consolida las mejoras en las ayudas al estudio introducidas por el Gobierno en los últimos cinco años. La implantación de la beca como derecho (se logra con un simple 5), la mejora de 100 euros de la cuantía fija, el aumento en 50 euros de la beca base para FP Básica o la subida de la cuantía de residencia, entre otras.

La Voz de Galicia

Más interacción y menos cabezas gachas, así es la vida sin móviles en los institutos de A Coruña: «Os rapaces estaban colgados das pantallas»

En enero se cumple un año de la orden a la que se anticiparon varios centros de la ciudad

MILA MÉNDEZ. 10 NOV 2024

Los recreos habían perdido el espíritu para el que se habían ideado. Un momento de esparcimiento con los compañeros. Las pantallas prácticamente los habían devorado, con los chicos sentados, uno al lado del otro, sin mover la cabeza de su móvil. Y sin hablar entre ellos. «O fin do recreo estaba desaparecendo», afirma Francisco Canoura, el director del IES Salvador de Madariaga. Este instituto de la zona de Náutica que supera los 550 alumnos fue uno de los que se anticipó en A Coruña al protocolo de la Xunta que regula el uso de los móviles en los centros durante el tiempo de ocio y va camino de cumplir su primer año de vida.

"Nosotros los dejamos el año anterior. Estaban colgados de las pantallas", añade Francisco Canoura. Otro instituto que se anticipó a la medida de eliminar los smartphones de patios, pasillos o comedores fue el IES Ramón Menéndez Pidal, más conocido como Zalaeta y uno de los pioneros con la restricción. "Llegué al centro hace seis años y esta norma ya estaba vigente desde hacía tiempo. Mientras trabajaba en otros institutos pude ver el cambio. Viste a muchos niños sentados con la cabeza gacha, a menudo jugando juegos en línea entre ellos, pero sin hablar. Esta dinámica es más positiva", afirma la directora, María Dolores Vilariño.

Las sanciones

En los centros han establecido una orden de sanciones que pueden ir de la advertencia a la confiscación del teléfono en función de la reincidencia. En el caso del Menéndez Pidal, con cerca de mil matriculados, además de ESO y bachillerato imparten ciclos formativos, por lo que el abanico de edades va de los 12 años a alumnado adulto de hasta 40 años. Y la norma es igual para todos.

Salvo que se especifique su uso para un ejercicio de una materia, no hay teléfonos móviles en el aula ni en la cafetería. "Antes podían utilizarlos en el comedor, pero con orden de la Xunta tampoco pueden sacarlos a la hora de comer. Están prohibidos en todas las instalaciones. Muchos de los pequeños ya ni siquiera lo traen y suele ser a los mayores a los que les cuesta más respetar la norma", explica Vilariño.

Inculcar con el ejemplo

"La recomendación es extensible al profesorado", aclara el director del IES Ramón Menéndez Pidal. "Si es posible, hay que evitarlos", coincide. "Para que se entiendan las reglas, lo mejor es predicar con el ejemplo. Los profesores no deben utilizarlo en lugares donde estén los alumnos", apunta José Manuel Tallos, director del IES Adormideras.

Aquí, "la medida de la junta no afectó demasiado porque ya hacía varios años que teníamos una medida similar aprobada por la junta escolar", señala Tallos sobre la directriz que se publicó en el curso 2018-2019 y que, para su sorpresa, "Fue más fácil de aplicar de lo que pensábamos, como cuando se prohibió fumar en restaurantes y pubs y pensamos que era algo imposible", pone como ejemplo el profesor.

"Vemos esto en la calle o en un café: un grupo de personas juntas sin hablar. Aquí lo mismo. En el mejor de los casos estaban en el mismo banco, pero cada uno mirando su teléfono. Por eso decidimos llevar la medida al ayuntamiento y la cosa cambió. Hay mayor interacción", describe el director de Adormideras, que prefiere utilizar otra palabra que prohibición. "Más que eso, defiende la idea de enseñar cuál es el uso más adecuado de esta tecnología. En una clase podemos dar un ejercicio de gamificación, para el que se necesitan teléfonos móviles, que también tienen aspectos positivos. Pero, para realizar una llamada a casa, los alumnos tienen a su disposición el teléfono del centro", afirma Tallos.

Que los preceptos que tratan de inculcar se lleven fuera de las aulas sería lo ideal, coinciden los tres, tanto para reducir la dependencia del teléfono como los casos de bullying, que se agigantan con el alcance de las redes sociales. Y, si algunos pensaban que la rutina iba a ser más aburrida en estos centros, todo lo contrario, defiende María Vilariño. «Organizamos un recreo activo, con actividades diferentes cada día, así que pueden sumarse a lo que les apetece», concluye.

La norma: ni en los pasillos ni en el comedor, el teléfono está vetado

La Xunta publicó en enero el protocolo para regular la utilización de los móviles en los centros educativos durante el tiempo de ocio. Con él se amplió a la totalidad de la jornada escolar la limitación del uso de teléfonos y dispositivos electrónicos que ya estaba vigente en el interior de las aulas desde el 2015. Desde entonces, chatear durante el tiempo libre no lectivo, en las entradas o pasillos, tampoco está permitido.

EL DEBATE **OPINIÓN**

La tentación no necesita un tentador

Quizá alguno se sorprenda al leer que el hecho de querer ayudar a alguien pueda ser también una tentación. Pero no podemos olvidar que el mal sabe presentarse con «apariencia» de bien

José Víctor Orón 10/11/2024

Si partimos de la base de que la tentación es la posibilidad de no obrar el bien y por consecuencia acarrea un mal, parece que el tentador es quien abre esa posibilidad. Sería como si yo me propongo hacer dieta y al pasar delante de una pastelería una voz interior me sugiere que coma. Algo parecido experimentó también Ulises en su viaje de vuelta a casa al encontrarse con lo que se puede llamar un distractor, en su caso, la presencia de las sirenas. Ellas representan la tentación y al mismo tiempo son las tentadoras que se dirigen a Ulises diciéndole ¡ven!

En el ámbito educativo ocurre a diario algo parecido. El alumno se propone estudiar, pero aparecen sus amigos que le invitan a salir y el chico tiene la tentación de dejar de lado el estudio para ir con ellos. Visto así, parece que nuestra vida está llena de «tentadores», ¿o tal vez no? Cuando hay un tentador, las personas tendemos a convertirle en el malo de la película. Pero, si bien no estoy diciendo que este no exista, la realidad es que la tentación no necesita de él. Vamos a analizar qué quiere decir es de que «el tentador siempre es el malo».

Imagina que una persona tiene que terminar un trabajo en un plazo concreto. Cuando se dispone a hacerlo, empiezan a aparecer lo que hemos llamado «distractores» (forma próxima a la tentación): mirar el móvil, ir al baño, leer otra cosa, levantarse y servirse un café o la necesidad repentina de ayudar a un compañero.

Como adelantaba al inicio el texto, caer en la tentación lleva consigo la realización de un mal. Todo mal es ausencia de bien, por lo que no acabar haciendo ciertas cosas también es un mal en sí.

Parece, entonces, que la fuerza de la tentación reside en el tentador, que puede presentarse en forma de distractor, ya sea en cualquiera de las formas que hemos citado anteriormente: el pastel, las sirenas o incluso ayudar a alguien u otras. Quizá alguno se sorprenda al leer que el hecho de querer ayudar a alguien pueda ser también una tentación. Pero no podemos olvidar que el mal sabe presentarse con «apariencia» de bien.

Si ponemos el peso en el tentador, parece que nuestro esfuerzo estaría centrado en luchar, ignorar, torear, contrarrestar o prevenir la influencia del tentador. Como hizo Ulises, que, para luchar contra las sirenas, su tentación, mandó a sus soldados que lo ataran al mástil y que no le soltaran castigando con la muerte al que le liberara.

A raíz de todo lo expuesto, me parece fundamental que nos planteemos si de verdad es el tentador quien tienta y si puede existir tentación sin tentador. Veámoslo con otro ejemplo. Si discuto con alguien y quiero poner fin a la discusión puedo recurrir a diferentes opciones. Entre ellas podría, incluso, decidir matar a mi oponente y



cortar por lo sano con la discusión. En este supuesto, ¿estaríamos hablando también de tentación?, ¿por qué una opción sería tentación y la otra no?, ¿pueden tentar las opciones? El tentador, la opción, no tienta. Es, sin embargo, uno mismo quien crea estas opciones y las convierte en tentación. Lo que cambia por completo la perspectiva, porque la persona ya no necesitaría luchar contra la tentación, que insisto, puede disfrazarse como buena. La clave está, ante todo, en preguntarse por qué algo resulta una tentación para mí, y por qué algo deja de ser un bien para mí. Por qué, pasar la tarde con amigos puede presentarse como una tentación a la hora de estudiar y por qué ese plan con amigos constituye un bien para mí y no el estudiar. En el caso, claro, de que el estudio fuera en algún momento un bien para mí.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la tentación se alimenta de los miedos y heridas que todavía necesitan ser sanadas. Aquí el tentador actúa como un cobarde que se hace grande a base de mentiras. Y el tentado, en cambio, es alguien que sucumbe ante sus miedos y heridas no curadas. En educación, también, tras caer en la tentación, conviene preguntarnos, ante todo, de qué miedos o heridas se ha alimentado la tentación y dejar de centrarnos en cómo hemos luchado contra ella. Para ello, nos ayuda reflexionar sobre lo que ha pasado y está pasando dentro de mí, preguntarnos por qué lo que supone un bien para mí no lo percibo como tal, o por qué acepto como bien lo que tal vez no lo es. Solo así entenderemos mejor la siguiente afirmación: «el tentado constituye la tentación en el tentador». Luchar contra la tentación sin saber porque porqué uno la ha significado como tal es vivir ignorando su interioridad, además de que nunca resuelve la lucha, sino que simplemente pospone la lucha. Necesito preguntarme ¿por qué veo esa opción como tentación? ¿Qué atractivo le veo a esa opción? ¿Y por qué asocio ese atractivo a esa tentadora opción? ¿Y por qué no veo ese atractivo en las cosas diarias que tengo que hacer? En el fondo necesito preguntarme, ¿Qué me está pasando para ver la vida de esa forma?

La vida y la persona son maravillosas. Aunque nos cueste verlo así, hasta la tentación y nuestras caídas no le restan belleza, sino que precisamente son tentación porque vemos (acertada o equivocadamente) algo bello en ellas. Ambas son la puerta al autoconocimiento y una oportunidad para crecer. Por eso, aprender a vivir con ellas y descubrir lo que dicen de nosotros, aunque nos inquiete o asuste, es el camino seguro para evitar el caos interior.

En este sentido, ante las caídas, la mejor herramienta es el perdón. Tanto en la familia, como en el colegio si queremos crecer y ayudar a crecer necesitamos descubrir y promover el perdón. El perdón nos ayuda a vivir como personas, con mayúsculas, porque hace que nuestra historia no sea una condena. Por tanto, cuando aparezcan las caídas, que aparecerán, no nos desanimemos y contemplemos el perdón. Lo mismo da, si tenemos que perdonarnos a nosotros mismos, a los demás o aceptar el perdón de otros. Así descubriremos que cada caída en la tentación, nuestra o ajena podemos transformarla en algo bueno, en una ayuda. Una puerta que nos permite abrirnos al autoconocimiento y al conocimiento de los demás. Una nueva oportunidad para describir propuestas de valor. En definitiva, un modo diferente de contemplar la realidad que nos lleve a elegir juntos libremente el bien real y no el bien aparente.

José Víctor Orón coordina la Unidad de la Educación Médica de la Universidad Francisco de Vitoria y dirige Acompañando el Crecimiento

EL PAIS

La tecnología se cuela en las aulas con la feria SIMO

Ifema Madrid celebrará del 19 al 21 de noviembre la décima edición de SIMO Educación con el foco puesto en las aplicaciones de la inteligencia artificial

ÓSCAR GRANADOS. Madrid - 10 NOV 2024

Las nuevas herramientas digitales han impulsado el desarrollo de múltiples sectores económicos, incluido el ámbito educativo, donde ha dejado huella con nuevas posibilidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto de constante innovación, sin embargo, estos recursos también enfrentan críticas por su uso desmedido, especialmente cuando, desde edades tempranas, los estudiantes se ven expuestos a largas horas frente a pantallas. Este debate a menudo ignora el valor pedagógico de estas soluciones tecnológicas, que deben entenderse como recursos, no como un fin en sí mismas. Cada año, las empresas invierten esfuerzos, y millones de euros, en desarrollar propuestas que mejoren la experiencia educativa y promuevan un uso responsable y enriquecedor en el aula.

Muchos de estos ejemplos se expondrán en SIMO Educación, un encuentro para profesionales que se ha convertido en una cita indispensable para descubrir las tendencias y novedades tecnológicas al servicio de la mejora de los procesos de aprendizaje y la eficiencia en la gestión de centros educativos. “Queremos trasladar una visión optimista y ambiciosa sobre el potencial de la innovación para revolucionar el sector educativo, mejorando la experiencia de aprendizaje y enseñanza, y preparando a las futuras generaciones para los

desafíos del mañana”, afirma Nuria de Miguel, la directora de la feria, que se celebrará en Ifema Madrid del 19 al 21 de noviembre.

El evento reunirá a unas 140 empresas líderes en recursos educativos digitales y distribuidores de material didáctico, por lo cual se consolida como una cita imprescindible para el sector. La feria, además, será un espacio para dinamizar el negocio, enriquecido con más de 60 ponencias, talleres y mesas redondas, donde cerca de un centenar de expertos compartirán su visión sobre el impacto de la tecnología en los métodos de enseñanza y aprendizaje en todas las etapas y ciclos formativos. El visitante podrá explorar el uso responsable de las pantallas, además de descubrir estrategias para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, motivar a los docentes y apoyar la salud mental del alumnado, explica De Miguel. Asimismo, se presentarán enfoques innovadores como el *mindfulness* en el aula y estrategias para actuar ante problemas de acoso escolar.

SIMO Educación se convertirá en un espacio para explorar los últimos avances en tecnologías de vanguardia como la inteligencia artificial, la realidad virtual, la neurociencia e, incluso, la filosofía, que protagonizarán muchas de las ponencias y talleres prácticos. “El programa está pensado para cubrir diferentes necesidades tanto de los docentes como de los estudiantes, y todo ello para hacerlo en el propio centro educativo”, resalta De Miguel. Se prevé que el encuentro reúna a más de 10.000 visitantes, procedentes de 34 países como Alemania, Argentina, China, Colombia, Corea del Sur, Estados Unidos, Marruecos, Reino Unido o Venezuela. Entre las firmas que participarán están Acer, Apple, Asus, Epson, HP, Promethean, Samsung y SMART. También se tendrá la presencia de compañías distribuidoras de tecnología, mobiliario y material para los centros educativos como Abacus, Edime, Goldenmac, Rossellimac, SEMIC, Singladura, Nunsys, Synetech y Xenon Computer, entre otras.

Igualmente, habrá un espacio para diversas apps y plataformas educativas como Additio App, Alexia, Canva, Edpuzzle, Mathew, Monk, One y Neo o TokApp. “Me gustaría destacar la participación de empresas y asociaciones de robótica y programación como BeByte, Codelearn, Complubot, Happy Code, HispaRob, Lego Education, Letcraft Educación, Ro-botica, y Robotix, entre otras”, agrega De Miguel.

Certificado

Los profesores de enseñanzas no universitarias que asistan a SIMO Educación podrán obtener un certificado de 10 horas de formación, expedido por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado (INTEF), cumpliendo con la normativa de formación permanente del profesorado. Este reconocimiento subraya la calidad de los contenidos y actividades de la feria, que, por ejemplo, tendrá una jornada de directores patrocinada por Google for Education, con una agenda que explorará el papel fundamental de las últimas innovaciones tecnológicas en la educación en las próximas generaciones y el liderazgo educativo en la era de la inteligencia artificial. “La feria está dirigida a todos los profesionales del mundo de la educación, desde los fabricantes de tecnología educativa y distribuidores, hasta directores y gestores de centros educativos y profesores y maestros que hacen uso de estas innovaciones”, añade De Miguel.

Las experiencias docentes ocupan un lugar destacado en la agenda de SIMO Educación, respaldada por Educación 3.0. Además de premiar las 14 experiencias más modernas, el evento permite a los propios profesores compartir estos casos de éxito que han implementado en sus aulas. “Todo esto nos permite abordar los desafíos del sector de manera integral, promoviendo una educación más innovadora, personalizada e inclusiva”, explica la responsable del evento, quien recalca que la tecnología es una herramienta, no un fin en sí misma. “Las empresas que participan cada año en la feria realizan un esfuerzo enorme en desarrollo e innovación para aportar soluciones y servicios que mejoren este proceso”, concluye.

EL MUNDO

Los colegios darán cursos obligatorios de protección y prevención de catástrofes naturales

Los alumnos afectados por la DANA que cursen FP quedarán eximidos de sus prácticas el primer año y las podrán realizar el segundo

EfeMadrid. Madrid. Lunes, 11 noviembre 2024

Los alumnos de todos los centros educativos españoles recibirán a partir del curso que viene clases obligatorias sobre prevención y protección ante catástrofes naturales, que serán impartidas por técnicos de Protección Civil y Servicios de Emergencia.

Entre las medidas del segundo Real Decreto de ayudas económicas y sociales por la DANA, aprobado este lunes por el Consejo de Ministros, se encuentra un Plan de Formación dirigido a los alumnos y a la comunidad educativa para que sepan cómo enfrentarse a fenómenos como la erupción de un volcán o a unas inundaciones.



Será un programa "obligatorio para todos los centros educativos del país" y que implicará formación en varias sesiones a todos los estudiantes de enseñanza no universitaria, señala el Ministerio de Educación en un comunicado.

"Los contenidos en prevención y protección frente a catástrofes naturales estarán adaptados al nivel y edad del alumnado y serán impartidos por técnicos de Protección Civil y Servicios de Emergencia", explica el Ministerio, que incide en que los programas se elaborarán con las comunidades autónomas.

Este plan de formación incluirá charlas específicas, talleres para docentes y familiares así como simulacros en los colegios. Los contenidos se podrán adaptar o reforzar en función de los fenómenos que sean más probables o frecuentes en distintas zonas del país.

El objetivo es proporcionar formación para que la comunidad educativa esté preparada para responder ante un evento climatológico adverso y reducir los riesgos y el impacto del mismo.

PRÁCTICAS DE LA FP APLAZADAS

Por otra parte, los alumnos afectados por la DANA que cursen Formación Profesional y otras Enseñanzas Artísticas quedarán eximidos de sus prácticas el primer año y las podrán realizar el segundo.

"El Ministerio de Educación, en colaboración con las comunidades autónomas con municipios afectados, garantizará que todos los alumnos puedan cursar y titular sus formaciones", señala el Real Decreto que afirma que el Gobierno está trabajando en un acuerdo con empresas de toda España para garantizar las prácticas obligatorias.

A los alumnos de segundo curso se les permitirá aplazar las prácticas de formación que tienen que realizar al primer trimestre del siguiente, del curso 2025-2026.

Dentro de este plan de flexibilización de las prácticas de FP, el Gobierno ha aprobado reconocer las horas de voluntariado relacionadas con sus estudios y serán las ONG o entidades colaboradoras las que deberán acreditarlas.

En cuanto a la formación profesional destinada a personas trabajadoras, se ampliarán los períodos para la realización de las acciones formativas, permitiéndose que se desarrollen en otros centros autorizados que impartan formaciones similares.

Respecto a los alumnos de enseñanzas artísticas superiores, se les permitirá realizar las prácticas externas de manera integrada con el trabajo de fin de estudios o con alguna asignatura práctica obligatoria de especialidad.

EL DEBATE

El PP exige al Gobierno que cumpla con la LOMLOE y apruebe una normativa sobre el desarrollo de la profesión docente

Pilar Alegría, señaló que el reto más importante que tenía era seguir trabajando por acompañar y cuidar a los maestros, a los que cada día se exige más

El Debate. 11/11/2024

El Grupo Parlamentario Popular ha registrado en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley relativa a la aprobación de una normativa sobre el desarrollo de la profesión docente, para su debate en Pleno.

Con esta iniciativa, a la que ha tenido acceso Europa Press, el PP insta al Gobierno a dar cumplimiento a la disposición final séptima de la LOMLOE, y aprobar una normativa sobre el desarrollo de la profesión docente, en colaboración con las Comunidades Autónomas y la comunidad educativa.

La finalidad de esta normativa es que se mejoren sus condiciones profesionales; se articule una carrera profesional, en la que tenga cabida la evaluación personalizada, la formación permanente, los incentivos y la progresión; y se le asegure una movilidad profesional en el desempeño de la misma función y mediante el acceso a funciones diferentes, como instrumento de incentivación del profesorado, de reconocimiento social de su labor y de sus competencias y de adaptación a su evolución personal.

En la exposición de motivos, la formación recuerda que, en su toma de posesión, la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, señaló que el reto más importante que tenía «es seguir trabajando por acompañar y cuidar a los maestros y los profesores, a los que cada día se exige más».

«Hasta la fecha lo único que se ha conocido es el documento 24 propuestas para la reforma de la profesión docente, propuestas anunciadas en enero de 2022 y de las que el propio Ministerio ha ido retrasando», ha criticado el PP.

El pasado 8 de octubre, según recoge la iniciativa registrada en la Cámara Baja, la Unión sindical de organizaciones representativas en la mesa de negociación del personal docente no universitario dirigieron una carta a la Ministra «para denunciar que además de que asisten a convocatorias de Mesa en relación con

normativas que ya han pasado por otros órganos que deberían ser posteriores a la negociación en la Mesa, como el Consejo Escolar del Estado, lo peor es que no se cumplen los compromisos de negociación adquiridos, como el compromiso expreso de iniciar un calendario de negociación desde septiembre de este curso».

«Incluso se dijo que se convocaría una primera reunión el pasado julio, sobre los temas más relevantes para el profesorado y sus condiciones laborales básicas, encaminadas a dar cumplimiento a la promesa de este Ministerio y del Gobierno al que representa, de que esta legislatura sería: la legislatura de las condiciones laborales del profesorado», concluye el PP.



Escuelas infantiles, 90 colegios y tres universidades: el millonario imperio educativo del Opus en España

La prelatura difunde su mensaje a través de escuelas e institutos agrupados en cuatro grandes grupos y tres universidades; el alumnado en estos centros recibe la formación religiosa 'estándar', pero también las 'preceptuaciones', una especie de tutorías entre el 'coaching' y el proselitismo

Daniel Sánchez Caballero / Jesús Bastante. 11/11/2024

Escuelas infantiles. Colegios privados puros, privados concertados. Mixtos, solo de chicos o solo de chicas. Universidades propias y de grupos cercanos. Decenas de miles de alumnos y cientos de millones de euros de ingresos cada año. El Opus Dei tiene un pequeño imperio educativo en España.

Un pequeño imperio que factura cerca de mil millones al año en conjunto –la mayor parte a través de la Universidad de Navarra– y que abarca todo el periplo educativo, desde el que la Obra trata de expandir su influencia social y su manera de entender el mundo, explican sociólogos que han estudiado a la institución que fundó Josémaría Escrivá de Balaguer. Ni siquiera hace falta ser un experto en estos centros, toda la información está recogida en las webs de las cuatro principales empresas que alimentan la red educativa del Opus: Fomento de Centros de Enseñanza, Attendis, COAS y la Institució Familiar d'Educació.

“Estas familias [fundadoras] han querido que el mensaje del Opus Dei fuera un rasgo nuclear de la identidad de Institució Familiar d'Educació”. La fórmula, con pequeñas varianzas, se lee en las páginas de cada una de estas empresas. Lo mismo sucede con la Universidad Internacional de Catalunya (UIC), que pertenece a la Fundación Familiar Catalana y que especifica en su web que “la atención de la Capellanía ha sido encomendada por la Universidad a la Prelatura del Opus Dei”.

La Obra expande su palabra a través de unos 80 centros en los cuatro grandes grupos mencionados más otros colegios individuales, como el Colegio Guadalquivir, concertado en València, o el Tajamar, también privado subvencionado. Con dinero público, cientos de millones de euros cada año, se financian decenas de centros del Opus a través de los conciertos educativos. Con dinero público se imparte formación religiosa *estándar* –esto es conocido–, pero también las *preceptuaciones* –esto ya no tanto–, una suerte de *coaching* familiar vinculado a las escuelas con el que un tutor personal intenta “sacar lo mejor de cada alumno” y de su familia, según cuentan miembros y exmiembros de la Obra. Una “buena idea”, dicen estas fuentes, que también puede utilizarse de manera perversa para hacer proselitismo y reclutar nuevos miembros, admiten.

Cuatro grupos, 74 colegios

El Opus articula su oferta educativa en torno a varios grupos empresariales, más directa o indirectamente vinculados con la Obra: con 74 colegios entre los cuatro grupos, según sus propias webs, acaparan la mayoría de los centros que todavía separan por sexo a su alumnado y que estos meses se debaten entre seguir haciéndolo a costa de perder sus conciertos educativos –la ley prohíbe financiar con dinero público centros segregadores– o mantener su identidad y pasar a ser privados puros sostenidos por las familias. Sumando centros ajenos a estos grupos, hay 89 colegios por todo el Estado que se mueven en torno a la Obra, según la web Opus-info.

De las cuatro empresas principales, la más cercana al Opus es Fomento de Centros de Enseñanza, una organización con 52 años de historia a sus espaldas impulsada por familias “que arrancó de una sugerencia de san Josemaría Escrivá, el fundador del Opus Dei, (quien) hablaba a padres y madres de su responsabilidad como primeros educadores de los hijos”, según explica la Obra en su web.

Fomento, como se conoce a la empresa, es dueña de 35 colegios por toda España, desde A Coruña hasta Murcia, y ha bajado su facturación en los últimos tres años: ha pasado de 63 millones de euros en 2021 a los 44 millones de 2023, según reflejan las cuentas de la compañía que recoge Insightview, buena parte de ellos públicos a través de conciertos educativos. El grupo cubre todo el periplo educativo, desde la educación infantil hasta la superior gracias a la Universidad Villanueva, un antiguo centro adscrito a la Complutense al que el PP ha permitido convertirse en universidad en los últimos años dentro de la ola privatizadora que vive Madrid.



Fomento era el titular de buena parte de los centros segregadores por sexo en España, con o sin conciertos. Algunos de estos últimos, por ejemplo el Miravalles-El Redin, en Pamplona, han decidido en los últimos meses, tras consultarlo con las familias, empezar a mezclar alumnado para no perder el concierto educativo –y con él la subvención pública–.

Entre Fomento de Centros de Enseñanzas, COAS, Attendis y la Institució Familiar d'Educació, los cuatro grandes educativos en torno a la Obra, facturan más de 100 millones de euros al año, buena parte de ellos públicos a través de los conciertos

El Grupo Attendis –formalmente Centros Familiares de Enseñanza, S.A.– se autodefine como “la mayor institución educativa privada del sur de España”. Cuenta con 20 colegios y 13 centros de infantil (los llaman Preschool en su web) en siete provincias andaluzas (solo falta Córdoba) y Badajoz. “Todos los colegios de Attendis surgieron por la iniciativa de grupos de padres y madres, inspirados por las enseñanzas de san Josemaría [Escrivá de Balaguer] sobre la educación y la familia”, relatan su relación con el Opus Dei. Facturan hoy 45 millones de euros anuales con algo menos de uno de beneficio cada 12 meses.

El grupo no oculta que su estructura organizativa gira en torno a la “educación diferenciada” –otros grupos, como Fomento, no lo especifican en su web, parecen jugar al equívoco–. Su relación con el Opus también aparece directamente mencionada en la página: “Los colegios Attendis recogen muchas de las enseñanzas de san Josemaría, fundador del Opus Dei, sobre la familia, el amor al trabajo bien hecho y la preocupación por los demás. La Prelatura del Opus Dei asesora a nuestros colegios en su labor de formación cristiana”, explican.

Institució Familiar d'Educació se mueve en el entorno de Catalunya y Baleares, donde cuenta con 13 escuelas que atienden a unos 8.000 estudiantes. Como en casos anteriores, este grupo resalta que las familias fundadoras “han querido que el mensaje del Opus Dei fuera un rasgo nuclear de la identidad de Institució Familiar d'Educació”.

La empresa fue noticia hace unos años cuando la Generalitat amenazó con retirarle los conciertos educativos si seguían practicando la educación diferenciada y ocho de sus centros anunciaron que dejarían de segregar. A diferencia de Fomento o Attendis, este grupo está en crecimiento, al menos entre 2020 y 2022, periodo en el que pasaron de facturar 19,5 millones a 24,5 millones de euros anuales. Sin embargo, como en casos anteriores, el beneficio principal en este grupo no parece el económico: no llega al millón de euros en tres ejercicios.

La joya de la corona del Opus es la Universidad de Navarra, fundada por el propio Escrivá de Balager. El centro factura más de 600 millones de euros anuales y posee el IESE, una de las escuelas de negocios más elitistas del país. Su MBA cuesta hoy 110.000 euros.

Por último está COAS, la más pequeña (al menos en número de colegios) de las cuatro principales empresas educativas que orbitan en torno a la Obra. El grupo educativo tiene 11 centros en Euskadi y La Rioja, algunos de ellos concertados. Cinco de los seis colegios que el Opus maneja en el País Vasco pertenecen a Coas y se han tenido que pasar al modelo mixto para mantener la financiación pública. Es sexto es el ínclito Gaztelueta, en Bizkaia, protagonista en prensa en los últimos años por un caso de agresión sexual a un estudiante y la gestión que hizo el centro de la misma.

La oferta educativa del Opus llega hasta la universidad. Además de la Villanueva (Fomento), la Fundació Familiar Catalana posee la Universitat Internacional de Catalunya (UIC), un centro que facturó 58 millones de euros en 2022, con una amplia oferta de grados.

Pero la joya de la corona del Opus es la Universidad de Navarra (Unav). El centro universitario fue fundado directamente por Escrivá de Balaguer en 1952 y su máximo responsable es el Gran Canciller, Fernando Ocariz, quien “desde 1994 es vicario general del Opus Dei y en 2014 fue nombrado vicario auxiliar de la prelatura”. La Unav cuenta con casi 14.000 estudiantes y un colectivo de alumni (antiguos alumnos) de más de 200.000 personas, según destaca en sus memorias académicas. La Universidad ingresó hace dos cursos 663 millones de euros y tuvo unos gastos de explotación de 638 millones, lo que deja unos beneficios antes de impuestos de 25 millones de euros.

A su vez, la joya de la corona de la joya de la corona es IESE Business School, una de las principales escuelas de negocio del país que pertenece a la Unav. Una investigación de La Marea reveló que por este centro han pasado uno de cada seis directivos del Ibex-35 en España. El prestigioso Master in Business Administration (MBA) cuesta hoy 110.000 euros en dos años.

La preceptuación, ¿acompañamiento familiar o proselitismo?

Una de las peculiaridades probablemente más desconocidas en la práctica totalidad de colegios y centros educativos dependientes del Opus Dei (o propiedad de asociaciones vinculadas a la Obra) está en la preceptuación, un concepto muy extendido en la comunidad educativa del movimiento fundado por Escrivá de Balaguer.

La preceptuación hunde sus raíces en un libro, *Educación Personalizada*, escrito por uno de los tres primeros miembros supernumerarios del Opus Dei, Víctor García Hoz. En el mismo, García defiende una filosofía educativa, basada en la “educación personalizada” o “preceptuación”, una herramienta que, según confirman a elDiario.es miembros de la Obra, “es algo similar a un *coaching* familiar dentro de las escuelas”.

“La idea es muy interesante, incluso positiva” añaden estas fuentes, que apuntan a que responde a un planteamiento “sencillo”. García Hoz planteaba que la escuela no podía entender la educación de los chicos como algo meramente académico, sino de una manera integral, vinculando también a la familia y las relaciones de amistad. De este modo surge la figura del preceptor, un profesor (aunque en algunos centros la figura está institucionalizada y no siempre es un docente) que busca “sacar lo mejor de cada alumno, en todos los aspectos”. ¿Cuáles? “Que sea buena persona, un buen cristiano, un buen hijo, buen hermano, buen amigo”, cuentan. Una especie de “director espiritual” pero en el ámbito académico, pues la Obra ya cuenta con responsables de la formación estrictamente religiosa.

Oficialmente, la preceptuación se ofrece en buena parte de los centros vinculados a la Obra. En el de Fuenllana (Madrid) se define la preceptuación como un “acompañamiento que recibe cada alumno y cada familia desde que comienzan su vida a Fuenllana hasta que culminan su paso por el centro”. Desde la Escuela Infantil, cada alumno cuenta con un preceptor personal, que se encarga “de manera directa de ayudar, aconsejar y acompañar tanto al alumno como a su familia en el proceso de su desarrollo personal a lo largo de su etapa escolar”.

El preceptor ofrece acompañamiento personalizado, apoyo emocional, seguimiento del rendimiento académico, orientación académica y profesional y comunicación con padres y docentes. Entre sus funciones está “acompañar a su preceptuado y a sus padres en el modo en que este va creciendo en el ámbito académico-intelectual; el fortalecimiento de su voluntad; desarrollo afectivo-relacional; habilidades sociales; y crecimiento espiritual”.

“No se dan recetas ni consejos estandarizados. Tampoco es una relación impositiva, sino que se pretende ayudar al alumno a tomar sus propias decisiones en el ejercicio de su libertad”, señalan las fuentes. En el centro, cada alumno debe tener “al menos una conversación mensual con su preceptor”, y al menos una vez por trimestre con los padres.

“Es una idea muy buena, pero que a lo largo de los años, llevada al extremo, puede utilizarse de manera perversa, terminando en abusos de poder y psicológicos”, recalcan algunos ex miembros del Opus Dei, que añaden que la preceptuación es, también un modo de “engañar” a los alumnos, y a sus familias (especialmente en el caso de las que no formaran parte del Opus, pero sí quisieran que sus hijos estudiaran en estos centros) a través de clubs de bachilleres y otras fórmulas que, explican, “puede convertirse en proselitismo” o, al menos en “posiciones de superioridad moral” que llevan a que los alumnos se sientan obligados a tomar una opción más allá de lo educativo.

EL PAIS

El regreso de las clases en Valencia tras la dana: “Ha sido como la reapertura después de la covid”

Medio centenar de centros reabre sus puertas, pero todavía quedan otros tantos cerrados. La normalidad educativa está lejos de recuperarse en la zona más afectada

IGNACIO ZAFRA. Massanassa - 11 NOV 2024

Cuarenta y siete centros educativos valencianos, de los 92 que permanecían cerrados por los efectos de la dana, han reabierto este lunes. “La sensación que hemos tenido ha sido como una mezcla del primer día que reabrimos después del covid y un reinicio de curso después de unas vacaciones. He visto a muchos, sobre todo de primero y segundo, abrazándose, felices”, afirma Carlos Justo, director del colegio público Sant Joan Baptista de Torrent. Para muchos niños y sus familias ha supuesto también un enorme alivio. Como para Mae Rubio, 40 años, auxiliar de ayuda a domicilio y madre de un crío de 10 años que ha vuelto al Sant Joan Baptista: “Le ha sentado muy bien, porque es hiperactivo y estos días sin poder salir casi a la calle han sido caóticos”. Para muchos docentes, de su colegio y de otros, añade Justo, ha sido difícil, porque los desplazamientos entre municipios de la comarca de L'Horta Sud siguen siendo endiablados; recorrer menos de ocho kilómetros puede costar más de dos horas. Y porque muchos, como los niños y sus progenitores, se han visto afectados por la dana, con la destrucción de casas o coches, y, en los casos más graves, con la pérdida de familiares o amigos.

La normalidad educativa está lejos, además, de haber regresado a la zona afectada por la dana. Los centros que han retomado este lunes la actividad se hallan en municipios que fueron afectados por el temporal, pero no con la intensidad que tuvo en la zona cero. O que lo fueron más bien en los accesos y vías de comunicación, como Torrent, lo que ha llevado a mantenerlos cerrados hasta ahora. Según la última circular que la Consejería de Educación emitió el domingo pasadas las seis de la tarde, hay otros 50 colegios e institutos que irán reabriendo de forma progresiva en las próximas dos semanas. Y hay, aparte, según el mismo documento, 20



centros más cuyo estado requiere una actuación mucho más intensa —en algunos casos demoler y construir uno nuevo—, y la consejería clasifica como “desplazados” a otras ubicaciones. Que lo ponga en el papel no significa, sin embargo, que ya haya ocurrido, al menos en parte de ellos. En tres de las escuelas que figuran en el listado de desplazados y que ha visitado este lunes EL PAÍS, el colegio público Lluís Vives y el Ausiàs March, en Massanassa, y el Vil·la Romana de la vecina Catarroja, los niños todavía no han sido realojados, y permanecen, en muchos casos, sin escolarizar.

Este periódico ha preguntado a la consejería cuántos estudiantes siguen sin poder ir a clase, pero no ha recibido hasta el momento respuesta. Fuentes de la federación de familias FAMPVA Valencia, que ha criticado este lunes la “descoordinación” y la “confusión” con la que en su opinión está gestionando el asunto la consejería, aseguran que la semana pasada Educación les dijo que los alumnos de los centros afectados sumaban 24.722. Y este lunes han vuelto a funcionar menos de la mitad. Las mismas fuentes admiten, al mismo tiempo, que resulta imposible para ellas determinar cuántos de las escuelas catalogadas como desplazadas han empezado efectivamente hoy las clases en sus nuevas ubicaciones. Y también cuántos niños y adolescentes se hallan desplazados a título individual, en centros públicos y privados que llevan acogiendo chavales matriculados en otros desde poco después de la catástrofe, gracias a un mecanismo extraordinario que la Generalitat prorrogó este domingo. Muchos están yendo a clase de municipios cercanos a los suyos, viviendo en casa de familiares, en segundas residencias o en hogares de compañeros de clase. Pero también los hay matriculados en poblaciones distantes, como Cullera o Dénia, señalan desde Fampva Valencia.

Una de las niñas que sigue sin estar escolarizada se llama Abigail, tiene 3 años y justo ahora parece contenta porque acaba de encontrarse por la calle a su maestra del colegio público Ausiàs March de Massanassa, la docente enfundada en ropa de trabajo y manchada, como casi todos en la zona, de barro. “La niña está mal porque no puede jugar con otros niños. Nosotros intentamos distraerla como podemos, pero es difícil”, comenta su madre, Andrea Gradolí, de 30 años. Su escuela, el centro público de infantil Ausiàs March, está al final de la calle y parece completamente destrozado. De momento, nadie trabaja en él, lo que contrasta con la gran actividad de limpieza de barro y escombros que está teniendo lugar en las calles. En la circular de la consejería se indica que los niños de dicha escuela serán trasladados a un colegio de la población de Alcàsser. Gradolí espera que la solución de la Generalitat llegue antes del día 15, cuando ella tendrá que incorporarse a su empresa. “El 18 reabrimos. Trabajo en una empresa de compraventa de coches. Y la gente de aquí necesita poder comprar coches”, afirma, antes de despedirse frente al portal de su casa.

El Ausiàs March requerirá reparaciones, pero por lo que las autoridades han trasladado hasta el momento, será reparado. El que, en cambio, no tiene arreglo y será demolido y vuelto a construir es el vecino (pared con pared) colegio público de primaria Lluís Vives de la misma ciudad de Massanassa. Cuando dos días después del desbordamiento del Barranco del Poyo, junto al cual se alza el centro, su director, Salvador Crespo, entró con la secretaria de la escuela a comprobar su estado se le cayó “el alma a los pies”. Su objetivo era coger los portátiles y la dotación de robots que habían adquirido a base de ayudas para poner en marcha un proyecto de robótica educativa y ponerlas a salvo de posibles saqueadores en la sala con puerta blindada que tiene el Lluís Vives, la antigua aula de informática. “Ver la nueva biblioteca, el aula de naturaleza, el patio, que renovamos hace poco con ayuda de las familias, todo destruido, con los robots flotando por el barro, devastado y sin muros, la verdad es que fue una sensación indescriptible”, recuerda. La escena sigue hoy sobrecogiendo. La planta baja, con los libros de la biblioteca tirados por el suelo, formando bloques compactados por el lodo, y marcas de agua en los pasillos que alcanzan los dos metros de altura, contrasta con la primera planta, donde algunas de las clases permanecen perfectas. Las sillas sobre las mesas, las fechas de los próximos exámenes apuntados en la pizarra, todo ordenado y pulcro.

En esta planta alta se refugiaron la noche de la dana las encargadas de la limpieza del centro y también Teddy, el conserje, su mujer y su hija de dos años, que vivían en una casita integrada en el colegio, también arrasada. Teddy Shifferaw, que tiene 55 años, y llegó en 1989 a España desde Etiopía, es conserje municipal, así que en principio tiene el trabajo garantizado. Pero desde que se desencadenó la tragedia —y él y su familia salvaron la vida por poco; el agua hacía imposible abrir la puerta, que se iba filtrando e inundando cada vez más su vivienda, hasta que entre las limpiadoras del centro y otros vecinos tumbaron la puerta desde fuera y consiguieron salir— no encuentra casa. Han pasado ya por los apartamentos de cuatro amigos en distintas localidades. “Ahora veo lo importante que es la casa. Tener un hogar”. En Massanassa no encuentra nada por menos de 900 euros, un precio impensable no hace mucho. “En estos días hay mucha solidaridad”, dice, frente a unas calles en las que, junto a militares y policías, continúan trabajando decenas de voluntarios, la mayoría jóvenes. “Pero también hay quienes... como aquel hombre, aquí en el pueblo, que vendía las botellas de agua a siete euros, cuando cuestan 70 céntimos”.

El Lluís Vives de Massanassa figura como uno de los centros desplazados en la circular de Educación. La Universidad de Valencia ofreció a la Generalitat las aulas de la antigua escuela de Magisterio, situada en la ciudad de Valencia, y allí se trasladarán sus 450 alumnos, si toda va bien, en los próximos días. Crespo, que ya ha estado en las instalaciones este lunes preparando la llegada, destaca la cantidad de donaciones, de todos

los lugares de España y también del extranjero, que está recibiendo su centro. En principio, acabarán en la antigua sede de Magisterio el curso, acudiendo cada mañana en autobuses desde Massanassa (lo cual, no será sencillo; este lunes el atasco de entrada y salida a la ciudad por la entrada natural desde Massanassa, la pista de Silla, era monumental).

Lo ideal, prosigue el director, es que en cuanto la escuela sea derruida y la parcela quede limpia, se instalen aulas prefabricadas en su propio municipio mientras se construye un colegio nuevo. La principal preocupación ahora de docentes y familias es que la solución temporal se enquistase, dice Maria Àngels García, la presidenta del AMPA. "Nuestro mayor temor es que tengan a nuestros hijos yendo y viniendo muchos años a Valencia, porque ya llevábamos siete años esperando a que reformaran el antiguo centro".

Noticias de Navarra

Gimeno ofrece a los sindicatos de educación pública más medidas de reducción de ratios y estabilización: "Hemos agotado el margen financiero"

El Departamento presenta una propuesta "casi definitiva" que incluye más rebajas de alumnado en Primaria en centros con índice negativo e ir extendiendo la rebaja de Infantil y Primaria a centros de Secundaria

I.Platero. PAMPLONA | 11.11.24

El consejero de Educación, Carlos Gimeno, ha dado a conocer hoy el contenido de nuevas medidas de reducción de ratio que se suman a la disminución de sobrecarga laboral, estabilización y refuerzo docente que su departamento ha ofrecido a los sindicatos -Steilas, ANPE, Afapna, LAB, CCOO, ELA y UGT- en el transcurso de una nueva reunión de la Mesa Sectorial celebrada este lunes por la mañana.

Estas propuestas "completan el paquete de medidas para un Pacto de Mejora de la Equidad de la Educación Navarra" que el Departamento ha trabajado en las últimas semanas atendiendo a las reivindicaciones de la comunidad docente, ha destacado el consejero. Los sindicatos exigen que sus reivindicaciones sean incluidas en los Presupuestos Generales de Navarra, dotándolas de financiación.

Gimeno ha anunciado que la oferta agota el margen financiero del Departamento para actuar y es "casi definitiva". "Es una oferta ambiciosa y positiva y contiene compromisos sustentados financieramente", ha dicho Gimeno. "El Gobierno ya ha puesto de manifiesto que la recuperación del poder adquisitivo de los docentes tendrá su cauce en la Mesa General de la Función Pública. Además, ofrecemos a los docentes y a las familias navarras menos alumnos por clase en todas las etapas educativas desde el próximo año, rebajamos las horas obligatorias de formación del profesorado, garantizamos consolidar el refuerzo docente, seguir mejorando la estabilización y líneas concretas para la reducción de la carga burocrática", ha enumerado el consejero.

Nuevas reducciones de ratio en las aulas

Hasta ahora las propuestas de Educación establecían que en los colegios públicos navarros las aulas con alumnado de 3 años no superen a partir del próximo curso los 23 alumnos/as, frente a los 25 actuales. Esa cifra de 23 se iría extendiendo año a año, consolidándose en los siguientes cursos, de forma que no habrá más de 23 alumnos/as en 2º de Infantil (4 años) en el curso 26/27 y así progresivamente.

De igual forma, Educación ha propuesto rebajar a 23 alumnos/as la ratio lineal de 1º de Primaria (6 años), reduciendo en 2 alumnos/as la ratio máxima actual, a partir del curso 25/26, e ir avanzando con la nueva ratio a 23 curso a curso.

Hoy, el Departamento ha ofrecido una nueva medida de reducción general de ratio que tendría "un fuerte impacto en muchos centros": consolidar en Primaria la rebaja de alumnado que ya se aplica en Infantil en los colegios que tienen más alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (índice negativo de alumnado acneae). Hace 3 cursos el Departamento decidió reducir de 25 a 22 el número máximo de alumnos/as en los centros que presentaban ese índice negativo, y en los dos últimos cursos rebajó la ratio máxima aún más, a 20 alumnos/as. Pues bien, el Departamento ha ofrecido hoy extender esa rebaja lineal de ratios en esos centros cuando los alumnos lleguen a Primaria, de forma que ese alumnado permanezca con ratios máximas de 22 o de 20 durante los seis años de estudios de Primaria.

Rebaja de ratios también en Secundaria

El Departamento ha insistido en que puede analizar reducciones de ratio también en Secundaria. Concretamente en 1º de ESO, de manera individualizada y justificada. Se completaría así la rebaja de ratios en todos los ciclos. Para implementar la reducción en 1º de ESO, el Departamento ha desarrollado una herramienta similar a la del índice de refuerzo de plantilla que sirvió de base para el reparto este curso de 1.000 horas en más de 40 centros de Infantil y Primaria, para determinar con ella, en base a los criterios que se acuerden con los sindicatos, a qué centros de Secundaria se aplicaría la reducción de ratios.



Además, Educación ha ofrecido hoy su compromiso de negociación de una bajada general de ratios en 1º de la ESO para incorporarla en los presupuestos de 2026, tomando como referencia la herramienta de análisis que está desarrollando el Instituto de Estadística de Navarra (NASTAT), en colaboración con la UPNA, sobre el desarrollo demográfico de Navarra.

Estas nuevas medidas completan el paquete de la oferta de Pacto desplegada por el Departamento a lo largo de las últimas reuniones negociadoras de la Mesa Sectorial de Educación, entre las que se ya se incluyeron la reducción de las horas de formación obligatoria, el compromiso de desarrollos informáticos para reducir la tarea burocrática del profesorado, la aceleración de la producción normativa sobre reglamentos orgánicos de los centros y el decreto foral de jornada y horario, y el mantenimiento de la senda de estabilización, bajando del 8% en el conjunto del personal docente.

Firma del pacto

El consejero Gimeno, que ha asistido una vez más a la reunión de la Mesa Sectorial acompañado de las direcciones generales del Departamento, ha recordado que todas las medidas ofertadas están condicionadas a la firma del nuevo Pacto por la Equidad Educativa, y que la rebaja de ratios debe revertir necesariamente en la mejora del sistema (mejor aprendizaje y más y mejor docencia colaborativa) y ser evaluada cada 3 años a través de planes de mejora. El consejero ha explicado que todos los ratios se revisarán de manera general cuando se disponga de la herramienta de análisis que están desarrollando NASTAT y la UPNA.

Sobre las retribuciones del profesorado, Gimeno ha insistido que ni él ni la Mesa Sectorial tienen competencias en la materia y ha dejado la decisión en manos de la Mesa General de la Función Pública, "que es el foro encargado de establecer un marco común para la función pública en Navarra". El consejero ha destacado que "el acuerdo presupuestario reciente con EH Bildu protege el capítulo de gasto en personal", señalando que en el punto seis de dicho acuerdo se reafirma el compromiso de destinar fondos suficientes a este fin.

Ante la pregunta sobre el presupuesto requerido para estas medidas, ha respondido que aún no puede concretar el coste final, ya que depende de cómo se implementen. "No me voy a salir del perímetro presupuestario, no voy a firmar un pacto infinito del que no sea responsable, que no tenga un respaldo financiero", ha indicado.

"Será un acuerdo tasado, será un acuerdo intervenido, será un acuerdo que tendrá todos los parámetros para garantizar que se cumple", ha añadido.

FARO DE VIGO

José Antonio Marina: "Urge que la educación se enfrente con los problemas prácticos de la vida"

"El sistema actual carece del talento suficiente para comprender el mundo y solucionar los desafíos que vienen, pero podemos cambiarlo en un plazo de cinco años: solo tenemos que ponernos a ello"

María Bueno. Vigo 11 NOV 2024

Una cosa ha sacado en claro el filósofo, profesor y escritor Premio Nacional de Ensayo José Antonio Marina tras toda una vida y decenas de libros dedicados a la inteligencia: "La suerte de la humanidad depende de su talento para resolver los problemas que le aguardan".

De esta convicción nace la propuesta de un nuevo modelo pedagógico que sitúe la resolución de problemas en el epicentro de todo sistema educativo. Un marco al que bautiza como 'Ciencia Heurística' y que presenta en su última novela juvenil, con la que reta a los institutos a convertirse en auténticos "clubes de buscadores de soluciones" (Bold Letters, 2024), en los que los adolescentes aprendan a "vivir resueltamente".

- En la novela muestra que la idea renacentista de "Vivere risolutamente" implica avanzar con determinación, sin miedos ni bucles, pero ¿cómo podemos aprender algo así?

- Lo primero es que nos demos cuenta de que la educación no debe tratar sólo de resolver problemas teóricos, sino también prácticos; y que para ello son necesarios recursos cognitivos, pero también emocionales y ejecutivos. Es un proceso de entrenamiento gradual en el que poco a poco vamos desarrollando confianza, tanteando hasta dónde llegamos, dándonos cuenta de los triunfos.

-¿Cómo se concreta esto en el currículum?

- A través de contenidos explícitos, pero también en cada asignatura: la primera pregunta a la que debería responder cada materia es: "¿Cómo nos va a ayudar esto que estudiamos a resolver problemas?"

- Precisamente la educación emocional y la salud mental son grandes protagonistas en la novela, que parte del trágico suicidio por acoso escolar de Joaquín, uno de los alumnos del centro.

- Quería exponer la urgencia de que el sistema educativo se enfrente con los problemas prácticos de la vida. Estamos asistiendo a una expansión de los problemas psicológicos entre los adolescentes y muchos de ellos se deben a que se encuentran desbordados por un problema que no saben cómo resolver.

- De ahí que 'La Bourbaki', la profe de matemáticas, proponga olvidar durante un mes los problemas de cálculo para centrarse en cómo resolverlos en general...

Exactamente y también ahí es cuando cuenta la historia del camello y la cuerda, que muestra con qué facilidad nos ponemos limitaciones que no tenemos. Hay una cosa que deberíamos tener prohibida en la enseñanza: son los 'tú no vales' o los 'eres', que en lugar de corregir, estabilizan. Hay que cambiar el enfoque: del sistema educativo, estamos saliendo con una idea clarísima de aquello para lo que no servimos y otra mucho menos clara de aquello para lo que sí.

"Nos han lavado el cerebro y convencido de que la política es la lucha por el poder. Tenemos que enseñar a los adolescentes lo que es en realidad: la política es la actividad más importante y noble de la humanidad porque se encarga de resolver los problemas de la felicidad pública"

- De la salud mental a su conexión con la vida pública, ¿qué ganamos cuando pasamos del modo 'conflicto' al modo 'problema'?

En el conflicto, el 'otro' es mi enemigo; en el problema, nos aliamos frente a un enemigo común. Esto es lo que diferencia a un mal político de un buen político y es lo que estoy tratando de promover con un nuevo proyecto con el que he creado una Academia del Talento Político, también para adolescentes.

- Cree de veras que la política puede ser esa "solución de todas las soluciones" al "problema de todos los problemas" que usted considera que es la "felicidad"?

Efectivamente, lo que pasa es que, y esto lo cuenta Paco, el profesor de Filosofía, hay dos tipos de felicidad. Una es la felicidad privada, un asunto psicológico y de cada uno; y otra es la felicidad política, pública, que a todos nos interesa y que es objetiva, se puede medir por el funcionamiento de las instituciones, los índices de corrupción o desigualdad... Todos necesitamos un país políticamente feliz, que es lo que nos dará más posibilidades de labramos luego nuestra felicidad personal.

- Sonreí cuando leí que Iván le decía a sus padres que quería ser político. A más de una familia le daría un síncope.

Nos han lavado el cerebro y nos han convencido de que la política es el ejercicio del poder, pero no es cierto, eso es la malversación de la política. Tenemos que enseñar a los adolescentes lo que es la política en realidad: la actividad más importante y más noble de la humanidad porque se encarga de resolver los problemas de la felicidad pública.

- Iván celebra que "tres profesores compartan con ellos sus ideas, tratándose como adultos", ¿hacer partícipes a los estudiantes del mundo en el que viven dota de sentido a sus vidas?

La palabra sentido es muy rica, fantástica: por un lado, habla de que algo encaja; por otro, de una dirección. Lo que hay que decir a nuestra gente joven es: vamos a ver si conseguimos que casen y se integren esas contradicciones y elementos de nuestra vida que son diversos, pero también que encuentres algo que dirija tu vida, que le de una dirección.

- Volviendo al principio. Si todas las creaciones culturales son soluciones a problemas, ¿a cuál quiere dar respuesta esta novela?

La educación no tiene en este momento el talento suficiente para comprender el mundo y solucionar los problemas que vienen y eso es muy peligroso. A pesar de todo, sigo pensando que podemos tener el sistema educativo que necesitamos en un plazo de cinco años: sabemos cómo hacerlo, solo tenemos que ponernos a ello.

Todos los que nos dedicamos a la educación tenemos que ser optimistas por profesión. Antes, en las hojas de servicio de los militares, había un apartado que ponía: "Valentía, se le supone". Pues nosotros, lo mismo: "Docente: optimismo, se le supone" (sonríe).

SINOPSIS

Tras un suceso trágico en su instituto y con la ayuda de sus profesores, varios alumnos de Bachillerato deciden enfrentarse al problema del acoso escolar y fundar un "club" muy especial: El Club de los buscadores de soluciones (Bold Letters, 2024). Con ello descubren que los problemas planteados por la convivencia necesitan de la cooperación de todos y que la historia de la humanidad es un largo proceso de problemas y soluciones.

europapress.es

Los alumnos españoles de ESO sacan mejor puntuación en competencia digital que la media internacional, según ICILS 2023

El 37% de estudiantes españoles afirma que no ha aprendido en clase a cómo denunciar casos de ciberbullying y el 25% a saber reconocerlo



MADRID, 12 Nov. (EUROPA PRESS) - Los alumnos españoles de Segundo de Educación Secundaria Obligatoria sacan mejor puntuación en competencia digital (495) que la media internacional (476), aunque se sitúa por debajo de otros países europeos como República Checa (525), Dinamarca (518), Bélgica (511) o Portugal (510). Los alumnos coreanos son los que sacan mejor puntuación (540) y los de Azerbaiyán, la peor (319).

Así lo refleja el estudio ICILS 2023 elaborado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), que evalúa la competencia digital de los estudiantes de Segundo de Educación Secundaria Obligatoria. España ha participado en la edición de 2023 por primera vez, que corresponde con el tercer ciclo del documento, que se realizó por primera vez en 2013. El documento precisa que cuando los alumnos españoles participaron en ICILS 2023 estaba en vigor el currículo de la LOMCE y no el de la ley educativa vigente actualmente, la LOMLOE.

El informe, recogido por Europa Press, ha sido elaborado a partir de datos de más de 130.000 estudiantes de catorce años de Educación Secundaria Obligatoria de 34 países y más de 5.000 colegios y de 60.000 profesores.

La investigación revela que hay una brecha de género de 19 puntos en las competencias digitales de los alumnos españoles (la misma que la media internacional) a favor de las chicas, que sacan una puntuación de 505, frente a los chicos, 486.

En cuanto al porcentaje de estudiantes que declaran usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a diario, el estudio señala que, en los días escolares, el 33% de los españoles (igual que la media internacional) declara usar la tecnología a diario en el colegio para tareas escolares y el 22% (35% la media) afirma utilizarla en el colegio para otros fines no educativos.

Fuera de la escuela, el 60% de los jóvenes españoles (47% la media) reconoce usar a diario la tecnología en los días escolares fuera del colegio para tareas escolares, mientras que el 76% (75% la media) la utiliza a diario para otros fines.

LIMITACIÓN DEL TIEMPO FRENTE A LAS PANTALLAS

En España, el 41% de los estudiantes de Segundo de ESO (56% la media) apunta que no se les impone un límite de tiempo frente a la pantalla por parte de sus padres o tutores en los días de colegio, porcentaje que asciende al 68% durante los fines de semana o festivos (72% la media).

Preguntados sobre si han aprendido a realizar tareas relacionadas con las TIC en la escuela, en una medida moderada o en gran medida, el 77% de los alumnos españoles declara haber aprendido en el colegio el uso responsable y respetuoso de las redes sociales (78% la media); el 75% a cómo reconocer el ciberbullying (igual que la media); y el 63% a cómo denunciar el ciberbullying (67% la media).

Asimismo, el 94% de los estudiantes españoles afirma saber buscar en Internet información relevante para un proyecto escolar (91% la media); el 76% sabe juzgar si puede confiar en la información que encuentra en Internet (84% la media); y el 58% sabe encontrar las fuentes originales de la información mencionada en un artículo en Internet (63% la media).

El estudio también señala que el 88% de los españoles considera que usar las TIC en la escuela hace que el aprendizaje sea más divertido (83% la media); el 89%, que es importante que los estudiantes aprendan a usar las TIC en el colegio (87% la media); el 82%, que es importante que los estudiantes aprendan programación en la escuela (73% la media); el 80% que es importante que los estudiantes se mantengan actualizados con los cambios en las TIC (81% la media); y el 75% cree que aprende mejor cuando usa la tecnología en clase que cuando no la usa (71% la media).



EL DEBATE

Competencia financiera de los estudiantes en PISA 2022

La alfabetización financiera es esencial para que los individuos puedan manejar sus recursos de manera efectiva y tomar decisiones informadas en un mundo cada vez más globalizado y digitalizado

Ismael Sanz. 12/11/2024 Actualizada 04:30

El informe de PISA 2022 sobre competencia financiera revela que el 17,1 % de los estudiantes españoles de 15 años no alcanza el nivel básico de competencia financiera, un porcentaje similar al promedio de la OCDE (17,9 %). Sin embargo, sólo un 4,7 % de los estudiantes españoles llega al nivel más alto de competencia financiera, menos de la mitad del promedio de la OCDE, que es del 10,6 %. A continuación señalo las principales conclusiones del artículo publicado en la revista Cuadernos de Información Económica de Funcas sobre la evaluación de PISA en competencia financiera. Los datos de esta evaluación sugieren que, si bien España tiene menos estudiantes en el nivel más bajo en comparación con otros países, el país carece de estudiantes en los niveles más altos, indicando un área de mejora significativa para fomentar la excelencia en

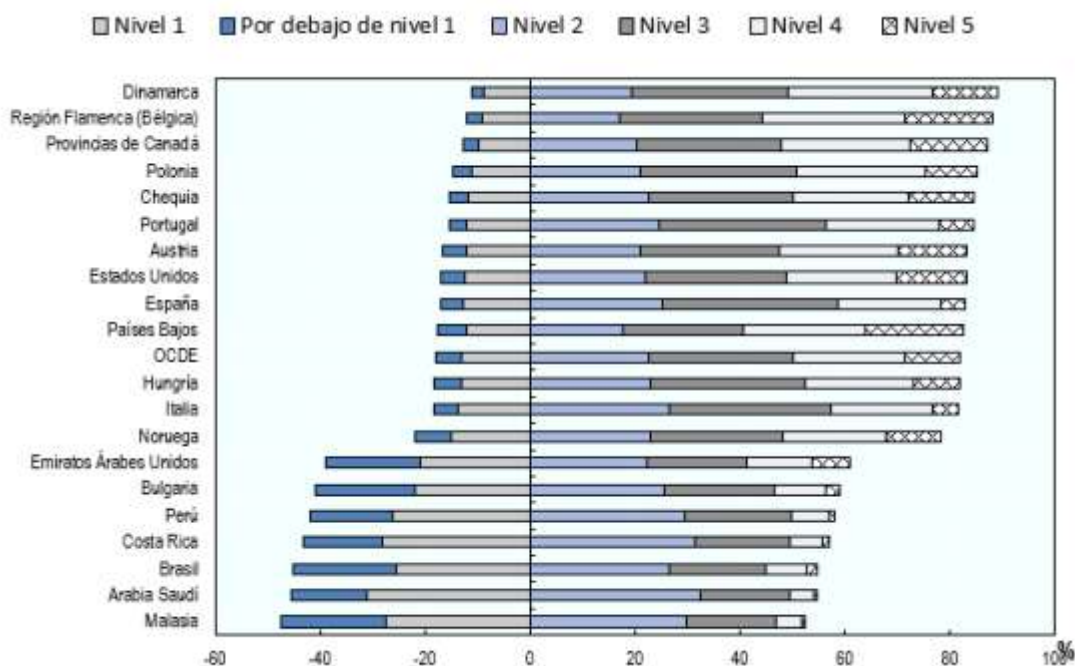
educación financiera. Este resumen destaca cómo los factores socioeconómicos y la interacción familiar influyen en el rendimiento de los estudiantes en competencia financiera en España y propone algunas estrategias para abordar estos desafíos.

Introducción a la alfabetización financiera y su importancia

La alfabetización financiera es esencial para que los individuos puedan manejar sus recursos de manera efectiva y tomar decisiones informadas en un mundo cada vez más globalizado y digitalizado. A nivel de sociedad, una educación financiera sólida contribuye al bienestar económico general, y los gobiernos de todo el mundo han comenzado a incluirla en los currículos escolares. En el caso de España, la competencia financiera de los estudiantes de 15 años muestra que, aunque el país está alineado con el promedio de la OCDE en términos de estudiantes que no alcanzan el nivel básico, queda trabajo por hacer en la enseñanza de habilidades avanzadas que preparen a los jóvenes para enfrentar situaciones financieras complejas en el futuro.

Desglose del rendimiento por niveles de competencia financiera

La OCDE define el nivel básico de alfabetización financiera como la habilidad de alcanzar el Nivel 2 en la evaluación. Este nivel implica que los estudiantes pueden utilizar la información dada para tomar decisiones financieras básicas, como elaborar un presupuesto sencillo o calcular una relación calidad-precio. En España, el 17,1 % de los estudiantes no alcanzan este nivel, similar al promedio de la OCDE del 17,9 %. Sin embargo, sólo el 4,7 % de los estudiantes españoles logra el Nivel 5, el cual implica un dominio avanzado en el que los estudiantes pueden analizar productos financieros complejos y considerar las consecuencias de sus decisiones financieras.



Porcentaje de estudiantes en cada nivel de competencia financiera

Influencia del contexto socioeconómico en la competencia financiera

En todos los países evaluados por PISA, los estudiantes de contextos socioeconómicos favorecidos obtienen mejores resultados en competencia financiera que sus compañeros de entornos menos favorecidos. En España, la diferencia de rendimiento entre estos dos grupos es de 72,9 puntos, ligeramente inferior a la brecha promedio de la OCDE (87,1 puntos). Este dato sugiere que, aunque persisten disparidades socioeconómicas en la competencia financiera, el sistema educativo español mitiga parcialmente estas diferencias, lo que también ocurre en otras áreas evaluadas por PISA, como matemáticas y ciencias.

En promedio, el estatus socioeconómico de los estudiantes explica aproximadamente el 12 % de las diferencias en rendimiento en los países de la OCDE, mientras que en España este valor es ligeramente inferior (10,1 %). Esta menor dependencia del contexto socioeconómico para explicar el rendimiento sugiere que el sistema educativo en España puede ser relativamente más equitativo en comparación con otros países desarrollados.

Interacción familiar y su impacto en la educación financiera

El informe PISA 2022 también destaca la importancia de la interacción entre estudiantes y padres en temas financieros. Los estudiantes que discuten temas de dinero con sus padres, como decisiones de ahorro,



presupuesto familiar o compras en línea, tienden a obtener mejores resultados en la evaluación de competencia financiera. En promedio, los estudiantes en los países de la OCDE que hablan frecuentemente con sus padres sobre temas financieros obtienen aproximadamente 12 puntos más en la evaluación que aquellos que nunca hablan de estas cuestiones.

En España, el índice de interacción familiar sobre temas financieros es ligeramente inferior al promedio de la OCDE. Por ejemplo, un 42,6 % de los estudiantes españoles indica que nunca habla con sus padres sobre el presupuesto familiar, en comparación con un 43,6 % en la OCDE. Este resultado podría sugerir que hay oportunidades para fomentar la educación financiera desde el hogar, ya que las conversaciones sobre finanzas y decisiones de gasto ayudan a los estudiantes a desarrollar un conocimiento práctico sobre el dinero.

Conclusiones y recomendaciones

El análisis de PISA 2022 subraya la necesidad de mejorar la competencia financiera entre los estudiantes españoles, especialmente en los niveles avanzados. Las recomendaciones de la OCDE incluyen la inclusión de temas financieros en asignaturas como matemáticas y ciencias sociales para enseñar conceptos clave, como el interés compuesto y la administración de riesgo, en contextos prácticos. La OCDE también enfatiza la importancia de que los gobiernos aseguren que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de educación financiera, especialmente aquellos de contextos menos favorecidos.

Además, el informe resalta la importancia de la interacción parental en la educación financiera. Fomentar estas conversaciones en el hogar podría ser una estrategia complementaria para mejorar las competencias de los estudiantes en este ámbito. El Plan de Educación Financiera en España, impulsado por la Comisión Nacional del Mercado de Valores y el Banco de España, es un ejemplo de iniciativa pública para promover la alfabetización financiera desde la escuela hasta la formación profesional, siguiendo las recomendaciones de la OCDE.

En conclusión, los resultados de PISA 2022 señalan áreas clave donde España puede mejorar la competencia financiera de sus estudiantes. La integración de la educación financiera en el currículo escolar, junto con un enfoque en el fomento de la interacción familiar sobre temas financieros, son estrategias fundamentales para que los estudiantes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos financieros del futuro.

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



La mitad de los estudiantes no tienen suficientes competencias informáticas y la clave está en cuántos libros hay en casa

España aparece por encima de la media en un informe sobre el uso de ordenadores entre alumnado de 14 años, pero aún así tiene tres veces más estudiantes de nivel bajo que los que recomienda la UE

Solo el 1% de los estudiantes españoles alcanza el máximo nivel de competencias informáticas.

Daniel Sánchez Caballero. 12 de noviembre de 2024

Pese a que es habitual referirse a ellos como “nativos digitales”, los jóvenes españoles –y los europeos también– presentan un rendimiento entre medio y bajo en competencia informática. En concreto, España obtiene una puntuación de 495 puntos en el *International Computer and Information Literacy Study* 2023 (ICILS), elaborado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

El país se sitúa así por encima de la media del estudio (476 puntos), pero aún así tiene casi uno de cada dos estudiantes (un 45%) que no alcanza el nivel 2 en el test, que la UE considera el mínimo deseable. Además, España tiene grandes diferencias entre el (pequeño) grupo de los estudiantes que más rinden y el (más numeroso) de los que menos y, como sucede con todos los países que han participado en esta evaluación, en conjunto al país está en el nivel 2 sobre 4. España queda justo por debajo de Francia o Alemania y por encima de Italia. Corea del Sur, la República Checa y Dinamarca son las que mejor paradas salen de la prueba con 540, 525 y 518 puntos, respectivamente.

Mirando los extremos, en España casi uno de cada dos estudiantes (un 45%) está en el nivel 1 o por debajo, que quiere decir que “el estudiante demuestra comprensión del uso de los ordenadores como ordenadores como herramientas para tareas sencillas”. Ese 45% triplica el objetivo europeo de tener un máximo del 15% de los estudiantes por debajo del nivel 2 para 2030. En ese siguiente escalón, el deseado por la UE, “los estudiantes pueden utilizar ordenadores para llevar a cabo tareas básicas de recopilación y gestión o crear productos de información sencillos”, describe el informe.

Como suele suceder en este tipo de estudios, España no destaca en el extremo de la excelencia: solo uno de cada seis (el 15%) llega al nivel 3 (“los estudiantes demuestran la capacidad de trabajar de forma autónoma con ordenadores para la recopilación y gestión de información y gestión de la información, y demuestran que comprenden convenciones básicas de diseño de la información”) o al 4 (“los alumnos seleccionan la información más relevante para fines comunicativos, evalúan su utilidad, credibilidad y fiabilidad, y crean productos adaptados a partir de recursos digitales, de manera que la información sea más accesible al público destinatario”), los dos más altos.

El informe señala que una de las grandes diferencias entre los estudiantes más competentes y los menos está en los libros que tiene en casa (26 es el número mágico) y la educación de sus padres. Cada una de estas circunstancias implica una diferencia de unos 50 puntos en el test, que los autores califican de “estadísticamente bastante grande”. Cada uno de estos elementos por sí mismo equivale a medio nivel entero: no contar con ninguna de esas dos circunstancias implica partir directamente de todo un nivel más abajo.

“Necesitan ayuda”

El IEA define la competencia informática como “la capacidad de utilizar ordenadores para investigar, crear y comunicarse para participar eficazmente en casa, en la escuela, en el lugar de trabajo y en la sociedad”. Dentro de este marco, el nivel 2 en el que está de media España se resume, según el organismo, en que los estudiantes “necesitan ayuda”. ¿Qué puede hacer el alumnado de este nivel? “Pueden realizar acciones sencillas bajo instrucciones explícitas”, sostiene el IEA.

Ningún grupo de rendimiento de ningún país, ni siquiera del país que sale mejor parado, Corea del Sur, alcanza el nivel 4. Solo el 1% del estudiantado global llega hasta ahí. En términos generales el colectivo más numeroso es el 2, seguido del 1. Esto quiere decir que el 61% de los alumnos, casi dos de cada tres, está en los dos niveles más bajos. “Necesita ayuda” o está “sin desarrollar” (undeveloped).

El informe también evalúa el pensamiento computacional, aunque España no ha participado en esta parte. Los resultados son similares a los de la competencia informática: la media está en el nivel 2 sobre 4 y los países presentan grandes diferencias internas entre los estudiantes que mejor rinden y los que menos.

“Es una preocupación”

La evolución en la última década de la competencia informática tampoco da motivos para el optimismo a Julian Fraillon, director del estudio. Entre los siete países con datos comparables entre la edición de 2013 y la de 2023, ni uno solo ha mejorado sus resultados y solo uno se mantiene más o menos igual. Los otros seis han bajado.

“Me preocupa en particular la muy alta proporción de estudiantes en el nivel 2 o 1 e incluso por debajo”, explica por videoconferencia, “porque en los países desarrollados como España la información digital se está convirtiendo en la base de la información. Los ciudadanos reciben la inmensa mayoría de la información digitalmente”, reflexiona sobre el bajo nivel. “Y antes, en la era pre-internet, la información que se presentaban a la gente había sido procesada. Había editores, filtros, gente tomando decisiones sobre qué era adecuado para publicar. Ahora tenemos una situación en la que cualquiera puede publicar información sin ningún tipo de supervisión o control editorial, sin que se compruebe la exactitud o el sesgo de la misma”, advierte del peligro que entraña.

El texto viene a incidir en la idea, repetida por los profesores de informática, de que “los nativos digitales no existen”. Argumentan estos docentes que decir que hay “nativos digitales” equivaldría a decir que en generaciones anteriores había “conductores nativos” solo por el hecho de que nacieron en una época en la que conducir estaba generalizado.

Existe la idea del 'nativo digital', de que como los jóvenes han crecido con la tecnología son usuarios muy eficaces. Pero vemos claramente que casi la mitad de ellos no lo son como nosotros queremos. Son capaces de encontrar sitios webs o acceder a las redes, pero no están demostrando un uso crítico o habilidades sofisticadas

Fraillon no lo dice con esas palabras, pero habla de eso. “Existe la idea del *nativo digital*, de que como los jóvenes han crecido con la tecnología son usuarios muy eficaces. Y vemos que son usuarios de la tecnología, pero también vemos claramente que casi la mitad de ellos no son realmente muy eficaces con la tecnología como nosotros queremos que sean. No están demostrando un uso crítico, no están demostrando habilidades sofisticadas o independientes. Son capaces de encontrar sitios webs que les interesan, descargar cosas o acceder a las redes sociales. Pero no son los tipos de habilidades técnicas o cognitivas que buscamos en los estudiantes. Esas son habilidades que hay que enseñar”, reflexiona.

¿Por qué los libros?

El informe señala varios factores que explican la diferencia en el rendimiento entre alumnos. Aparte de algunos más obvios, como que la lengua materna sea la misma en la que se hizo la prueba o tener dos o más ordenadores en casa y una experiencia de al menos cinco años en su uso, el IEA señala que tener más de 26 libros en casa es un factor diferencial para tener una competencia digital más alta, igual que la educación parental.



Es ya un clásico en los grandes informes sobre Educación, como PISA. Más allá de la curiosidad de que el IEA haya calculado el número concreto (basado en las respuestas del alumnado) y que su director comente medio de broma (medio no) que le parecen muy pocos, hay una explicación más elaborada.

“Es un indicador”, explica Fraillon. “Los libros en el hogar han sido durante mucho tiempo un indicador muy fuerte del capital educativo en una casa. Es una combinación de riqueza —tienes que tener el dinero para poder comprar libros, que podría considerarse como un artículo de lujo— pero también un indicador de una cultura doméstica donde se valora la lectura. Y con la lectura viene un conjunto adicional de ventajas educativas, desde la creencia en el valor de la lectura al acceso a la lectura.

Fraillon compara lo que supone leer respecto a la tendencia al consumo de información en vídeos cortos. “TikTok es el ejemplo clásico de esos pequeños fragmentos de vídeo, YouTube con más tiempo. Pero todavía hay una gran cantidad de información basada en texto, que es con lo que realmente trabajamos. Y ser capaz de leer y dar sentido a esa información es un requisito previo para poder hacer algo útil con ella. Así que tampoco es sorprendente que, aunque los ordenadores no sean libros, en algunos aspectos se utilicen de forma similar. Y si se combinan todas esas cosas —el nivel socioeconómico, las creencias culturales del hogar y los procesos de lectura necesarios en la gestión de la información digital— no son de extrañar las diferencias entre los estudiantes que tienen algunos libros en comparación con los que tienen muy pocos en sus hogares”, sostiene.

¿Y los móviles?

Sin entrar específicamente en el (candente en España) uso del teléfono móvil en las clases el informe sí refleja que un tercio del alumnado utiliza tecnologías de la información y comunicación (TICs) en clase a diario. Pero no llega a entrar en el debate acerca del rendimiento y las consecuencias que tiene, algo que el IEA anuncia hará para la siguiente edición.

“Es difícil de medir”, sostiene Fraillon, “porque las TIC se utilizan de diferentes maneras y en muchos casos se utilizan más en los apoyos educativos. Estos son los estudiantes que dicen utilizar más las TIC porque normalmente se les dan más recursos. Pero a la vez, por lo general, no lo hacen tan bien, de manera es más difícil sacar conclusiones. Se habla de los móviles, pero creo que puede extenderse al uso de cualquier tecnología en la enseñanza. Lo que realmente importa es lo que se hace con ella. Por qué se usa y para qué se usa. España no está sola (en prohibir los móviles), los profesores creen que los estudiantes se distraen. Y sin duda es un reto para los profesores, pero es un reto más amplio porque muchas tecnologías tienen esa capacidad de distracción, y eso tiene que ser monitoreado y trabajado”.

EL PAIS

Enseñar a los niños a rezar y “no odiar a su país”: el plan de Trump para reconstruir el sistema escolar de Estados Unidos

La victoria contundente en las presidenciales le da luz verde al republicano para la implementación de su polémico decálogo en materia educativa

JOSÉ LUIS ÁVILA. 12 NOV 2024

En las primeras etapas de la carrera presidencial, el entonces precandidato Donald Trump anunció en un video los 10 principios con los que “salvaría” la educación estadounidense. “En lugar de adoctrinar a los jóvenes con contenido racial, sexual y político inapropiado, que es lo que estamos haciendo ahora, nuestras escuelas deben ser totalmente reorientadas para preparar a nuestros niños a tener éxito en el mundo del trabajo”, fueron las palabras del ahora presidente electo en un discurso en septiembre de 2023. Eliminar el Departamento de Educación y devolver a los Estados la potestad para legislar en materia educativa —como ocurrió con el aborto— es una de sus propuestas más controvertidas. Sus planes están alineados con las críticas que en los últimos años muchos conservadores han hecho al sistema educativo público, al que señalan de ser víctima de ideologías progresistas o *woke*.

Mayor control a los padres

Una de las prioridades de Trump en materia educativa es darles a los padres un mayor control sobre la educación de sus hijos. Estos podrán mantener reuniones con el personal de la escuela para comunicar abiertamente sus inquietudes (como ya viene ocurriendo); proteger la privacidad de los niños; recibir información actualizada sobre los actos de violencia que ocurran en la institución, y tendrán permiso para inspeccionar materiales de desarrollo profesional y ser notificados si un invitado se dirigirá a los estudiantes en un día determinado.

Bajo este nuevo paradigma escolar, los representantes también podrían revisar el presupuesto y gastos de la escuela, contarían con el derecho a rechazar servicios de atención sanitaria y el aviso inmediato cuando un profesor se haya involucrado en el cambio de nombre, pronombre o la comprensión del género de sus hijos.

Trump y su equipo son partidarios de que sean los padres quienes elijan a los directores de las escuelas, y advirtió con disminuir la financiación cuando estas impulsen la Teoría Crítica de la Raza, la ideología de género y otro contenido racial, sexual o político que el nuevo canon moral considere "inapropiado".

La práctica de la oración en las escuelas

El republicano sostiene en el video que enseñarán a los estudiantes "a amar a su país, no a odiarlo" junto con la idea de traer de vuelta la oración como una práctica cotidiana en las escuelas, lo cual ha encendido las alarmas de amplios sectores del país que rechazan el nacionalismo cristiano de miles de sus seguidores y defienden el carácter laico de la educación. La Primera Enmienda de la Constitución de los Estados Unidos establece la separación entre la Iglesia y el Estado. Este es uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se fundó la nación, y quedaría en entredicho si medidas como las sugeridas por Trump son implementadas durante su segundo mandato.

Libertad para escoger la escuela

Las escuelas en Estados Unidos son asignadas según el distrito escolar que corresponda con el lugar de residencia de los estudiantes. Trump busca modificar por completo este sistema, dándole la libertad a los padres de seleccionar la institución de su preferencia, bajo una nueva modalidad, llamada *School choice* (elección de centro).

Eliminar el Departamento de Educación

Trump ha expresado su deseo de abolir el Departamento de Educación desde su primer mandato. Bajo las nuevas políticas propuestas, Trump dijo que eliminaría "a los radicales, fanáticos y marxistas que se han infiltrado en el Departamento de Educación federal", y conseguiría que el Congreso reafirmara la capacidad del presidente para destituir a los empleados "incómodos". El presidente electo es de los que sostiene que el "marxismo que se predica en escuelas es totalmente hostil a las enseñanzas judeocristianas".

¿Se condonarán los préstamos estudiantiles bajo la nueva Administración Trump?

La condonación de los préstamos estudiantiles no fue un tema central de la campaña de Trump, pero sí figura como uno de los logros de la Administración de Joe Biden, que el mes pasado condonó otros 4.500 millones de dólares de deuda estudiantil. En total, la cifra de beneficiados ya alcanza al millón de personas. Durante el primer mandato del republicano, solo 7.000 personas recibieron ayuda.

elPeriódico de Catalunya

Los alumnos catalanes, los que sacan mejor nota de España en competencia digital

Hasta 16 países, incluidos Alemania y Francia, superan a España, que obtiene una calificación similar a la media europea

Olga Pereda. Madrid 12 NOV 2024

El alumnado catalán de 2º de ESO aprueba, y con nota alta, la competencia digital. Catalunya, con 518 puntos, es el territorio con mejor calificación de toda España (23 puntos más que la media española) en estas destrezas académicas, que incluyen utilizar hojas de cálculo, organizar archivos y editar documentos. El nivel catalán es idéntico al de Dinamarca. Así lo revela el Estudio Internacional sobre Competencia Digital (ICILS, por sus siglas en inglés), que se lleva realizando desde 2018 y en el que España ha participado por primera vez con 508 escolares de 11.700 centros educativos. La nota que recibe España es de 495 puntos, ligeramente por encima de la media de la UE (493). Sin embargo, hasta 16 países, incluidos Francia y Alemania, superan la calificación española.

Publicado este martes en todo el mundo, el informe investiga en qué medida el alumnado de segundo curso de secundaria de 34 países (22 de ellos de la UE) está preparado para "estudiar, trabajar y vivir en un mundo digital". A través de una prueba cognitiva y un cuestionario de contexto, el objetivo del ICILS es medir la capacidad de los estudiantes para utilizar ordenadores de cara a "investigar, crear y comunicarse en diferentes contextos".

Corea -que tiene un sistema escolar hipercompetitivo y es uno de los países que mejores resultados sacó en el último PISA (especialmente en matemáticas)- lidera la competencia digital y obtiene la nota más alta del mundo: 540 puntos. Le siguen República Checa (525) y Dinamarca (518).



España obtiene 495 puntos, ligeramente por encima de la media de la UE (493) y bastante más elevada que la media de todos los estados participantes en ICILS (476). Sin embargo, algunos países de nuestro entorno, como Alemania (502) y Francia (498), nos superan. Hasta 16 países consiguen una calificación superior a la España. En el furgón de cola internacional se sitúan Azerbaiyán (319), Kosovo (356) y Omán (379).

Catalunya no salió bien parada en PISA, pero es la autonomía que mejor posición obtiene en competencia digital: 518, que suponen 23 más que la media española (495). Le sigue Madrid, con 514, Asturias (512) y Castilla y León (507). Esta última autonomía fue la que mejor puntuación obtuvo en PISA, cuya última edición se centró en las competencias en matemáticas y ciencias. Al igual que sucedió en el informe internacional organizado por la OCDE, Ceuta (421) y Melilla (432) son los territorios con peor puntuación en destreza digital. También la Comunitat Valenciana (472) y Andalucía (477) están por debajo de la media de la UE y de España. De Euskadi, la comunidad que más dinero público invierte en educación por alumno, no hay datos propios. Solo 11 comunidades y ciudades autónomas decidieron ampliar su muestra en el ICILS para obtener datos representativos específicos.

NIVEL DE COMPETENCIA DIGITAL		
Competencia digital		
1	Corea	540
2	República Checa	528
3	Dinamarca	518
4	Taiwán	518
5	Bélgica (Flandes)	510
6	Portugal	510
7	Letonia	509
8	Finlandia	507
9	Austria	506
10	Hungría	505
11	Suecia	504
12	Noruega	502
13	Alemania	502
14	República Eslovaca	499
15	Francia	498
16	España	495
17	Luxemburgo	494
18	Promedio UE	493
19	Italia	491
20	Croacia	487
21	Eslovenia	483
22	Promedio ICILS 2023	476
23	Malta	475
24	Chipre	460
25	Grecia	460
26	Uruguay	447
27	Serbia	443
28	Bosnia-Herzegovina	440
29	Rumanía	418
30	Kazajistán	407
31	Omán	379
32	Kosovo	356
33	Azerbaiyán	319

En la mayoría de las comunidades, el mayor porcentaje de alumnado se encuentra en el nivel 2. Solo en la Comunitat Valenciana el porcentaje mayor de alumnos se encuentra en el nivel 1 (34%) mientras que en Ceuta (39%) y Melilla (42%) la mayoría de los estudiantes no alcanzan ni siquiera el nivel 1. Salvo en Catalunya (2,2%), en ninguna de las autonomías el porcentaje de estudiantes en el nivel 4 supera el 1%.

A nivel internacional, casi dos tercios de los países, entre ellos España, el porcentaje de estudiantes con rendimiento medio y alto supera al de estudiantes con rendimiento bajo. Una vez más es Corea el país que mejores resultados obtiene dado que su porcentaje de alumnos en los niveles altos es el más elevado del mundo y el de los estudiantes con peores niveles, el más bajo.

La diferencia por género es mayor y significativa a favor de las chicas en toda España excepto en Ceuta y Melilla. Las mayores diferencias se dan en Catalunya, con 25 puntos frente a los 19 de la media española.

COMPETENCIAS DIGITALES POR COMUNIDADES	
Catalunya	518
Madrid	514
Asturias	512
Castilla y León	507
Rioja, La	506
Canarias	502
Cantabria	500
España	495
Promedio UE	493
Andalucía	477
C. Valenciana	472
Melilla	432
Ceuta	421

Brecha entre nativos y migrantes

La competencia digital, en todo caso, no es homogénea sino que hay diferencias entre el alumnado migrante y el nativo. Estas diferencias, como ya se observó en PISA, no están provocadas por las capacidades académicas sino por la solvencia económica de las familias. En la mayoría de los países analizados existen diferencias significativas a favor de los nativos. Las mayores desigualdades las presentan Finlandia (62 puntos) y Alemania (54 puntos), y la menor, Italia (13 puntos). España presenta una diferencia significativa a favor de los estudiantes nativos de 28 puntos, solo un punto por debajo del promedio de la UE.

Salvo Melilla, Catalunya es el territorio con mayor diferencia entre alumnado nativo e migrante (43 puntos), que se dispara hasta los 77 puntos en el caso de comparar estudiantes de alto nivel socioeconómico y bajo.

Ordenadores y conexión en casa

De hecho, disponer de dos ordenadores o más en el hogar y gozar de una buena conexión a internet son, según los técnicos de ICILS, cruciales para mejorar el rendimiento en competencia digital. En España, la diferencia en el rendimiento de los alumnos con buena conexión a internet en casa es de 22 puntos, algo más baja que el promedio de la UE (26) pero muy alta si la comparamos con Corea (8). En el caso de Catalunya, la diferencia debida a la buena conexión es considerablemente superior a la media española: 30 frente a 22. Solo Ceuta y Melilla tienen desigualdades todavía más significativas.

En España, casi las tres cuartas partes de los estudiantes aseguran que en el centro educativo aprenden a diseñar y editar documentos y archivos o realizar presentaciones con imágenes. Por el contrario, poco más de la cuarta parte aprende a manejar programas informáticos utilizando un lenguaje de programación.

En todos los países, alrededor de un tercio de los estudiantes recurre diariamente a la tecnología digital en sus centros educativos, tanto para realizar tareas académicas como para otros fines (no especificados). En España, uno de cada tres estudiantes usa los dispositivos para actividades escolares, mientras que un 22% lo hace con otros propósitos. Los alumnos catalanes son los que más usan la tecnología para fines estrictamente educativos: casi un 61% frente al 36% que la usa para diferentes propósitos.

europapress.es

Estudiantes se manifiestan por toda España tras la DANA: "No es simplemente una catástrofe natural, es un crimen social"

MADRID, 12 Nov. (EUROPA PRESS) - Estudiantes se han concentrado este martes en distintos puntos de España en solidaridad con los afectados por la DANA en Valencia y para exigir responsabilidades por la "negligente" gestión, en el marco de la huelga general convocada para este martes por el Sindicato de Estudiantes en todo el Estado.

La organización estudiantil había hecho un llamamiento a celebrar asambleas y comités de estudiantes en todos los institutos y universidades para manifestar su apoyo a las familias trabajadoras y la juventud de Valencia, y para hacer visible su "repudio a los responsables que han permitido estas muertes y esta destrucción con su desidia".

En la manifestación de Madrid, que se ha celebrado en la Puerta del Sol, la portavoz de Contracorriente, Haiby Rivas, y la secretaria general del Sindicato de Estudiantes, Coral Latorre, han explicado que se ha convocado una huelga general estudiantil y manifestaciones en toda España para exigir "juzgar a los culpables" por la "negligente" gestión de la DANA. Además, las portavoces de las organizaciones estudiantiles han afirmado que consideran que el temporal "no es simplemente una catástrofe natural, es un crimen social".

En Barcelona, unos 1.000 estudiantes, según la Guardia Urbana, se han manifestado por el centro de la ciudad para pedir la dimisión del presidente de la Generalitat valenciana, Carlos Mazón, por la "negligencia" de su Gobierno en la gestión de la DANA y en solidaridad con los afectados. La marcha, convocada por el Sindicat d'Estudiants y el Sepc de forma separada, ha arrancado a las 12.15 horas en la plaza Universitat y ha avanzado por las calles de Pelai, plaza Catalunya, calle de Fontanella y Vía Laietana en dirección a la plaza de Sant Jaume, donde ha finalizado la manifestación. Los estudiantes han entonado lemas como 'Solidaridad con el pueblo valenciano', 'Partido Popular, partido criminal', 'Mazón dimisión, a la prisión', 'Si no hay solución habrá revolución' y 'No son muertos son asesinados'.

En declaraciones a los medios antes de empezar la marcha, la portavoz del Sepc, Tània Ros, ha criticado la "negligencia" del gobierno de Mazón y ha reclamado su dimisión y la de los responsables políticos que han gestionado esta tragedia, y ha instado a que se pidan responsabilidades. La portavoz del Sindicat d'Estudiants -entidad que convoca huelga en todo el Estado-, Paula Leiva, ha asegurado que "los responsables tienen nombre y apellido" y ha exigido también la dimisión de Mazón. "Es absolutamente vergonzoso ver cómo no hizo absolutamente nada y no envió la alerta a tiempo y esto produjo cientos y cientos de muertos. También señalamos otros responsables: la Patronal y los empresarios, que son enemigos de la clase trabajadora", ha añadido.

Los manifestantes han portado pancartas en las que se pueden leer frases como 'Cuando las calles se convierten en ríos el pueblo es el puente', 'Mazón dimisión, partido de payasos', 'La DANA arrasa y el gobierno fracasa' y 'Políticos señalándose y el pueblo en la alcantarilla'.

MANIFESTACIONES EN EL PAÍS VASCO

Estudiantes del País Vasco también han concentrado en las tres capitales vascas en solidaridad con sus compañeros de la Comunidad Valenciana. Los jóvenes han reclamado la dimisión de "todo el Gobierno de Mazón" y han exigido al Ejecutivo de Pedro Sánchez que se adopten "ya" todas las medidas necesarias para garantizar "una vida digna" a los afectados por la DANA.

Con una pancarta en la que podría leerse 'Elkartasuna Valentziako herriarekin. Mazon Dimisioa' (Solidaridad con el pueblo valenciano. Mazón dimisión), los participantes en la protesta desarrollada ante el Teatro Arriaga de Bilbao han trasladado su "solidaridad al pueblo de Valencia, que es quien está sufriendo las consecuencias de la DANA, porque no hubo ningún tipo de medida preventiva, ni de evacuación, ni de absolutamente nada".

Los estudiantes han incidido en la necesidad de "señalar a los responsables". En palabras de la portavoz de Ikasle Sindikatua, Laura Luengo, "nosotros no aceptamos que esto ha sido un desastre que ha salido de la nada. Esto ha sido un desastre que venía anunciado y que no se ha tomado ninguna medida para impedirlo". Por ello, los estudiantes han exigido, al igual que "en un montón de ciudades" de todo el Estado, la dimisión de "todo el gobierno de Mazón".



Asimismo, han subrayado que el Ejecutivo central y su presidente, Pedro Sánchez, "también son responsables de esta situación y tienen que adoptar todas las medidas inmediatamente, ya, por decreto, para que todos esos recursos que existen en la sociedad se pongan a disposición de la gente para garantizar el abastecimiento y la vida digna". Luengo ha asegurado que la intención de los jóvenes es seguir expresando su solidaridad y reivindicaciones "en la calle". "Nos dicen que somos la generación de cristal, está claro que no. Somos la generación de barro, porque se ha llenado de barro completamente, ayudando en el pueblo valenciano", ha concluido.

LOS ESTUDIANTES GALLEGOS SE MANIFIESTAN EN VIGO Y A CORUÑA

Los estudiantes gallegos se han sumado igualmente este martes a la huelga nacional convocada por el Sindicato de Estudiantes en apoyo a los afectados por la DANA, y se han concentrado en Vigo y A Coruña para exigir responsabilidades políticas y la adopción de medidas de protección para las personas que lo han perdido todo. Así, en la ciudad olívica, un grupo de jóvenes se ha reunido en torno a la Farola de Urzáiz con Colón para trasladar su apoyo a los estudiantes de Valencia y el resto de regiones afectadas por el temporal de hace una semana.

▣ EL DEBATE

ChatGPT supera a los estudiantes en los exámenes de Matemáticas de Selectividad

El objetivo principal de esta investigación ha sido comparar el desempeño de ChatGPT frente a los estudiantes en áreas clave de las Matemáticas que se abordan en la prueba: álgebra, análisis matemático, probabilidad y estadística

El Debate. 13/11/2024

El grupo de innovación docente DSLAB-TI de la URJC ha realizado un estudio para investigar el rendimiento de ChatGPT en los exámenes de Selectividad, denominados ahora Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), y ha concluido que esta herramienta de Inteligencia Artificial supera a los estudiantes en los exámenes de Matemáticas.

El estudio se ha centrado en las pruebas de la asignatura Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales en la Comunidad de Madrid. El objetivo principal de esta investigación ha sido comparar el desempeño de ChatGPT frente a los estudiantes en áreas clave de las Matemáticas que se abordan en la prueba: álgebra, análisis matemático, probabilidad y estadística.

Los resultados obtenidos, publicados recientemente en la revista científica *International Electronic Journal of Mathematics Education*, muestran que ChatGPT supera a los estudiantes en áreas como probabilidad y estadística.

«El trabajo apoya la ya existente tendencia a usar inteligencias artificiales como herramientas de apoyo en el aula. No obstante, tal y como se deriva del estudio realizado, deben usarse con precaución y bajo supervisión del profesorado pues la inteligencia artificial tiene limitaciones a la hora de resolver cierto tipo de problemas», señala Antonio Alonso, miembro del grupo DSLAB-TI y coautor del estudio.

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron exámenes de la EBAU realizados entre 2009 y 2012 en la Comunidad de Madrid. Las respuestas proporcionadas por ChatGPT a estos exámenes fueron evaluadas por el profesorado del grupo de innovación docente DSLAB-TI.

Finalmente, se compararon estas evaluaciones con las calificaciones reales de los estudiantes mediante técnicas estadísticas y se observó que la inteligencia artificial (IA) obtuvo un rendimiento menor en las pruebas de álgebra y cálculos.

«Esto es importante porque nos permite entender mejor las fortalezas y limitaciones de la inteligencia artificial en la resolución de problemas matemáticos y usar estas herramientas con ello en mente», concluye Antonio Alonso.

EL PAÍS CATALUÑA

La Generalitat regulará cómo se hacen los exámenes de FP a distancia fuera de Cataluña

El Departamento de Educación explica en el Parlament que prepara dos normativas para controlar un sector que no cuenta con la supervisión necesaria

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 13 NOV 2024

El secretario de Formación Profesional, Francesc Roca, ha confirmado este martes en el Parlament la intención de su gobierno de controlar la FP a distancia. La regulación vendrá por dos mecanismos: por un decreto que debe poner coto a la proliferación de esta modalidad, según avanzó este diario hace unos días, y por una resolución más inminente que establecerá, en concreto, cómo deben realizarse los exámenes.

La modalidad a distancia de la FP privada en Cataluña nació en 2012 con una breve normativa, la orden ENS/71/2012, de 8 de marzo, que ya fijaba que los centros solo podrían ofertar online aquellos títulos que previamente tienen autorizados en modo presencial, y que los exámenes finales deben hacerse presencialmente. Desde entonces, el crecimiento ha sido estratosférico: de cero alumnos hace una década ha llegado a los 66.270 del curso 2022-23, según datos de Educación.

Hace años que la Generalitat sospecha que este crecimiento del sector privado no se ha realizado con todas las garantías de calidad y por ello en 2021 se publicó una orden para intentar ponerle coto, pero que fue anulada por defecto de forma por el TSJC el año pasado. El Govern no cesa en su intento de "corregir y mejorar la FP privada *online*" y su idea es recurrir a dos mecanismos.

El más inminente es una resolución, que regulará "las actividades recurrentes que se hacen en Cataluña por parte de empresas privadas que tienen la sede fuera de Cataluña, y viceversa", ha explicado Roca en comisión parlamentaria. Estas actividades son las clases prácticas y los exámenes, que son los que obligatoriamente deben hacerse de forma presencial. La normativa afectará tanto a empresas que quieran empezar a operar en Cataluña, como la andaluza Medac, que este año abrió dos centros en Barcelona y L'Hospitalet, pero también a catalanas como Ileria, con sede en Lleida, pero con solo el 17% de alumnos residentes en Cataluña. Según Educación, la idea es que la resolución se apruebe "en las próximas semanas".

Más a medio plazo, el departamento quiere recuperar la normativa invalidada y convertirla en decreto. "Nos lo están pidiendo diferentes sectores. Quien haga bien las cosas se encontrará bien, y los que tengan que mejorar tendrán que mirar cómo hacerlo", ha terciado Roca. Las quejas más habituales que concentra el sector es la falta de prácticas, la poca preparación del profesorado o la falta de respuesta de los centros cuando surge algún problema. También la Generalitat ha admitido la poca capacidad de la inspección educativa -con 248 efectivos- para supervisar estos estudios.

Roca ha comparecido este martes en el Parlament para dar explicaciones de los problemas vividos durante el proceso de inscripción en la FP de este curso, con miles de alumnos empezando tarde las clases. El secretario ha recordado las medidas anunciadas por el departamento hace dos semanas, como la implantación de la matrícula *online*, para que estos retrasos en el calendario de matriculación no se vuelvan a repetir. Roca también ha explicado que, de cara a aumentar la oferta, se está analizando la propuesta de los ayuntamientos de cesión de espacios para acoger nuevos cursos.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

El grupo de expertos ya tiene veredicto: "El sistema educativo de Baleares no mejorará si no ponemos el foco en el alumnado vulnerable"

Tras tres meses de trabajo el comité convocado por el Govern ha emitido un informe con casi 90 propuestas para mejorar los indicadores de la enseñanza en las islas, entre las que destacan medidas para lograr la equidad o dar más peso a las competencias comunicativas y matemática

Mar Ferragut Rámiz. Palma 13 NOV 2024

Activar los apoyos que hagan falta para asegurar el progreso del alumnado vulnerable y recuperar el protagonismo de los contenidos y las competencias básicas como la matemática y la lingüística. Estos son dos de los puntos fuertes de las 87 *propuestas que el comité de expertos convocado por el Govern para mejorar el sistema educativo* pone sobre la mesa tras tres meses de trabajo. Lograr una equidad real en la escuela aparece en su informe como uno de los aspectos ineludibles: "El sistema educativo de Baleares no mejorará si no ponemos el foco en el alumnado vulnerable".

Así lo ha indicado hoy Cristina Bandrés, inspectora jefa de la consejería de Educación de Cantabria y una de las integrantes de este grupo, en el acto de entrega de su informe a la presidenta Prohens en el Consolat de Mar. Bandrés ha indicado en este sentido que el último informe PISA mostraba el elevado número de alumnado que hay en Baleares con bajo nivel socioeconómico y que "el 40% de estos estudiantes tienen resultados muy bajos, frente al 24% de la media y el 12% del cuartil superior". Así parece evidente que "el reto de la mejora de la calidad educativa en las islas pasa por la mejora de la equidad y el sistema no mejorará si no ponemos el foco en la desigualdad".



La equidad

Elga Cremades, profesora e investigadora de la UIB también miembro de este grupo de especialistas, ha señalado que el sistema balear afronta "desafíos específicos" vinculados a las condiciones demográficas que tienen "un impacto directo en el funcionamiento de los centros educativo y en las condiciones de aprendizaje". De esta forma, se ha recordado que Baleares es la comunidad con mayor porcentaje de alumnado extranjero y el sistema escolar funciona bajo una elevada presión por la continua llegada de estudiantes de incorporación tardía.

En este sentido, el informe recoge varias propuestas para fomentar la equidad y mejorar la atención a la diversidad. Bandrés ha indicado la necesidad de revisar la normativa de atención a la diversidad, ya que es de 2011 y en 13 años ha habido varios cambios, como la aparición de categorías nuevas, aumento de prevalencia de problemas asociados a la salud mental, el incremento constante de estudiantes de incorporación tardía... "Hay que darle una vuelta", ha indicado. Asimismo, proponen replantear la adaptación curricular significativa, con un enfoque "flexible y temporal" porque "el currículum no puede ser una barrera para que el alumno avance". También propone más formación para los docentes ante esta realidad ya que, ha indicado la diversidad de las aulas apela a todo el cuerpo y no solo a los especialistas.

El grupo de expertos también aborda el abandono escolar en su informe, subraya que un 25 % del alumnado no se gradúa al finalizar la ESO y ante esta situación recomiendan aplicar medidas preventivas y de intervención, y realizar un trabajo en red desde el primer ciclo de la educación infantil y la colaboración de los equipos de orientación de los centros de secundaria, los Equipos de Atención Temprana, los educadores sociales y los servicios municipales. También apuestan por el desarrollo de programas de segunda oportunidad y vías flexibles para la reincorporación al sistema de los alumnos que lo abandonan.

Más protagonismo a las competencias básicas: lenguas y matemáticas

Cabe recordar que este documento será la base que usará Educación para cambiar los currículos de aplicación de la LOMLOE. Entre las propuestas hechas, y que el conseller Vera se ha comprometido a aplicar, está devolver más protagonismo a los contenidos y a las competencias básicas, como la matemática y la comunicativa.

En el caso de la materia de Matemáticas se incrementará la carga lectiva (tal y como reclamaron desde la Associació Balear de Matemàtiques) tanto en Primaria (pasando de cuatro horas semanales por curso a cinco, algo que se haría quitando horas de libre disposición a los centros) como en ESO (fijando cuatro horas semanales por curso, también en 2º y 4º de la ESO donde en Baleares, a diferencia de otras CCAA, ahora se estaban haciendo tres horas a la semana). Los expertos recuerdan la importancia de esta materia también como instrumento para aprender en las otras materias.

Los especialistas consideran en su informe que las horas de libre disposición son "excesivas", especialmente en la etapa de educación primaria, lo que provoca que asignaturas como Lengua Castellana, Lengua Catalana y Matemáticas tengan una mayor carga lectiva en unos centros que en otros, "con implicaciones en el aprendizaje de aspectos esenciales para el éxito escolar y la trayectoria académica". Aunque esta medida "puede facilitar el ejercicio de autonomía de los centros", el informe concluye que "hay que sopesar la prioridad de reforzar aprendizajes de carácter instrumental en el plan de estudios para que todos puedan alcanzar los mismos fines y evitar desigualdades".

De esta forma, se insta a "fomentar, potenciar e impulsar el aprendizaje de la comprensión y expresión oral, la lectura y la escritura" y "las habilidades matemáticas" como instrumentales para la adquisición de las competencias. Los centros, en la elaboración de sus proyectos curriculares, deben especificar la forma en la que se utilizarán la lectura, la escritura, la oralidad y las matemáticas "como medios para el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las competencias en las diferentes asignaturas".

En esta línea, el informe propone ampliar la oferta de materias optativas de la ESO para reforzar los aprendizajes de carácter instrumental, principalmente destinadas al alumnado que presenta más dificultades. Estas materias optativas "podrían ser un refuerzo de lengua castellana, un refuerzo de lengua catalana, un refuerzo de matemáticas y un refuerzo de lengua extranjera".

Bachillerato

En Bachillerato, defienden convertir la materia Trabajo de Investigación de Bachillerato en optativa. En esta etapa también se plantea ir en la línea de otras comunidades y aumentar las horas de las materias de modalidad, además de ofertar más optativas. En el caso de segundo curso de Bachillerato se plantea que un área de Educación Física ligada a la salud se ofrezca como optativa.

Respecto a la autonomía de centro, el trabajo propone "ordenar" lo que hacen los centros y evaluar. A pesar de plantear reducir las horas de libre disposición, según ha expuesto Mario Francisco Redondo, alto cargo de la Consejería de Educación de Madrid, ha defendido que los centros, dentro del ejercicio de su autonomía, "deben saber liderar sus proyectos educativos para mejorar el sistema y poder ser evaluados y dar cuenta de la

trayectoria que hacen". Asimismo, el trabajo también recoge la idea de regular más el margen de maniobra de los centros para trabajar por ámbitos o proyectos.

Estudio sobre el uso de las nuevas tecnologías

La presidenta Prohens ha agradecido a los expertos este trabajo de "valor incalculable" y ha reiterado su compromiso a aplicar las medidas propuestas. Ha destacado algunas como "recuperar las programaciones didácticas" o "hacer un estudio serio sobre el uso de nuevas tecnologías en el aula, basándose en datos objetivos para evaluar impacto real". Ha añadido: "No es lo mismo educar y formar en competencia digital, que digitalizar toda la educación". En definitiva, la jefa del Ejecutivo ha concluido que "ha llegado la hora de volver a poner los conocimientos y los contenidos en el centro de la Educación y recuperar la búsqueda de la excelencia y la cultura del esfuerzo como valores del modelo educativo".

El informe incluye un análisis del sistema educativo y de los últimos resultados de PISA además del bloque de propuestas, que se distribuyen en seis apartados. La conselleria de Educación ya está trabajando en la modificación de los currículos y ya prevé la introducción de muchas de las propuestas realizadas por el grupo de expertos, que está formado por Cristina Bandrés, inspectora jefa adjunta del Servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades del Gobierno de Cantabria; Pasqual Bordas, inspector de educación en la conselleria d'Educació de les Illes Balears; Elga Cremades, profesora laboral permanente del área de Filología Catalana en la UIB; Sergio Martínez, profesor de Didáctica de las Matemáticas en la Universidad de Zaragoza; Mario Francisco Redondo, subdirector general de Ordenación Académica de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid; Tatiana Rodríguez, técnica docente del Servicio de Ordenación Académica, Títulos y Convivencia de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León; María Rosa Rosselló, profesora titular del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB en el área de Didáctica y Organización Escolar; Daniel Ruiz, profesor titular del Departamento de Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial en la UIB, y Miguel Ángel Tirado, inspector de educación en la Conselleria d'Educació i Universitats de les Illes Balears.

Noticias de Navarra

Las matemáticas generan ansiedad en la mitad de los alumnos, según un informe de la OCDE

Desde la encuesta PISA de 2012, el porcentaje de escolares que se ponen más nerviosos con los problemas matemáticos ha aumentado en 11 puntos porcentuales en el conjunto de la organización

NTM / EFE. 13-11-24

Los estudiantes del Estado español figuran entre los de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se ponen más nerviosos cuando hacen problemas de matemáticas, una cuestión que tiene consecuencias negativas sobre su predisposición para el aprendizaje futuro.

En un informe publicado este miércoles, la OCDE señala que cerca del 50 % de los escolares que participaron en la última encuesta PISA en 2022 afrontaban con ansiedad esos problemas de matemáticas, lo que representa casi diez puntos más que la media de los países miembros de la organización (40 %).

Eso pese a que en el conjunto de la OCDE ese porcentaje ha subido en 11 puntos porcentuales desde la encuesta de 2012, una subida algo mayor que la que se constató durante ese periodo en el Estado español, donde también aumentó.

Entre los países participantes de PISA con una proporción todavía mayor que el Estado español de alumnos inquietos al hacer matemáticas, y por encima del listón del 50 %, buena parte eran latinoamericanos, como los de Colombia, Perú, Costa Rica, Chile, Brasil.

También había de algunos países asiáticos, como Turquía y, sobre todo Indonesia y Tailandia, donde se superaba el 60 %.

En el extremo opuesto, la menor aversión por las matemáticas se constataba en Países Bajos, Hungría, Finlandia, Reino Unido y Suiza (todos ellos por debajo del 30 %), así como en Dinamarca, Alemania, Suecia, Islandia o Irlanda (por debajo del 40 %).

En 2022, un 65 % de todos los estudiantes que participaron en PISA mostraban ansiedad por sus resultados en matemáticas y estaban preocupados por tener malos resultados, y un 55 % temían fallar con las matemáticas.

Los responsables de PISA subrayan que esa ansiedad por las matemáticas es un reto importante para el bienestar de los estudiantes, pero también para su disposición al aprendizaje a lo largo de su vida.

También indican que los estudiantes que son capaces de controlar mejor sus emociones y el estrés son los que mejor dominan su ansiedad ante las matemáticas.

Los que se encuentran incómodos con esta materia tienen dificultades para abordar tareas matemáticas porque dedican más energías a controlar ese estrés que a la resolución de los problemas.



Eso les conduce a evitar los problemas que tengan que ver con las matemáticas con los que se van a encontrar fuera del contexto escolar y les van a paralizar en su disposición al aprendizaje a largo plazo.

La Voz de Galicia

El Poder Judicial da el visto bueno al anteproyecto de ley para proteger a los menores en internet

Considera «muy positiva» la introducción en el Código Penal del alejamiento virtual

La Voz. REDACCIÓN / AGENCIAS. 13 nov 2024.

El Pleno del Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) aprobó este por unanimidad el informe sobre el anteproyecto de ley orgánica para la protección de las personas menores de edad en los entornos digitales. Este dictamen se adecúa a los compromisos internacionales asumidos por España, así como a la normativa constitucional y legal y a la jurisprudencia.

La norma proyectada, de carácter integral y transversal, incluye medidas orientadas a mejorar la información con respecto a los riesgos y los beneficios del uso de los dispositivos digitales por parte de las personas menores de edad; a consolidar la prevención y la asistencia a las adicciones; y a reforzar la efectividad de los mecanismos de control para evitar el acceso de niños, niñas y adolescentes a contenidos inapropiados para su edad.

Pena de alejamiento virtual

El anteproyecto introduce en el Código Penal la prohibición de acceso o de comunicación a través de redes sociales, foros, plataformas o cualquier otro espacio virtual. Si bien la Sala Segunda del Tribunal Supremo ya admitió en el 2022 la posibilidad de aplicar la pena de alejamiento no solo a lugares físicos, sino también al entorno digital, el Pleno del CGPJ considera muy positiva su regulación normativa, hasta ahora inexistente. Un juez podrá suspender en determinados casos la pena de prisión poniendo como condición la no comunicación a través de internet.

El texto también aborda las ultrafalsificaciones —*deepfakes*—, que se integra como delito contra la integridad moral de las personas. Será agravado cuando el autor sea el cónyuge o una persona unida a la víctima por una relación de afectividad análoga.

Además, el informe incluye una serie de tipos agravados relacionados con el uso de identidades falsas como medio para facilitar la comisión de delitos contra menores de edad o personas con discapacidad. La finalidad de esta reforma es tutelar los intereses de niños, niñas y adolescentes ante la gran preocupación existente por el acceso de los y las menores a contenidos pornográficos que pueden afectar a su desarrollo afectivo y a su concepción de las relaciones sexuales.

Perfil en redes, a partir de 16

El anteproyecto incluye un sistema de verificación de edad de los usuarios, en relación con los contenidos que puedan causar un perjuicio a las personas menores de edad, como la violencia gratuita o la pornografía, y eleva de 14 a 16 años la edad para consentir el tratamiento de datos personales, lo que supone adecuar la legislación nacional a la normativa europea.

Esto en la práctica supone que con 15 o menos años no se podrá tener un perfil en redes sociales. Se trata de una modificación general de la edad en materia de protección de datos, una solución que el informe del CGPJ considera que favorece la seguridad jurídica al evitar que se establezcan regímenes especiales según el tipo de tratamiento de datos.

europapress.es

La OMS advierte de un aumento de la presión escolar de los estudiantes, especialmente en las niñas

MADRID, 13 Nov. (EUROPA PRESS) - La Organización Mundial de la Salud ha advertido, en un informe elaborado junto con el Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), de un aumento de la presión escolar de los estudiantes a nivel global, especialmente en las niñas. El estudio señala que más estudiantes que en 2018 dicen sentirse presionados por las tareas escolares, lo que afecta especialmente a los adolescentes mayores, y aparecen marcadas diferencias de género.

En concreto, entre los jóvenes de quince años, casi dos tercios de las niñas (63%) dicen sentirse presionadas (frente al 54% en 2018), en comparación con el 43% de los niños (frente al 40%). El informe se basa en datos de un total de 279.117 jóvenes de once, trece y quince años de 44 países y regiones que participaron en la encuesta HBSC 2021/2022.

"La creciente presión sobre los adolescentes es un problema multifacético. Las niñas a menudo se ven atrapadas entre expectativas contrapuestas de excelencia académica y roles sociales tradicionales, mientras que los niños pueden enfrentar la presión de parecer fuertes y autosuficientes, lo que los disuade de buscar el apoyo necesario", afirma la doctora Irene García-Moya, una de las autoras del informe. La doctora incide en la necesidad de crear espacios de apoyo dentro de las escuelas "donde cada estudiante se sienta visto, escuchado y apoyado". "Los programas de salud escolar deben centrarse en apoyar el bienestar emocional para fomentar generaciones futuras resilientes", apunta.

Las conclusiones del documento destacan la necesidad de abordar los determinantes sociales de la salud (los factores no médicos que influyen en los resultados sanitarios) como parte de un enfoque integral para apoyar a los jóvenes. Para abordar estas cuestiones de manera eficaz, el informe pide una acción coordinada a todos los niveles (nacional, regional y comunitario) para fomentar entornos más propicios, abordar las desigualdades y fortalecer los diversos sistemas de los que dependen los jóvenes.

También advierte de que los sistemas de apoyo fundamentales para la salud mental de los adolescentes se han debilitado desde 2018: la proporción de adolescentes que informan niveles elevados de apoyo familiar ha disminuido del 73% al 67% y el apoyo de pares del 61% al 58%. La disminución ha sido especialmente pronunciada entre las niñas (apoyo familiar: 72% a 64%; apoyo de pares: 67% a 62%). Los adolescentes de familias con menos recursos económicos informan sistemáticamente niveles de apoyo más bajos en comparación con sus pares más adinerados.

Por ejemplo, el 62% de los adolescentes de familias con menos recursos económicos informan niveles altos de apoyo familiar, en comparación con el 71% de los adolescentes de familias con más recursos económicos. Se observan patrones similares en el apoyo de los pares (53% frente al 62%) y el apoyo de los compañeros de clase (52% frente al 58%).

El estudio concluye que existen importantes disparidades de género en múltiples áreas de la vida de los jóvenes. A menos niñas que niños les resulta fácil hablar con cualquiera de sus padres sobre las cosas que realmente les preocupan, y las brechas de género son mayores en la comunicación con los padres (62% frente a 78%) que con las madres (81% frente a 86%).

Las niñas también informan de niveles más bajos de apoyo familiar (65% frente a 71%) y enfrentan una presión escolar sustancialmente mayor (62% frente a 43% entre los jóvenes de 15 años). La única excepción son las relaciones con los pares, donde las niñas mantienen niveles más altos de apoyo que los niños (62% frente a 55%).

Igualmente, el estudio aborda que la pandemia de la Covid-19 ha tenido un profundo impacto en los entornos sociales de los adolescentes, con efectos duraderos que siguen afectando a su bienestar. Las medidas de distanciamiento social, el cierre de escuelas y la interrupción de las rutinas normales coincidieron con cambios en el apoyo familiar y de pares y experiencias escolares menos positivas, "lo que exacerbó los desafíos que enfrentan los jóvenes durante un período ya vulnerable de sus vidas".

En este contexto, el informe subraya la necesidad de seguir trabajando para apoyar a los adolescentes mientras enfrentan los efectos persistentes de la pandemia en su bienestar social y emocional.

EL PAÍS

Razones para apostar por la Universidad

La comparación con los países vecinos nos deja mal parados: España ocupa la posición 27 de 35 en cuanto a autonomía en la gestión del personal docente

EVA ALCÓN. 14 NOV 2024

En un contexto global cada vez más competitivo y de cambios sociales profundos, las universidades tenemos la certeza de que en el conocimiento está la respuesta a muchos de los desafíos presentes y futuros. Abordar con garantías retos compartidos como la transición ecológica, la transformación digital y también las crecientes desigualdades sociales requiere una apuesta decidida por la I+D+i, por la formación en todas las etapas de la vida y por impulsar la reflexión ante las realidades complejas que comportan todas estas transformaciones.

Estamos ante un tiempo decisivo para decidir si, como país, apostamos por situarnos a la vanguardia en la generación de conocimiento como motor de transformación social y económica. Si apostamos por ello, es ahora cuando hay que apoyar a las universidades, como instituciones de educación superior y de investigación, y potenciar nuestras capacidades formativas, científicas y de innovación al servicio de la sociedad, del progreso y del bien colectivo. Y esa apuesta, a su vez, pasa por afrontar con decisión, valentía y voluntad política los retos estratégicos del sistema universitario.



El primero de ellos es aumentar la inversión en educación universitaria. La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) reconoce en su preámbulo la “insuficiente financiación” de la universidad pública española y en su articulado plantea “destinar como mínimo el 1% del Producto Interior Bruto (PIB) al gasto público en educación universitaria pública en el conjunto del Estado”.

Una propuesta que mitigaría las diferencias con los países de nuestro entorno y nos permitiría competir con otros sistemas universitarios en condiciones de igualdad. Entiéndase aquí por competir, aumentar la relevancia para la sociedad del conocimiento generado. Y es que, según el informe *Education at a Glance 2023* de la OCDE, el gasto por alumno en las instituciones de educación superior españolas es un 20,7% inferior al promedio de la OCDE. Por eso, urge concretar cómo se implementará esa inversión adicional de más de 3.000 millones anuales de aquí a 2030.

Otro de los desafíos es la atracción de talento para asegurar el relevo generacional del personal docente e investigador

También es prioritario establecer un marco presupuestario que garantice el objetivo de la Estrategia Española de Ciencia, Tecnología e Innovación de invertir en 2027 el 2,12% del PIB. España es el sexto en universidades en el Top 1000 del Academic Ranking of World Universities (ARWU) 2024, pese a que somos el antepenúltimo país en gasto en I+D de entre los 24 países analizados en el informe “La Universidad Española en Cifras” de CRUE. Aunque la práctica totalidad del sistema público está en el rango de las instituciones de calidad internacional reconocida y se mantiene la posición general, es necesario advertir de que cedemos posiciones desde 2022. Cabe recordar que el empuje de las universidades chinas, impulsadas por las formidables inversiones en educación superior de su país, está desplazando incluso a las de Estados Unidos.

Otro de los desafíos es la atracción de talento para asegurar el relevo generacional del personal docente e investigador. El *Informe CYD 2023* sitúa en un 20% el porcentaje de profesorado universitario que se jubilará en la próxima década y advierte de la necesidad de que las universidades tengamos “más autonomía en la contratación para permitir políticas más flexibles de atracción, retención y estabilización del personal docente”. Una vez más, la comparación con los países vecinos nos deja mal parados: España ocupa la posición 27 de 35 en cuanto a autonomía en la gestión del personal docente, según el *Autonomy Scorecard* de la European University Association.

La fortaleza del sistema universitario pasa igualmente por su internacionalización. Las alianzas europeas son un instrumento adecuado para avanzar en una cooperación estratégica más allá de la movilidad y, en este sentido, estamos bien posicionados. España, con 54 universidades en consorcios, se sitúa como el tercer país con más instituciones en la iniciativa Universidades Europeas, pero no debemos confiar en el buen hacer de las universidades y se deben dotar dichos consorcios con los recursos técnicos y económicos necesarios. Además, esa mirada global tiene que ir más allá de Europa y, con la misma determinación, debemos consolidar un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, basado en la confianza entre sistemas, sin olvidarnos de mirar hacia Asia y África.

Sin duda, también nos enfrentamos a la necesidad de redefinir la oferta formativa en un contexto de reducción de cambios demográficos y aumento de la enseñanza no presencial universitaria, o la oferta de ciclos formativos no universitarios. Ante nuevos contextos, las universidades tienen que plantear modelos de aprendizaje flexibles y ofrecer soluciones para facilitar la especialización, el reciclaje profesional y garantizar la formación a lo largo de la vida.

Y un objetivo que siempre debe estar presente, al menos si queremos garantizar la función de la universidad como ascensor social, es mejorar el acceso y la equidad. Eso implica considerar la educación superior como un servicio público que, probablemente no sea rentable económicamente, pero debe asegurar la posibilidad de cursar estudios universitarios a todas las personas que tengan el potencial para acceder a la universidad, independientemente de sus características personales, económicas o lugar de residencia, siendo, en estos momentos, la vivienda uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el estudiantado.

No podemos fallar a los jóvenes españoles que creen en la Universidad porque la ven como un espacio de oportunidades y una inversión de futuro. Desde 2008, el estudiantado universitario ha crecido un 18%, mientras que la población joven se ha reducido un 20%. Y, de hecho, este es el curso universitario con más estudiantes de la historia en España, en el que más de 1.800.000 personas harán estudios de grado, máster o doctorado, un récord histórico que demuestra el prestigio social de la universidad en nuestro país.

En resumen, las universidades han demostrado a lo largo de la historia su contribución al progreso social. Esa ha sido y es su gran misión. Precisamente por eso, hay que apostar, hoy más que nunca, por la Universidad y permitir abordar nuevos retos y soluciones ante problemas emergentes con una visión social.

Eva Alcón es presidenta de CRUE Universidad y rectora de la Universitat Jaume I de Castellón.

Educación financiera en Navarra desde una 'nave espacial'

Los alumnos del CIP Donapea realizan un 'escape room' en el que viajan a Marte para resolver una desaparición

Izaro Díaz. Pamplona 14·11·24

Erica Midas era el *alma mater* de la tripulación espacial que realiza sus investigaciones en Marte para que la población terrestre pueda mudarse a este nuevo planeta. Al menos, lo era hasta que desapareció sin dejar rastro. Los alumnos del CIP Donapea, pertenecientes al módulo de Orientación Laboral, se ha subido a la nave para resolver este problema y descubrir al culpable mientras se estaban quedando sin oxígeno. Este es el argumento del escape room financiero itinerante Finexit, que recorre los centros de Formación Profesional de más de cien ciudades para potenciar la formación financiera. En total, se espera que participen más de 5.000 jóvenes.

Durante 35 minutos, los estudiantes deben saber interpretar un balance, contratos o pólizas de seguros; realizar cambio de divisas e interiorizar conceptos como el código IBAN o el Retorno de la Inversión (ROI). Además, al tratarse de una actividad grupal, también se trabajan conceptos que no son estrictamente financieros –hacer un DAFO o un organigrama de empresa–, pero que facilitan el buen funcionamiento del equipo.

Por su parte, Celia Poza, responsable de Formación y Empleo de la Cámara de Comercio de Navarra, ha reconocido que este proyecto “favorece el espíritu emprendedor, la formación de alumnos de Formación Profesional en las que hay que incidir. Además, a través del juego están desarrollando sus habilidades personales y profesionales”.

Dentro de la nave, los chicos y chicas se han dividido en tres equipos, cada uno de ellos encargado de una misión: “el equipo rojo tiene que velar por la salud y la integridad de toda la tripulación; el equipo verde tiene que trabajar con la IA y, finalmente, el azul, tiene que averiguar el paradero de Erica Midas investigando sus objetos personales”, ha explicado Irene Hernández, una de las trabajadoras del escape room.

El grupo de Iñaki Sota y Julen Vicuña, dos estudiantes de 20 años del centro, no han conseguido resolver el misterio, “pero nos hemos quedado muy cerca”, ha remarcado Julen. Con todo, los jóvenes se encontraban bastante animados porque habían “echado el rato” y habían afianzado algunos de los conceptos impartidos en las aulas. “Nos esperábamos otro tipo de actividad, pero ha sido una experiencia muy chula y satisfactoria”, ha comentado Iñaki.

En esa misma línea, la alumna María José Vélez ha descrito su experiencia como algo “muy divertido. Había extraterrestre que nos estaba contando la desaparición de Erica. Después, tuvimos que hacer un análisis DAFO para determinar por qué esta mujer había decidido viajar hasta Marte”, ha relatado. A continuación, llegaron las pruebas: “Había un papel explicativo sobre la empresa que Midas dirigía, unas imágenes con nombres clave y unas gafas de realidad virtual para caminar por Marte”, ha enumerado la alumna. A pesar de no haber logrado resolver el misterio, María José abandonó la nave creyendo que la culpable de esta desaparición era Casandra, la máquina de Inteligencia Artificial. “El principal sospechoso es siempre el verdugo, así que, efectivamente, no había que fiarse de la máquina. Es la que estaba boicoteando la labor de búsqueda de los tripulantes”, ha descubierto después Víctor Marín, trabajador del escape room. En esta ocasión, los estudiantes no consiguieron que Erica volviera a la tierra, pero están un paso más cerca de asumir los conceptos financieros.

EL DEBATE

Sindicatos de Madrid convocan una manifestación por la rebaja del horario lectivo y la libre elección de jornada

La concentración se producirá en medio de las negociaciones que se reabrieron el pasado 31 de octubre entre los sindicatos y la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades

El Debate. 14/11/2024

Los sindicatos de la Mesa Sectorial de Educación (CC.OO., UGT, CSIF y ANPE) han convocado este jueves a las 10 horas una concentración frente a la Asamblea de Madrid para reclamar una bajada del horario lectivo y la libre elección entre jornada continua y partida, entre otras cuestiones, a la que están llamados los docentes de los centros públicos de la región.

La concentración se producirá en medio de las negociaciones que se reabrieron el pasado 31 de octubre entre los sindicatos y la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades. El consejero del ramo, Emilio Viciano, propuso una reducción del horario lectivo de los profesores de Secundaria, de las 20 horas actuales hasta las 19 el próximo curso y las 18 en septiembre de 2028. Pero no planteó ninguna bajada para los maestros de Primaria e Infantil, que mantendrían las 25 horas actuales, en vez de las 23 que reclaman los sindicatos.



Unos días después de la reunión se produjo un segundo encuentro con técnicos del equipo de Recursos Humanos de la Consejería, que ampliaron la oferta y propusieron reducir de 30 a 29 las horas complementarias de los maestros de Infantil y Primaria, pero sin tocar las lectivas. Ambas medidas fueron rechazadas y tachadas de «insuficiente» por los sindicatos.

Respecto a la decisión de reducir el horario lectivo en Secundaria, pero no en Primaria, el consejero opinó que la reivindicación de que los profesores pasen de 20 a 18 horas «venía de hace años», porque antes sí que disfrutaban de ese horario, pero «en Primaria no es el caso».

A las ya habituales reivindicaciones, este mes se ha añadido una más: mantener la libertad de elección de jornada por parte de los centros, en duda tras el anuncio realizado por la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, durante el Debate del Estado de la Región a mediados de septiembre en el que advirtió de que los nuevos colegios públicos tendrían, obligatoriamente, la jornada partida a partir del curso 2025/2026.

THE CONVERSATION

¿Un estilo de enseñanza para cada alumno?

Sara María González Betancor. Profesora Titular de Universidad, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
María-Eugenia Cardenal. Profesora de Sociología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Octavio Díaz Santana. Profesor de Sociología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

De la misma manera que cada persona tiene un carácter y una actitud ante la vida, los profesores y profesoras tienen su particular estilo de enseñanza, que influye en su actitud en el aula y en su relación con el alumnado. Estos estilos no son mejores ni peores: basta recordar algunas de las conversaciones que hemos tenido sobre este o aquel profesor, que nos pudo encantar porque era claro y exigente, mientras que a otras personas les gustó menos porque era demasiado estricto.

Sin embargo, las diferentes maneras de dar clase sí tienen implicaciones en la relación emocional y académica que se crea con el docente. En un reciente estudio que hemos realizado con una muestra de más de 21 000 estudiantes de sexto de primaria en las Islas Canarias, distinguimos entre dos estilos de enseñanza: el directivo y el participativo.

En el *estilo directivo*, el profesor es el “protagonista” de las clases, mientras que los alumnos se dedican a tomar notas. En el *participativo*, en cambio, se permite al alumnado ser activo en su proceso de aprendizaje. Esta diferencia, como podemos suponer, tiene implicaciones profundas en cómo se relacionan emocional y académicamente profesorado y alumnado.

Relación emocional y académica con el docente

Nuestros resultados confirman que el *estilo de enseñanza participativo*, que involucra a los estudiantes en el aprendizaje y les otorga mayor autonomía, genera una relación emocional más fuerte entre estudiantes y profesores. Quienes tienen este tipo de profesores los perciben como más cercanos, respetuosos y atentos a sus necesidades.

Además, este vínculo emocional está relacionado con un mayor bienestar en el aula y una mayor motivación para aprender. De hecho, cuando predomina el estilo participativo en el aula, se crea un ambiente positivo y colaborativo, y los estudiantes se sienten seguros para expresar sus ideas y participar en el aprendizaje de sus compañeros.

Por otro lado, el *estilo de enseñanza directivo*, donde el profesor juega un rol más tradicional en el desarrollo de la clase, implica una relación menos emocional y más centrada en lo meramente educativo.

Es decir, en este tipo de aulas, los estudiantes ponen en valor la claridad con la que sus profesores presentan los contenidos y la orientación que reciben durante las clases. Aunque la relación emocional no sea tan fuerte, el alumnado encuentra útil la estructura y el control que el profesorado ejerce, lo que es especialmente beneficioso para quienes necesitan mayor orientación en el aula.

Diferencias en las percepciones del alumnado

Uno de los aspectos más interesantes que descubrimos en nuestro estudio es que los estudiantes no perciben los estilos de enseñanza de la misma manera. Cada uno lo hace de forma diferente. Por ejemplo, las niñas, al contrario que los niños, valoran más los estilos de enseñanza participativos.

En general, ellas establecen relaciones más positivas con su profesorado, tanto emocionales como educativas. Este hallazgo coincide con estudios previos, que señalan que las niñas establecen relaciones más cercanas con los adultos en contextos educativos.

Esto resulta ser beneficioso para su compromiso con los estudios y su rendimiento escolar. En el caso de los niños, sería necesario explorar estrategias que potencien este tipo de relaciones con el profesorado, aumentando así su compromiso educativo.

Es posible que los profesores, consciente o inconscientemente, cambien su forma de dar clase según las características de sus estudiantes. Por ejemplo, que empleen un estilo directivo con determinados alumnos, por el mero hecho de venir de entornos socioeconómicos desfavorecidos, sin tener en cuenta otras características. Esto plantea un reto importante: garantizar que, independientemente del entorno socioeconómico del alumnado, el profesorado utilice estilos de enseñanza que potencien el desarrollo crítico y su participación activa en el aula.

Implicaciones para la política educativa

En las escuelas le damos cada vez más valor al bienestar emocional del alumnado: en este sentido, parece que formar a los futuros docentes en estilos de enseñanza participativos estaría promoviendo una relación más cercana y positiva entre profesores y estudiantes.

Al mismo tiempo, es fundamental que el profesorado sea consciente de cómo las características individuales de los alumnos, como su género y el nivel educativo de sus familias, influyen en cómo perciben su estilo de enseñanza y, por tanto, en la relación que se establece en el aula.

Ser consciente de estas diferencias permite al profesorado ajustar sus estrategias de enseñanza. Por ejemplo, si una docente identifica que parte de su clase son estudiantes con mayor necesidad de dirección, puede ofrecer una estructura más clara y mayor orientación, mientras que para estudiantes más autónomos puede fomentar un aprendizaje independiente.

En cada aula hay necesidades y percepciones diferentes, por lo que la mejor formación es aquella que permite a los docentes aplicar enfoques personalizados que no solo contribuyen a mejorar el rendimiento académico, sino también a reducir las desigualdades. La clave para un entorno de aprendizaje exitoso no radica solo en el contenido que se enseña, sino también en cómo se enseña y en las relaciones que se forjan en el proceso.

Demasiado TikTok es malo para el cerebro: los beneficios de cambiarlo por un libro

Carmen de Labra Pinedo. Profesora Titular de Universidad en el Área de Fisiología, Universidade da Coruña

Está ahí sobre la mesilla de noche, mirándonos de manera acusadora, ese libro que nos regalaron las navidades pasadas, que nos prometieron que nos encantaría, que sabemos que nos gustará, pero... Llegó la hora del BeReal y justo después nos pusimos a revisar lo que contaban en el grupo de Whatsapp nuestras amigas.

El libro da pereza. Además, bastante leemos para clase, o para el trabajo... Pensamos: "voy a relajarme un rato y luego leo". Pero cuando nos queremos dar cuenta, ha pasado más de una hora y que ya no queda tiempo para leer.

¿Le suena esta situación? En la era de las redes sociales, el tiempo que dedicamos a leer un libro se ha reducido significativamente, especialmente entre los niños y adolescentes, que son más propensos a pasar horas en plataformas como TikTok o Instagram.

Sin embargo, la neurociencia revela que leer libros tiene efectos mucho más positivos y duraderos en el cerebro en comparación con consumir contenido en redes sociales. Este artículo examina, desde una perspectiva neurocientífica, por qué leer un libro produce efectos beneficiosos en áreas como la memoria, la empatía y la capacidad de concentración; mientras que el uso de redes sociales, aunque gratificante a corto plazo, puede tener efectos negativos a largo plazo.

Mejorar la memoria y la capacidad de concentración

La lectura de un libro involucra un procesamiento cognitivo profundo. Mientras leemos, nuestro cerebro activa áreas como el córtex prefrontal y el hipocampo, que son responsables de funciones como la planificación, la reflexión y la memoria a largo plazo. El proceso de leer y comprender un texto obliga al cerebro a conectar ideas y reflexionar sobre los temas planteados, lo cual fortalece los circuitos neuronales asociados con la atención y la comprensión.

Además, este esfuerzo intelectual promueve la creación de conexiones sinápticas en el hipocampo, lo que mejora nuestra memoria y nuestra capacidad de retención de información.

Distinto tipo de gratificación

Por el contrario, el contenido de las redes sociales es muy breve y estimulante para nuestro sentido de la vista, lo que activa áreas del cerebro como el núcleo accumbens, que está relacionado con la gratificación inmediata. Este tipo de procesamiento, rápido y fragmentado, hace que tanto nuestra capacidad de concentración y memoria a largo plazo se debilite. Como consecuencia, este consumo de redes sociales, en lugar de producir un aprendizaje profundo, produce una dependencia del tipo de estimulación rápida y superficial.



Dosificación de la dopamina

Si tenemos en cuenta nuestro sistema de neurotransmisores, sabemos que la dopamina es el neurotransmisor que libera el cerebro como respuesta a una experiencia placentera, y su funcionamiento difiere notablemente cuando leemos un libro de cuando consumimos redes sociales.

Al leer un libro, la dopamina se libera de forma gradual y continua a medida que avanzamos en la narrativa del libro, promoviendo una recompensa que se experimenta a largo plazo. Esta gratificación diferida ayuda a desarrollar la capacidad de autocontrol y a postergar el placer inmediato, habilidades esenciales en la regulación emocional y en la toma de decisiones conscientes.

Por el contrario, las redes están diseñadas para ofrecer una recompensa instantánea. Cada “me gusta” genera un pico rápido de dopamina en el núcleo accumbens, creando un círculo de gratificación inmediata. Aunque esta sensación de placer es intensa, se desvanece rápidamente, y el usuario puede desarrollar una dependencia a esta estimulación constante.

A largo plazo, esta dinámica puede reducir la tolerancia a la frustración y debilitar el autocontrol, especialmente en niños y adolescentes.

El desarrollo emocional

Además, la lectura de un libro permite que el lector explore emociones y perspectivas a través de los personajes, lo cual activa áreas cerebrales asociadas con la empatía como el surco temporal superior y el córtex prefrontal medial, contribuyendo a un desarrollo emocional más saludable.

Si tenemos en cuenta el contenido en redes sociales, este también genera respuestas emocionales, pero suelen ser fugaces y no involucran la reflexión profunda. Las redes sociales suelen incentivar comparaciones sociales y pueden desencadenar respuestas emocionales rápidas, como ansiedad y baja autoestima. Este tipo de emociones, al no estar acompañadas de reflexión profunda, pueden reducir la resiliencia emocional y dificultar el desarrollo de la autocomprensión en niños y adolescentes.

Memoria a largo plazo

El impacto en la memoria de leer un libro o de bucear en redes sociales también es diferente. Leer un libro activa el hipocampo de manera constante, lo cual facilita la consolidación de la memoria a largo plazo. A medida que se desarrolla una historia, el lector debe retener y recordar detalles importantes, personajes y eventos, lo que fortalece la memoria episódica y semántica.

Además, el proceso de comprensión lectora permite el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Si tenemos en cuenta el consumo rápido de contenido en plataformas como TikTok o Instagram, este fomenta una memoria a corto plazo muy limitada. El cerebro recibe una gran cantidad de estímulos visuales y fragmentos de información sin un tiempo adecuado para procesarlos e integrarlos.

Como resultado, la plasticidad sináptica se ve afectada y la capacidad de retención de información a largo plazo disminuye. El uso frecuente de redes sociales puede, por tanto, afectar negativamente las habilidades de aprendizaje y memoria a largo plazo.

Creación de nuevas neuronas

Con el tiempo, la práctica regular de la lectura también promueve la neurogénesis (creación de nuevas neuronas) y ayuda a preservar la salud cerebral, reduciendo el riesgo de deterioro cognitivo y emocional a medida que envejecemos.

Pero el uso prolongado de redes sociales puede tener efectos negativos sobre estos aspectos. Así, el consumo excesivo de redes sociales está vinculado a una disminución en la capacidad de atención, un aumento en la impulsividad y, en algunos casos, problemas de salud mental como ansiedad y depresión.

Para lograr un desarrollo cerebral saludable, solo la lectura ofrece beneficios sólidos y sostenibles, por lo que es esencial que los niños y adolescentes cultiven este hábito, dejando de lado el uso de redes sociales. Así que sabiendo todo lo que sabemos: ¿todavía nos va a seguir dando pereza dejar el móvil en un cajón y abrir ese libro que nos espera en la mesilla? Como dijo Cicerón “Un hogar sin libros es como un cuerpo sin alma”.

La nueva selectividad obligatoria para extranjeros extracomunitarios se retrasa un año

La nueva selectividad obligatoria para estudiantes extracomunitarios o de países sin convenio con España se retrasa un año y no se aplicará hasta el curso 2025-26, que será cuando estos alumnos tengan que examinarse a través de la red de oficinas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

REDACCIÓN / EFE Viernes, 8 de noviembre de 2024

Así se desprende del segundo borrador del Real Decreto que reformará el procedimiento de acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado del alumnado extranjero del que ha tenido conocimiento Efe. Una ley que pretende homogeneizar el acceso de los estudiantes internacionales a las universidades españolas y respetar la equidad respecto a la prueba que hacen los alumnos españoles, según explicaron fuentes ministeriales. Sin embargo, en el nuevo borrador del Real Decreto que están consensuando los Ministerios de Educación y Universidades con los rectores, se ha decidido dar un año más a la aplicación de la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) para extranjeros, con el fin de que haya margen de organización para la misma.

La UNED será la encargada de organizar los exámenes de la nueva y obligada PAU, para la que los estudiantes no tengan que desplazarse a España ya que podrán realizar la prueba en cualquier centro adscrito a la UNED o incluso en embajadas. Además, los estudiantes internacionales que tengan la obligación de hacer la PAU tendrán los enunciados de los ejercicios en castellano y en inglés, para que puedan elegir cómo responder. Y si el alumno responde en inglés tendrá la opción de hacer en español un quinto examen de Lengua Castellana para subir nota.

Según explicaron a Efe fuentes universitarias, se trata de una prueba complementaria para demostrar el interés que tiene el alumno por estudiar en España. Los criterios de evaluación serán muy similares a los de los alumnos españoles que se enfrentarán a la nueva PAU en junio, ya que no existe opcionalidad y habrá un único modelo de examen.

La estructura del examen

Los estudiantes extranjeros que tengan obligación de examinarse para acceder con nota de corte a las universidades españolas tendrán que hacer cuatro ejercicios; para cada una de las dos lenguas elegidas por el alumnado de entre las siguientes: alemán, español, francés, inglés, italiano y portugués. Y otro ejercicio para cada una de las dos materias elegidas por el alumnado de entre las que 28 asignaturas que se ofrecen de todos los itinerarios. Quienes realicen la prueba de acceso y deseen mejorar su nota de admisión podrán examinarse en la misma convocatoria de hasta tres materias distintas a aquellas que hubieran elegido para la prueba de acceso.

Las calificaciones obtenidas en los ejercicios de las materias para subir nota tendrán validez durante el curso que se inicie inmediatamente después de la superación de la prueba y también durante los dos cursos académicos siguientes, tal como también ocurre con la PAU española. Sin embargo, el borrador del decreto también señala que «con objeto de facilitar la incorporación de alumnado internacional, las universidades podrán establecer procedimientos de admisión temprana», aunque estará condicionada a que el alumno, en el momento en el que se produzca la adjudicación definitiva de las plazas, reúna las condiciones de admisión vinculadas a la PAU.

Cada universidad establecerá el número o porcentaje total de plazas que reservará para estos procedimientos de admisión temprana y para la selección del alumnado tendrán en cuenta la trayectoria académica anterior. A partir de estos datos, la universidad realizará una estimación de la nota de admisión que podría obtener el alumno o alumna y, en función de esta, determinará la concesión o denegación de la admisión.

Centros afectados por la DANA podrán adaptar la programación según sus circunstancias

La Conselleria de Educació, Cultura, Universitats y Empleo, a través de la Secretaria Autonòmica de Educació, ha trasladado instrucciones para la adaptación de programación, evaluación y acompañamiento del alumnado a los centros educativos de Valencia que retoman su actividad tras la DANA.

EFE. Miércoles, 13 de noviembre de 2024

Así, se ha enviado la circular 4/2024 que hace referencia a la atención educativa del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas, afectado por la DANA. En ella se remarca la importancia de que cada centro educativo, dentro de sus circunstancias específicas y en uso de su autonomía, pueda adoptar las medidas oportunas, con especial atención al alumnado más vulnerable, informa la Generalitat en un comunicado. Además, se recuerda que en este momento es muy importante atender al plano emocional del alumnado y las familias más afectadas, siendo la comunidad educativa un pilar fundamental en el camino para la recuperación de la normalidad.



En Educación Infantil se indica la prioridad del desarrollo afectivo, la gestión emocional, las manifestaciones de la comunicación del lenguaje y las pautas elementales de convivencia y relación social. Teniendo en cuenta que en esta etapa educativa la programación de aula es un instrumento flexible, deberá reajustarse atendiendo a la nueva realidad educativa del alumnado.

Educación Primaria

En cuanto al primer ciclo de Educación Primaria, la circular destaca que la figura del tutor cobra especial relevancia como vínculo emocional para mantener el contacto con el grupo-clase de referencia y sentirse acompañado. Por su parte, en el segundo y tercer ciclo, además del acompañamiento tutorial, se deberán priorizar los modelos colaborativos de trabajo, de tutorización y dinamización que refuercen el aprendizaje autónomo del alumnado y el acompañamiento pautado mientras no sea posible retomar la actividad lectiva presencial.

En lo que se refiere a la evaluación de Primaria, se debe considerar los elementos del contexto escolar, familiar y social que se derivan de las circunstancias actuales. Los centros que no puedan reanudar temporalmente la actividad lectiva presencial deberán, en la medida de sus posibilidades, poner en marcha docencia a distancia para dar continuidad al proceso educativo.

ESO y Bachillerato

La circular enviada a los centros indica que en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato las programaciones de aula deberán tener en cuenta el contexto y la evaluación deberá ser coherente con las adecuaciones y adaptaciones realizadas en la programación docente. Asimismo, mientras se restablece la educación presencial en los centros, y en la medida de sus posibilidades, instaurarán, teniendo en cuenta los recursos de cada docente y de las familias, procedimientos para la docencia *online* a través de los medios tecnológicos disponibles.

Entre otras medidas en estas etapas educativas, tanto en los centros desplazados que hayan reanudado la educación presencial, así como los centros acogedores de los anteriores, en la organización horaria, de manera excepcional, podrán ajustar las sesiones lectivas a una duración mínima de 50 minutos, con el visto bueno de la Inspección de Educación, siempre que ese ajuste tenga como finalidad poder ampliar los turnos de utilización de las instalaciones del centro.

Formación Profesional

Los centros educativos de Formación Profesional ofrecerán educación *online* para los miembros de la comunidad educativa que no puedan acceder al centro educativo de referencia. El alumnado que no tenga posibilidad de trabajar online será reubicado en otro centro, teniendo en cuenta la oferta formativa del centro de acogida y las posibilidades de transporte. Los centros de acogida de alumnado de FP podrán reorganizar los horarios de los grupos propios para la redistribución de aulas y talleres de las Familias y Ciclos. Además, podrán ajustar la duración de las sesiones, siempre que no sean inferiores a 45 minutos y se permitirá combinar la docencia presencial con semipresencial.

Entre otras medidas, los departamentos de las distintas familias profesionales diseñarán medidas de flexibilización curricular y refuerzo necesarias para lograr los resultados de aprendizaje priorizando los que contribuyan a mejorar la empleabilidad. Además, debido a la destrucción de gran parte del tejido empresarial de la zona afectada, se dará cobertura legal a las actividades de voluntariado en empresas y entidades vinculadas a la competencia profesional del ciclo.

Escuelas Oficiales de Idiomas y Formación de Personas Adultas

Por último, con el fin de asegurar que el alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas y centros de Formación de Personas Adultas pueda continuar con su formación, aquellos centros (sedes o secciones) que hayan sufrido afectaciones en las infraestructuras educativas o en las comunicaciones, podrán impartir docencia online mediante Aules o Teams hasta que se restablezca la normalidad.

Castilla y León suma 33 docentes honoríficos y llega a un total de 92, cifra récord

Castilla y León ha sumado 33 docentes este curso a la plantilla de profesores honoríficos, que se unen a los 59 que han renovado su compromiso, de manera que la cifra total, récord hasta el momento, asciende a 92.

EFE. Miércoles, 13 de noviembre de 2024

La consejera de Educación, Rocío Lucas, ha presidido este miércoles la jornada autonómica para rendir un homenaje a los docentes que participan en la iniciativa durante este curso.

La consejera de Educación, Rocío Lucas, ha presidido este miércoles la jornada autonómica para rendir un homenaje a los docentes que participan en la iniciativa durante este curso. Rocío Lucas ha explicado en declaraciones a los periodistas que el acto consiste en un homenaje y en dar visibilidad a los profesores

honoríficos, que son docentes que ya se han jubilado, pero que, por su vocación y su experiencia quieren seguir contando en esa apuesta por el sistema educativo de Castilla y León.

Lucas ha detallado que se trata de un proyecto muy demandado por los centros y que cuenta ya con 92 participantes desde que se abrió la iniciativa en 2017-18. Ha descrito que esta actuación supone un enriquecimiento importante para el sistema educativo, ya que representa contar con su experiencia, con su vocación, con su pasión, con todo lo que aporta al sistema educativo. «Siempre hemos dicho que en la Comunidad autónoma damos mucha importancia a la innovación, pero también abordamos la defensa de lo que es bueno, de lo que es lo que más aporta el sistema educativo, que son los docentes», ha expuesto la consejera.

Con el homenaje de hoy la Consejería quiere agradecer la labor de los docentes honoríficos, mediante una entrega de diplomas y también con una serie de ponencias y charlas, ha resumido. Una de las profesoras, Eva Álvarez, que participa con su colaboración en la asignatura de francés, ha manifestado que la docencia ha sido su trabajo toda la vida, con muchas horas dedicadas a la educación y, cuando se es profesor por vocación, la jubilación puede ser una parada que permite más tiempo, también para dedicarlo a los que te ha gustado siempre.

Otra de las profesoras, Goya Antón, ha especificado que su cooperación es con el Instituto Alonso Berruguete de Palencia y ha dicho que ha continuado con la docencia porque cuando estaba en este centro educativo se solicitó la implantación del bachillerato de investigación y excelencia, lo concedieron y ella lo impartió durante años. Cuando se jubiló, tenía alumnos que todavía elaboraban proyectos de investigación y quería acudir a ver cómo exponían los proyectos, cómo seguían trabajando. Entonces conoció esta modalidad, este año se ha apuntado y está colaborando, ya que quería continuar en este bachillerato y en este proyecto que la entusiasmó desde el principio.

La Comunidad de Madrid modifica 117 estudios de FP para crear un sistema más ágil y actualizado

La Comunidad de Madrid modifica 117 planes de estudios de Formación Profesional con el objetivo de crear un sistema más ágil y actualizado. El Consejo de Gobierno ha autorizado hoy el cambio de los decretos que regulan este tipo de enseñanzas, de los que 41 son de Grado Medio y 76 de Grado Superior, para adaptarlos a la nueva normativa.

REDACCIÓN-COMUNIDADES. Miércoles, 13 de noviembre de 2024

Estos ciclos se organizan en dos cursos académicos que sustituirán a los anteriores planes de estudios de forma gradual, y que comienzan a implantarse durante este curso 2024-25 en todos los centros públicos y privados de la región. Con la nueva ordenación se suprime el módulo de Formación en Centros de Trabajo específico, que se ha sustituido por una fase formativa en empresa. Las actividades de esta fase se definen conjuntamente entre el centro educativo y las compañías, con el fin de fomentar el ejercicio de autonomía de los centros.

Además, se eliminan los de Formación y Orientación Laboral y el de Empresa, y a cambio se incluyen los de Itinerario para la empleabilidad I y II, Sostenibilidad, Digitalización e Inglés profesional, aunque este último ya se impartía en la Comunidad de Madrid. Asimismo, los centros podrán ofertar módulos optativos dentro de un amplio catálogo para que los estudiantes tengan un aprendizaje más actualizado e innovador.

Esta iniciativa de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades permitirá generar oportunidades, ajustar la oferta y la demanda, facilitar la cualificación y recualificación permanente de las personas a lo largo de su vida laboral y, en definitiva, adaptarse a las actuales circunstancias cambiantes de la economía y la tecnología.

Memoria y comprensión: una polémica sobre los métodos y los fines del aprendizaje **OPINIÓN**

Alfonso A. Gracia Gómez. Noviembre de 2024

Se ha convertido en un lugar común la idea de que las cosas se aprenden mejor cuando “se comprenden”. En nuestros días, este argumento se está utilizando para *desprestigiar la didáctica tradicional* e introducir todo tipo de innovaciones de procedencia pedagógica, muchas de las cuales, y en vistas de los resultados catastróficos que están dando, se puede entender que no han contribuido a facilitar el aprendizaje, como habría sido de



esperar, sino que más bien han dificultado enormemente la capacidad de aprendizaje efectivo por parte de nuestros alumnos.

Las posturas pedagógicas que destacan la importancia de la comprensión en el aprendizaje comparten la idea de que la simple memorización no es suficiente para alcanzar un conocimiento profundo. El *constructivismo*, propuesto por autores como Jean Piaget y Lev Vygotsky, sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el que el individuo construye su conocimiento al integrar nueva información con sus experiencias y conceptos previos. También los autores cognitivistas, como Jerome Bruner, enfatizan la relevancia de los procesos mentales en el aprendizaje, y destacan que la comprensión es fundamental para organizar, interpretar y retener información de manera efectiva. Según la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, el estudiante debe relacionar la nueva información de manera coherente con los conocimientos previos, pues solo de esta manera se consigue que un aprendizaje efectivamente duradero.

Estas corrientes pedagógicas coinciden en que la comprensión transforma el conocimiento en una herramienta útil y aplicable, lo que permite a los estudiantes usar lo aprendido en contextos reales y diversos. Según esto, el aprendizaje “memorístico”, en cambio, dificulta la retención de la información, porque lo que no se comprende no se puede recuperar cuando se lo necesita. Se pueden memorizar cosas sin sentido, pero de forma aparentemente trivial e inútil. La única manera de conseguir asociaciones memorísticas sólidas sería comprender lo que se estudia, de modo que la comprensión sería fundamento de la memoria, y no al revés.

Esta creencia tiene su origen en varias circunstancias: la primera de todas, posiblemente, nuestra propia experiencia cotidiana. Tenemos la impresión de que la información que no comprendemos nos resulta imposible de retener. Sin embargo, a poco que reflexionemos sobre algunos de nuestros recuerdos más firmemente establecidos, veremos que no es así. Todo el mundo puede recordar secuencias larguísimas de palabras, acontecimientos, números o lo que sea, sin necesidad de que medien en ellas la comprensión. Es más, existe incluso una *técnica de estudio* conocida como “castillos de la memoria” que juega con este hecho. Veamos en qué consiste.

La técnica de los castillos de la memoria, también conocida como *método de loci*, se basa en la visualización de un lugar familiar para organizar información. Primero, se elige un espacio conocido y se divide en diferentes áreas o habitaciones, que posteriormente deben servir como puntos de referencia. Cada uno de estos puntos se asocia después con una imagen mental, que representa el contenido que se desea memorizar. Por ejemplo, si se trata de recordar una lista de compras, se puede imaginar una botella de leche en la entrada, un pan flotando en la sala o tomates explotando en la cocina. De esta manera, al recorrer mentalmente el espacio creado por nuestra imaginación, las imágenes asociadas a cada lugar permiten evocar fácilmente la información almacenada.

Esta técnica utiliza la estructura del espacio para organizar el contenido de manera que su recuperación sea más sencilla y ordenada. De su ejemplo podemos extraer algunas conclusiones muy importantes acerca de cómo funcionan tanto la memoria como la comprensión. Para empezar, *comprensión y memoria no se contraponen*: la comprensión se debe entender como la capacidad de recuperar la información que previamente ha quedado fijada, y esta capacidad puede ser desarrollada igualmente de forma endógena, que es lo que hacemos habitualmente, o exógena, que es lo que ocurre en el castillo de la memoria.

El fundamento de esta técnica de estudio es el de conseguir vínculos asociativos entre los datos a recordar, que por su parte puedan resultar fácilmente recuperables. Para ello establece un procedimiento de asociación exógena, ajeno a la lógica interna de sus elementos. De esta manera, vemos que la comprensión no es otra cosa, en rigor, que una “regla” internalizada. Dicho en otras palabras: comprendemos cuando desarrollamos la capacidad de recuperar la información en situaciones en las que se nos pueda requerir.

Este es uno de los principales motivos por los cuales es precisa la intervención de docentes en un proceso educativo, especialmente cuando se trata de niveles básicos de enseñanza: pues son ellos los encargados de poner las normas a partir de las que se puede requerir la información a memorizar. Toda explicación, y en particular la del docente, consiste en el establecimiento de un proceso de organización de la información en un orden *lógico* y recuperable. Este es, justamente, el segundo de los motivos por el que tenemos la impresión de que, cuando memorizamos un acontecimiento o fórmula relativamente complejos, es la comprensión la que lleva la avanzadilla: la aparente conexión lógica entre los hechos que se memorizan. Sin embargo, tal racionalidad no es inherente a los hechos, que siempre se pueden interpretar de diversas maneras. Lo que se debe entender que ha producido semejante apariencia de sentido o lógica no es otra cosa que un trabajo de la memoria instigado por un “otro” externo a los hechos, que construye y facilita una versión al mismo tiempo que enseña las reglas mediante las cuales se pueden recuperar sus distintos aspectos relevantes a partir de ciertas conexiones asociativas. *No hay memorización efectiva, por tanto, que no incluya la comprensión, esto es verdad, pero solamente porque la acción de “comprender” se refiere exclusivamente a la capacidad de recuperar la información de una forma organizada. Nada más.*

Además de ello, si hemos de suponer que una de ambas acciones es previa y más importante que la otra, los “castillos de la memoria” nos enseñan que es la comprensión la que está supeditada a la memorización, y no al

revés. Para explicarlo podemos valernos de la distinción lingüística entre significante y significado, de tradición saussureana y que tuvo un importante impacto en psicoanálisis a raíz de las formulaciones de Jacques Lacan.

Contrariamente a lo que se presume desde posiciones cognitivistas y constructivistas, resulta altamente improbable que exista algo así como una “estructura biológica” del lenguaje, desde la cual tendría sentido formular que se memorizan los nuevos datos a medida que estos se “comprenden”, o sea, a medida en que estos vienen a coincidir con nuestra estructura cognoscitiva previa. Decía Wittgenstein que los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo. Si lo que puedo llegar a pensar estuviera condicionado por una gramática biológicamente determinada, entonces tendríamos una base sobre la cual afirmar que la comprensión sería previa a la memorización, y no al revés.

Sin embargo, mientras los investigadores no descubran de una vez el ansiado órgano del lenguaje, y sean capaces de explicar su funcionamiento a nivel neurológico, no hay motivo que nos invite a suponer que hablamos gracias a no sé qué condicionamiento genético evolutivamente heredado. Este es un planteamiento absolutamente prescindible conforme a los datos de los que disponemos, y la celeberrima “*navaja de Ockham*” –“en igualdad de condiciones, la explicación más simple suele ser la más probable”– nos invita a que, al menos de momento, hagamos caso omiso de él.

Si suponemos, en cambio, que esa estructura lingüística existe, pero que es *aprendida*, cambia radicalmente nuestra visión, no solo del aprendizaje, sino del ser humano en general. En este caso, la adquisición del lenguaje se convierte en una especie de segundo nacimiento; en concreto, el nacimiento de todo individuo a la cultura en la que se convierte en un sujeto. Hacerse humano, según esto, no significaría otra cosa que esa tarea de adquirir una serie de estructuras significativas “previas”, que son las que, por un lado, permiten dar orden a cualquier fijación mnemónica posterior y, por el otro, posibilitan lo que llamamos “comprender”. De hecho, esa labor de adquisición de *estructuras significativas previas* es la que da su razón de ser al aprendizaje como proceso vital, como un fenómeno que no solo debería ser entendido a partir de supuestos meramente utilitaristas y funcionalistas, sino antropológicos. No hace falta que lo que se aprenda sea útil, pues aprender no tiene finalidad más importante que la de hacernos humanos.

Tales estructuras significativas, fijadas de forma memorística (sin el soporte de la comprensión), *son lo que Freud denominaba “huellas mnémicas”, y Lacan “significantes”*. Conforman lo que para ambos era el “inconsciente”, que constituía la condición material de la conciencia y, con ella, de la comprensión. Sin inconsciente no hay conciencia, como sin significante no hay significado. Cuando aprendemos nuevos contenidos, lo que hacemos es introducir nuevos significantes en un entramado significativo anterior. De ahí la convicción constructivista de que todo aprendizaje debe suponer conocimientos previos, como si no existieran siempre conocimientos previos desde el momento mismo en que alguien se dispone a aprender. Esta condición universal del aprendizaje es conocida, cuando menos, *desde Platón: en el avance hacia el conocimiento, nunca se parte desde la nada*, lo que se aprende está determinado por la existencia misma de lo que permite conocer, y que los psicoanalistas encuentran en esas “redes significativas anteriores” a las que llamamos “huellas” o “significantes”.

Por eso da la impresión de que, en la enseñanza, el docente no se puede “saltar” ciertos pasos, y de ahí la importancia incuestionable que todo profesional de la educación debe conferir a la didáctica. Pero, al mismo tiempo, hay que entender que tales “pasos” no son en realidad otra cosa que meras abstracciones, creadas *a posteriori* por la propia práctica docente. Toda ordenación secuenciada de los fenómenos que componen nuestra realidad, que es como se constituyen las actuales asignaturas, es en realidad el producto de siglos de esfuerzo en el desarrollo cultural del ser humano. La didáctica no puede ser entendida como una ciencia *a priori* por el simple hecho de que no existe una regla universal del orden en que se deben aprender las cosas (como no hay gramática universal de fundamento biológico). Por ello, cualquier alumno puede aprender las cosas de distinta manera. De hecho, cada alumno aprende las cosas como buenamente puede. El que conocía más, aprende mejor, y viceversa. De ahí la importancia tan grande que tiene, en nuestra opinión, una enseñanza básica exigente, pero eso nos llevaría a otro debate...

La cuestión ahora es que las redes significativas son esencialmente *significantes*, pero, desde ellas, el sujeto tiene la impresión de que *comprende*. ¿A qué nos referimos, pues, con el término “comprender”? Volvamos a Wittgenstein: este “comprender” no significa otra cosa que la capacidad de *seguir una regla*. Si el alumno es capaz de reproducir lo que el docente espera de él, entonces ha comprendido. Si él mismo se cree capaz de reproducir lo que le ha explicado el profesor, entonces pensará que ha comprendido.

¿Se puede dar, sin embargo, la situación en que el alumno crea que ha comprendido y en realidad no sea así? Claro, porque la comprensión, entendida como el imperio del significado sobre el significante, es un momento esencialmente alienante de la comunicación humana, es decir, describe un proceso en el que nos sometemos a una ley que es esencialmente “de otro”. La comprensión no señala a un momento liberador ni de autenticidad, precisamente. Por el contrario, *el que comprende asume, interioriza, la ley, que es la ley de la cultura y del conocimiento* al que el ser humano “nace” en un sentido no biológico.

De lo que hemos visto resulta que la comprensión se puede esperar que sea tanto menos “autónoma” cuanto más livianas resulten las cadenas significativas (significantes) del alumno en cuestión. Es este tipo de sujeto el que deviene altamente manipulable, por la disposición a someterse a las razones dadas por el otro (sus



significados) y por la dificultad para contraponer una respuesta elaborada desde un marco de referencias relativamente “propio”. En menos palabras: si el alumno no dispone de una adecuada marea de datos memorizados –ordenados como buenamente pueda, pero lo suficientemente relevantes y bien fijados–, se verá condenado a permanecer en una existencia alienada, incapaz de rebelarse ante la palabra autoritaria del otro “comprensivo”. Sujetos así no son solo ignorantes, sino también incapaces de toda crítica. De lo que se concluye que *anteponer la comprensión frente a la memoria*, como supuesta base del aprendizaje, no solo puede ser contraproducente para la didáctica, sino que además *encierra peligros evidentes desde un punto de vista ético*.

La “indefensión” del libro de texto

David Rabadà i Vives. 11 de noviembre de 2024

El pasado viernes 8 de noviembre de 2024 tuve el enorme placer de participar en el acto promovido por la Fundación Episteme: «En defensa del libro de texto: razones y evidencias», coincidiendo con la reciente publicación del libro *Apología del libro de texto* (Narcea, 2024), escrito por el ex Ministro de Educación de Portugal (2011-2015), Nuno Crato.

El acto fue coorganizado por el *Barcelona Institute of Analytic Philosophy* (BIAP), de la UB, en colaboración con el ICE -UPC, el sindicato *Professors de Secundària (aspepc-sps)*, *l'Associació de Catedràtics de Ensenyaments Secundaris de Catalunya* (ACESC) y del digital *Educational Evidence*, en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona. Intervinieron el autor del libro, Nuno Crato, Mónica González (Narcea), Francisco López Rupérez (UCJC), José Moyano (ANELE), Toni Hernández (UPC) y David Rabadà (aspepc-sps). Dieron la bienvenida al acto Teresa Marques del BIAP y Xavier Massó de la Fundación Episteme; presentaron las entrevistas y debates Eva Serra (*Educational Evidence*), Felipe de Vicente (Fundación Episteme) y Josep Otón (ACESC).

Todos los presentes coincidieron en la necesidad de promover y potenciar el libro de texto como una prioridad social y educativa, al tiempo que denunciaron con argumentos, hechos y ejemplos, que actualmente está pasando más bien todo lo contrario: el destierro del libro de texto. El empobrecimiento del currículo escolar bajo las pedagogías competenciales, la caída de la exigencia en el esfuerzo de los alumnos y su nefasta comprensión lectora, tal y como reflejan los últimos informes PISA, no dejan demasiadas dudas de que los libros de texto, actualmente, apenas son consultados o comprendidos, y lo que es peor, que están siendo arrinconados como un anacronismo por nuestras políticas educativas «innovadoras».

También añadieron los ponentes que el dogma del pedagogismo digital está haciendo retroceder en gran medida los libros de texto en contra de lo que recomiendan estudios científicos, informes internacionales e indicadores realizados bajo una pedagogía seria. Además, y en la práctica, se ha observado que leer libros de texto en papel aumenta la concentración y la memorización a largo plazo, lo que no se consigue al mismo nivel, y más bien distrae, con la lectura en pantallas digitales. Leer no es tan fácil como oír o ver, pero es más productivo aprender leyendo que aprender sólo escuchando. Por eso, los libros de texto deben ser ricos en contenidos estructurados, en actividades ordenadas por su dificultad, en un currículo de conocimientos lógico y estructurado, en una construcción basada en los conocimientos previos del alumno, en informaciones críticas que promuevan el avance en conocimientos, en técnicas para un aprendizaje activo, profundo y a largo plazo, más una clara bibliografía, índice y accesos de calidad para una consulta rápida del libro.

El objetivo final debe ser que el lector relacione los conocimientos de la lectura con sus conocimientos previos, repensando y evocando después lo aprendido. Lo que realmente promueve el aprendizaje significativo para el estudiante. Pero si el currículum educativo nacional es acrítico, bajo en exigencia, disperso y mal estructurado en los llamados libros de texto escolares, junto con una evaluación no exigente y no unificada, Nuno Crato fue muy claro en este punto, seguiremos obteniendo los mismos malos resultados educativos que hasta ahora.

Quedan pues invitados a leer el libro de Nuno Crato, *Apología del libro de texto*; nos ayudará mucho a entender su importancia y saber diferenciar un buen libro de texto del que... no lo sea tanto.

Ridiculizar la ignorancia **OPINIÓN**

David Cerdá. 11 de noviembre de 2024

Por un pudor que hay que entender en sí mismo ignorante, no se está dedicando en los centros de secundaria el esfuerzo necesario para ridiculizar a los ignorantes *influencers* de los que muchos adolescentes se nutren. Es función indelegable de la enseñanza mostrar a los más jóvenes, con criterios dialécticos y no ideológicos, a qué huele la basura.

No sé si es un malentendido afán de pluralidad, por desconocimiento o por esa insana tendencia de la escuela de hoy de querer «adaptarse» demasiado bien a los tiempos, pero lo cierto es que no estamos cuidando la dieta intelectual de los menores. Al tiempo que les quitamos los libros de las manos, para que no se les hagan bola («ya aprenderán a apreciarlos de mayores», dicen otros ignorantes), evitamos meternos en un berenjenal

muy necesario: valorar críticamente esos sitios a los que van por no estar leyendo lo bueno, sus *intagrammers*, *youtubers* y *tiktokers*.

No es buena cosa denostar estos nuevos canales en su conjunto. En primer lugar porque, aunque cuesta encontrarlas, hay algunas perlas divulgativas (profundidad no hay porque no se puede); en segundo lugar porque no tienen nada de malo, salvo en la proporción que ocupen de su tiempo; y finalmente porque arremeter *in toto* contra lo que, aunque nos pese, es su natural medio, solo consigue que por reacción no nos escuchen. Pero lo que sí es obligación de los institutos, como supuesta fragua del pensamiento crítico de los chicos, es denunciar la ignorancia a la que se exponen, al menos mientras haya un solo profesor —y hay unos cuantos— que piense (*sepa*) que la escuela es el templo del conocimiento y en consecuencia el azote de la ignorancia.

No existe la ignorancia en abstracto: existen los ignorantes. Algunos de ellos son referentes estrella de nuestros jóvenes, que si no oyen ni mu de nuestras advertencias es porque hemos dejado de hacerlas. Nadie les pone en guardia contra los criptobros, los neomachistas pseudoemprendedores que pontifican sobre las mujeres y los hombres «de alto valor» y las *fashionistas* que determinan la ropa y moldean el cuerpo de las chicas. No se analiza con ellos, en cualquier asignatura que roce la ética o el pensamiento crítico (¿queda alguna?), cómo esta panda de sinvergüenzas se está quedando con su dinero e infectando sus mentes —y no con aires de libertad, como el punk o el rock, sino con modos de esclavo— y hasta qué punto están dejándose guiar por quienes no saben nada. Quiero pensar que no es porque hay docentes que también compran en los mismos vertederos; sea como fuere, es nuestro deber enseñarles la salida de su platónica caverna.

No solo no ponemos ante ellos esos espejos: algunos suspiran porque los mercachifles pisen aulas y les cuenten cosas. Tampoco es de extrañar, cuando un célebre conductor de infames productos de telebasura ha sido hace meses citado al Congreso (nada menos que al Congreso) para dar lecciones sobre educación en la diversidad. ¿Por qué renunciamos a nuestro deber de abrirles los ojos, y los dejamos a merced de los Lladros de este mundo, de comedores compulsivos como Nikocado Avocado o chicas que apenas sobrepasan los treinta kilos, como Eugenia Cooney? Y ya que hablamos de hacer las clases divertidas: ¿qué hay más divertido que despedazar frente a ellos, con razones y elegante ironía, a sus ídolos de barro, para a continuación mostrarles el camino hacia la verdadera sabiduría, hacia lo bueno?

La ignorancia es enemiga natural de la escuela: demos esa batalla. No nos hacemos una idea de la cantidad de chavales que llegan a la edad adulta inmersos en un maremagno intelectual y sentimental que les daña. En parte es porque no hemos ridiculizado con argumentos a los flautistas de Hamelin que les han salido al paso y son tantos que más bien parecen una nutrida banda de viento. En vez de cursos para el emprendimiento (acaben con esa estupidez cuanto antes), necesitan retratos robot de los estafadores piramidales a los que pagan cuotas; en vez de una falaz digitalización, necesitan aprender que solo la lucidez les ayudará a construir vidas fuertes. Y, estando el ejercicio físico muy bien, tendremos que insistir en que, salvo grandes excepciones, es su mente de lo que van a vivir y con lo que van a elevarse.

Siendo la educación un empeño global de la polis no hay razón alguna para que los nuevos creadores de contenido no sean cómplices en el empeño de llevar hacia lo mejor a los jóvenes. Pero aquellos que jueguen en el equipo de la ignorancia deben ser combatidos. También puede ser atractivo: es de una infinita condescendencia pensar que los jóvenes están para no ser desafiados en sus gustos más actuales y chabacanos. En cuanto tuercen la esquina y cumplen los dieciocho, ya decimos que los hemos de tratar como adultos; contribuyamos a su madurez contándoles que los emperadores a los que aplauden van desnudos.



Una asignatura para todo

Cada vez que surge una nueva necesidad práctica, aparece la propuesta de crear una asignatura para abordarla. Este texto examina el trasfondo de estas demandas y cuestiona cómo debería estructurarse el currículo escolar y en qué deberíamos pensar para responder a los desafíos de la vida actual y preparar una ciudadanía informada y crítica.

Manuel Fernández Navas. 8 noviembre 2024

Poco antes de iniciar las vacaciones de este pasado verano, arrancaba otro de los temas *déjà vu* educativos y que se resume en el epígrafe que sirve de título a este texto. Básicamente, podríamos decir que de forma periódica aparecen contenidos, temas,... cuya ausencia en el currículum escolar parece sorprender repentinamente y cuya solución suele terminar en la propuesta generalista de “haría falta una asignatura de X en la escuela” por la persona que los plantea.

Es necesario aclarar que este tipo de peticiones suele tener que ver con cuestiones eminentemente prácticas, vinculadas a los problemas de la vida diaria y cuya perspectiva se hace eco de un problema más que evidente



y con el que la mayor parte de la población podemos sentirnos muy identificados: la visión hegemónica de la cultura escolar en el planteamiento del conocimiento a su alumnado, cuyo tratamiento se hace desde una perspectiva muy académica (en el peor sentido de la palabra), totalmente alejada de la vida diaria del alumnado al que rara vez se le ofrece alguna clave sobre las posibilidades de aplicar este conocimiento más allá de pasar exámenes u otras pruebas similares. Cuestión que representa un enorme problema educativo sobre el que ya escribí en este mismo diario.

Concretamente, este 26 de junio, el tema surgía en torno a una petición en change.org organizada bajo el lema “Declaración de la renta: nos obligan pero NO nos enseñan. EDUCACIÓN FINANCIERA EN COLES YA”, y que básicamente venía a solicitar al Ministerio de Educación que incluyera en el currículum de la ESO una asignatura de educación financiera y fiscal, para abordar temas como la declaración de la renta, la interpretación de cuentas bancarias, la redacción de contratos y otros conocimientos básicos de la vida cotidiana con el objetivo de preparar a la ciudadanía para manejarse en temas fiscales y financieros.

Si bien, a mí personalmente, el “nos obligan” que figura en el título de la petición refiriéndose a la declaración de la renta ya me pone en alerta. Es a raíz de que esta petición salta a los medios que, especialmente el compañero Rafa y yo, pero también el resto de compañeros y compañeras del colectivo DIME, empezamos a pensar en torno a los marcos profundos que existen detrás de este tipo de propuestas tan habituales, un lugar común entre el profesorado, y las ideas y preconcepciones de lo que es la educación que existen detrás de ellas y que dan origen a este texto.

En primer lugar, es obligado decir que existe un debate legítimo sobre qué contenidos deben estar en el currículum oficial y en qué asignaturas se concreta, que no es baladí y que no está exento de polémica. Tal y como decía Gimeno (2015), la selección de los contenidos que conforman el currículum escolar es ya una cuestión de poder, ya que la frontera entre lo que está permitido y lo que no, y quien tenga y ejerza ese poder de decisión, decide sobre *lo que alimenta las mentes*.

Por lo tanto, pensar en qué contenidos forman parte del currículum para todos los ciudadanos y ciudadanas es una cuestión no solo legítima sino necesaria. Pero es imprescindible ser conscientes de *desde dónde pensamos estas cuestiones*, ya que influye de forma determinante en las permanentes ausencias que el feminismo o las personas racializadas, por ejemplo, nos recuerdan sistemáticamente y de forma muy acertada sobre el currículum, en cuyo diseño tendríamos que tener también muy en cuenta cuestiones como lo que Bourdieu nos plantea en “La Distinción” (1998) y que, tal y como explicaba en otro lugar, podríamos sintetizar en esta idea: cómo las clases dominantes determinan qué es valioso y qué no culturalmente, creando una brecha entre la alta cultura (el arte, la literatura clásica, ...) y la baja cultura (la música popular, los programas de televisión, ...) que prioriza los gustos y los hábitos de las clases altas.

También me parece muy oportuno tener en cuenta en este debate cómo este movimiento que se ha venido a llamar *back to the basics* y que ensalza el papel de las disciplinas básicas bajo esta idea que denominan “conocimiento poderoso” dista mucho de ser una perspectiva apolítica, sin ideología y objetiva. Pero que, sin embargo, sí tiene mucho que ver con una perspectiva de lo que Freire denominaba *educación bancaria* (1970) y que, por lo tanto y pese a lo que los defensores del conocimiento poderoso plantean, tiene que ver con una visión opresora de este más que con una visión emancipadora. Si te interesa profundizar en este tema, te recomiendo que leas [este texto que escribí en su día](#).

Una vez aclaradas estas cuestiones previas sobre cómo abordamos el debate de los conocimientos que deben incluirse en el currículum obligatorio y su organización en asignaturas, es momento de señalar un aspecto que, a mi juicio, sobrevuela toda esta discusión: la constante insistencia en añadir nuevas asignaturas cada vez que surge un tema nuevo. Y que tiene que ver con que este enfoque, desde su origen, presenta serias lagunas. Veamos algunas de ellas:

En primer lugar, una obviedad: al ritmo que se generan estas necesidades, generalmente prácticas muy relacionadas con la vida diaria que deberían constituir una asignatura, el currículum básico no cabría ni en una enseñanza obligatoria hasta los 40 años, y conviene recordar aquí que este discurso convive con aquellos y aquellas que rechazan la extensión de la educación obligatoria hasta los 18 años e incluso se quejan de la duración de esta hasta los 16 años que nos trajo la Logse. ¿Cómo conviven ambos discursos?

En segundo lugar, está, para mí, lo más importante: *que estas peticiones compran el mismo marco que están rechazando*. Me explico: si en estas reclamaciones existe una idea de fondo que se queja de que la educación es muy disciplinar y poco conectada con la vida diaria, la solución para esto no puede ser abordar este problema mediante la misma receta: la creación de asignaturas. Existe, para mí, un serio problema en esta perspectiva y es que acepta la idea de que sólo se pueden tratar en la escuela cuestiones que estén recogidas en una disciplina como tal y que tengan tres horas al día durante cinco días a la semana (ejemplo). Esto es ya una muy mala concepción de la educación, la docencia, el aprendizaje...

La idea interesante aquí sería entender la importancia de trabajar temas de forma transversal y que no se entienda que estos, tal y como ocurre actualmente en la mayoría de los casos, son temas y conocimientos de importancia menor. Esta idea tan asentada en nuestro imaginario de que existen conocimientos de primer y de

segundo orden. Primero están las disciplinas básicas y luego el resto de temas que ya sabemos todos y todas que tienen la importancia justa, esto es una suerte de clasismo disciplinar, científico, de cuya existencia ya hablé en otro texto y del que cabe hacerse un cuestionamiento más que serio. Ya me hubiera gustado que los banqueros que estafaron a mi abuela con unas preferentes hubieran tenido más conocimientos de ética. Ya me gustaría que todos y todas estuviéramos más que formados para analizar y contrastar la información en el mundo actual de las *fake news*. Y me gustaría que alguien me explicara por qué esto es menos importante que, por ejemplo, las raíces cuadradas. Espero que se entienda que no estoy menospreciando ningún conocimiento; justo al revés, lo que no me vale es la visión clasista y elitista de estos (Bourdieu, 1998).

En tercer lugar, es importante para mí entender que las disciplinas, los conocimientos, cobran sentido y se aprenden relevantemente (Pérez Gómez, 1991) cuando tienen valor de uso y no exclusivamente de cambio por una nota (Santos Guerra, 2001), y esto solo puede darse si planteamos a nuestro alumnado problemas reales dónde puedan aplicar este conocimiento y, por ende, ver su utilidad. Y es aquí donde, en una asignatura de economía, un problema relevante sobre el que trabajar puede ser “hacer una declaración de la renta”. Esto no solo lleva décadas más que planteado en la literatura científica sobre educación, sino que, aunque la Lomloe no sea santo de mi devoción, lo permite y lo promueve a través de esto que ha llamado *situaciones de aprendizaje*. Y esto pone el foco en otra cuestión: que así es como deberíamos estar trabajando desde hace ya bastante tiempo, por evidencia científica acumulada, por las leyes... ¿Qué se está haciendo entonces de forma generalizada en las aulas para que estas reclamaciones de asignaturas fruto de necesidades prácticas sigan estando de forma permanente en la sociedad?

Dicho esto, existe para mí otra cuestión sobre la que es necesario pararse a pensar en este tema y que tiene mucho que ver con comprender, en profundidad, las finalidades de la educación obligatoria para todos los ciudadanos y ciudadanas, el para qué nuestros gobiernos invierten una ingente cantidad de dinero y de recursos (siempre mejorable esta inversión, por cierto) en la educación. Trato de explicarme, brevemente:

Claro que está bien que los ciudadanos y ciudadanas aprendan a hacer la declaración de la renta, pero lo ideal es que esta sea la excusa, el problema práctico y relevante, a través del cual aprendan otras cuestiones que son las que realmente representan los aprendizajes que dan sentido a la educación pública: la importancia de los impuestos (tan de moda desde que algunos *influencers* decidieron tributar en Andorra), el sentido redistributivo de estos y su papel clave en cualquier Estado de derecho, etc.

Es necesario entender que el sentido de la educación pública es político, escribía en otro texto para este mismo diario: *De hecho, simplificando los conceptos y haciendo un reduccionismo sobre qué es la política y la educación, podríamos decir que si la primera es una idea de qué sociedad queremos construir, la segunda sería uno de los principales mecanismos para conseguirla*. Es decir, sería uno de los principales “cómos” para alcanzar la sociedad que queremos según una idea política.

Siguiendo esto, aparece una cuestión muy clara: si bien cuanto más conocimiento aprenda mi alumnado mejor, más libre es, siempre que lo aprenda de manera relevante y no desde una visión bancaria (Freire, 1970), el conocimiento más urgente es el que está en las cuestiones transversales, ya que se corresponde de forma directa con los fines educativos recogidos en todas las leyes.

En conclusión, me parece que es urgente empezar a entender que el trabajo en la escuela no puede ser únicamente un trabajo instructivo (en el peor sentido de la palabra) en el que ahora toca matemáticas, por ejemplo, y se da únicamente matemáticas y, además, de una manera absolutamente técnica en la que ahora tocar explicar los polinomios y, después de los polinomios, vendrán las ecuaciones de segundo grado, porque este es el orden establecido.

Creo que deberíamos ir girando hacia un trabajo mucho más interdisciplinar, tal y como comenté ya en otro texto que permitiera abordar el conocimiento a través de problemas reales y de la vida diaria, porque esto es lo que tiene sentido desde cualquier análisis educativo riguroso, porque tal y como hemos hablado, sólo así se puede aprender de forma relevante y el conocimiento tiene una función emancipadora y no opresora; pero, además, es así la única manera en la que realmente se pueden abordar cuestiones desde muchos puntos de vista diferentes y numerosos problemas prácticos y temas que, de otra manera, serían impracticables de plantear en asignaturas individuales.

Rigor y bonhomía. En memoria de Julio Carabaña

Era Sancho Panza en un mundo de Quijotes académicos. Mantuvo hasta su último aliento el espíritu joven de quien busca sin parar retos de investigación, sin acomodarse

José Saturnino Martínez. 11 noviembre 2024

Julio Carabaña dejó su forma corpórea el 5 de noviembre para pasar a ser una de las almas que nos guía con la inercia que nos dejó a los que seguimos en esta forma de vida. Sin duda es uno de los sociólogos más brillantes con los que hemos contado en España, y sobresalió por sus contribuciones al estudio de la educación, de la desigualdad, y de la intersección entre ambas. Me gustaría destacar dos de sus aportaciones al ámbito educativo. Por un lado, su esfuerzo en señalar que ya pasó la época de las políticas sencillas.



Cuando la infancia de un país está sin escolarizar, las escuelas no reúnen requisitos mínimos o el profesorado apenas sabe un poco más que un estudiante de primaria, es fácil saber qué hay que hacer para lograr mejoras sustanciales. En España pasamos ese umbral entre los 70 y los 80. Eso no ha quitado que cada generación, o quizá, cada lustro, aparezcan soluciones milagrosas que prometen mejorar el sistema educativo. Ahora mismo estamos asistiendo al cambio de modas: del solucionismo tecnológico a la reacción antidigital.

Ya sean modas de uno u otro signo, Carabaña siempre las trató igual: con *rigor*. Dedicaba tiempo a informarse sobre sus fundamentos y realizaba análisis empíricos contrastando los argumentos esgrimidos. El resultado solía ser parecido. En tanto que modas, no aguantan una lectura detallada de los textos que las conforman. En general, pecan de idealismo. Suponen que los agentes educativos tienen un espíritu genuino por aprender/enseñar, y la nueva moda removerá los obstáculos, permitiendo que por fin el espíritu ideal florezca. En cuanto se aplica la reforma, y los resultados obtenidos no son los esperados, se echan las culpas a los actores educativos reales, que no se comportan como los idealizaron los reformistas. Así, toda reforma queda imbatida ante la evidencia, pues no se critica a sí misma, sino a la mala gestión de quienes la aplican o a la mala voluntad de aquellos a quienes va dirigida.

Pero el auténtico problema es la falta de realismo de quienes la diseñaron. Todo esto le llevó a un *gran escepticismo sobre las posibilidades de lograr políticas educativas de alto impacto*. De forma irónica, en ocasiones decía que debíamos dedicarnos a estudiar “el casi imperceptible, pero necesario efecto, de las políticas educativas”. Siempre aparecerá alguien que diga que tal derrotismo no es cierto, pues sabe de alguna medida de alto impacto. El problema de estas experiencias es su validez externa: cuando se aplican a contextos diferentes, o se sostienen en el tiempo, se muestra que no son tan eficaces como cuando se aplican en condiciones ideales, en un lugar y en un breve periodo.

Hace 30 años podíamos criticar la lucidez de Carabaña por derrotista. Tuvimos la suerte de que la OCDE desarrollara PISA. El principal resultado vino a darle la razón. Los resultados en PISA de los diferentes países tienden a la constancia en más de veinte años, con pequeñas variaciones en el tiempo. Cada vez que veía una variación sustancial, como la caída de Finlandia o la mejora de Canarias, su primer argumento consistía en que es un problema de “artefacto”, es decir, de errores en la medición, no de que haya cambiado la realidad.

Si alguien quiere conocer a mejor Carabaña como analista de la educación, precisamente lo va a encontrar en sus estudios sobre PISA. Es imprescindible su libro *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Ahí se muestra su método: la lectura detallada y paciente de decenas de informes PISA que muestran las contradicciones entre los propios textos. Además, confronta los argumentos de los documentos con los propios datos de PISA, y señala la incoherencia entre ambos. Muestra el sesgo de dichos informes: forzar los resultados para que validen las teorías progresistas del capital humano (basadas en la didáctica constructivista y competencial).

Por otro lado, su gran crítica al debate educativo en sociología o pedagogía es el olvido de la inteligencia como factor explicativo de los resultados educativos. Desde los 70, las corrientes dominantes en sociología y pedagogía dejaron de lado cualquier reflexión sobre la capacidad innata, vista esta como puro “racismo de la inteligencia”, en palabras de Bourdieu. Es decir, como forma de camuflar las desigualdades sociales de resultados educativos, como si fuesen innatas y naturales a los individuos. Para mi entender, podía llevar estas tesis demasiado lejos, pero tenía toda la razón en que, ya sea de forma innata o por ambiente social, la inteligencia de las personas es variable, eso influye en los resultados educativos, y es necesario tenerla más presente en estos debates.

Es desolador escribir esta despedida a su forma material y consciente, tras 30 años de estrecha relación. Su aportación intelectual, si bien muy excepcional y brillante, poco es al lado de su calidad humana. Generoso, solidario, socarrón... Con una mente muy lúcida, deseando que le pusieran por delante una impostura intelectual para desmenuzarla. Y una vasta cultura, políglota, que, lo mismo leía a los filósofos alemanes de prosa más oscura en su idioma, que a los clásicos en latín, o era capaz de elaborar sofisticados trabajos estadísticos. O se arremangaba, se subía al tractor y se dedicaba a arar las tierras familiares en Cuenca. Todo siempre desde la humildad y el sentido común, denunciando a quienes usan la cultura para creerse mejores que los demás. Era Sancho Panza en un mundo de Quijotes académicos. Mantuvo hasta su último aliento el espíritu joven de quien busca sin parar retos de investigación, sin acomodarse. Seguimos, con la presencia de su ausencia.

El 70 % de los adolescentes de 14 años tienen acceso ilimitado a pantallas en su tiempo libre

Pablo Gutiérrez de Álamo. 12 noviembre 2024

Esta es la primera edición en la que participa España del informe Estudio Internacional sobre Competencia Digital (ICILS, International Computer and Information Literacy Study), elaborado por la Asociación

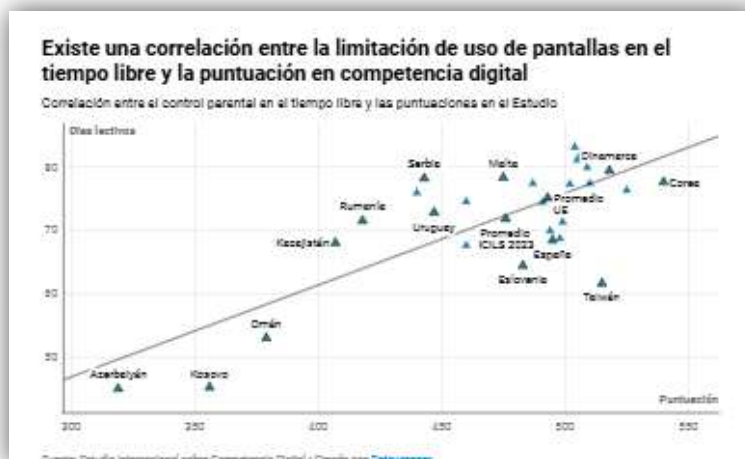
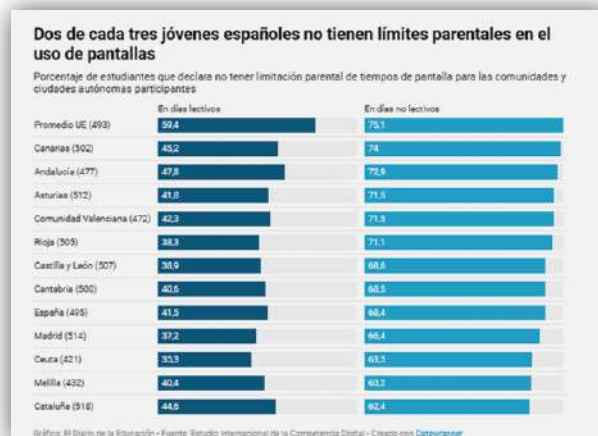
Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Se trata de un estudio en el que han participado 11.779 estudiantes de una media de 13,5 años de edad que estuvieran estudiando 2º de ESO. En el informe también han participado 6.250 docentes entre profesorado y equipo directivo. En el informe español han tenido una muestra aumentada Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, La Rioja y Madrid, así como las ciudades autónomas Ceuta y Melilla.

«Estos datos deberían hacernos reflexionar sobre el compromiso de las escuelas y de los gobiernos en torno a la competencias digital (DC) en la educación. Tanto en cómo se incluye en nuestros currículos el uso de TIC y la concienciación sobre su uso, como en el papel de las familias en ese trabajo». Así lo ve Linda Castañeda, profesora de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia.

El informe destaca la importancia de que la familia sea capaz de poner limitaciones al tiempo de exposición a las pantallas, algo que contrasta con el hecho de que tan solo el 22 % del alumnado diga que tienen ese control los fines de semana y sea el 60 % los días de diario.

En el gráfico puede verse el porcentaje de quienes dijeron verse controlados por sus padres frente, así como la puntuación en cuanto a la competencia digital.





Competencia digital

El estudio de la IEA trata sobre la competencia digital del alumnado, un área en la que el alumnado de 2º de ESO español que ha participado por primera vez en el estudio no está específicamente formada, como recuerda Carmen Tovar, directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), a este periódico.

Explica Tovar que las chicas y chicos participantes estaban escolarizados bajo el paraguas de la Lomce, a pesar de lo cual los resultados de la evaluación no son malos. España obtiene 495 puntos sobre los 500 en donde se fijó en la primera evaluación la media.

M^a del Mar Sánchez, miembro del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa y profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, cree que estudios como estos relacionados con la competencia digital son positivos, aunque se muestra cauta por las similitudes con PISA: «Correlaciones y pruebas interesantes que corremos el riesgo de plantear como verdad absoluta sin tener en cuenta el método del estudio».

Han participado nueve comunidades autónomas, además de Ceuta y Melilla, y la mayor parte se encuentran sobre ese 500. A la cabeza, Cataluña, con 518 puntos, seguida de Madrid (514) y Asturias (512). En la otra punta, las ciudades autónomas con 421 la primera y 432 la segunda.

Según los datos recogidos en las diferentes pruebas a las que se ha sometido al alumnado salen a la luz algunas cuestiones que ya aparecen en otros informes internacionales.

La situación socioeconómica de las familias, traducida en una conexión a Internet de cierta calidad, así como el contar con, al menos, dos ordenadores en la casa, tiene un impacto de cierta importancia en los resultados obtenidos.

«Estas diferencias son menores en España que en el promedio ICILS y el promedio UE, lo que muestra un mayor nivel de equidad», asegura Carmen Tovar.

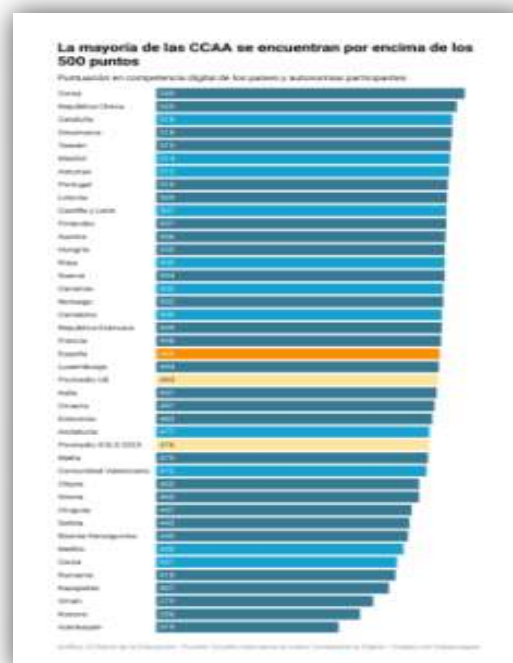
Como explica la directora del INEE, «los alumnos favorecidos es fácil que tengan más recursos digitales en casa, por lo que su exposición a las TIC es mayor y que sus padres puedan ayudarles más a realizar tareas relacionadas con estas competencias».

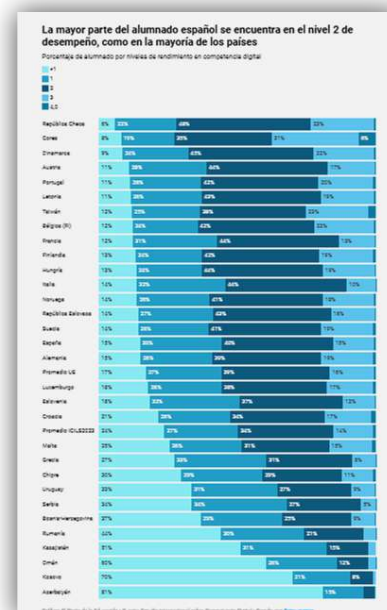
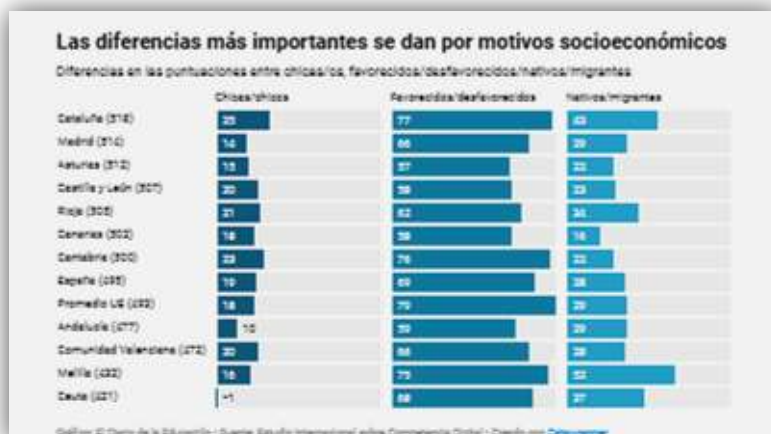
Para Linda Castañeda, profesora de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia, es destacable esta diferencia en los resultados por situación socioeconómica que, observa, está en un rango de entre 57 puntos en Asturias y 77 en Cataluña. Para ella es interesante, al mismo tiempo, que el factor de procedencia tenga menos impacto en la competencia digital.

Tovar asegura que las diferencias, significativas según el informe, entre quienes tienen mayor y menor poder adquisitivo están en el punto de mira del sistema educativo que intentará paliarlas haciendo de la competencia digital una de las ocho claves del sistema educativo. Con esto y «todo el esfuerzo que se está realizando en el desarrollo de la digitalización», asegura la directora del INEE, «se pretende que el centro educativo sirva para paliar las diferencias de origen».

Junto a estas diferencias se encuentran las relativas a las chicas, con mejores rendimientos que ellos. Tovar se muestra cauta y afirma que es necesario investigar más en esta cuestión, pero «si se acepta la proposición de que el logro en competencia digital (CD) está relacionado con la alfabetización informacional general y el logro en pensamiento computacional (PC) se relaciona más con el uso especializado de TIC, entonces la diferencia en la asociación entre cada uno de CD y PC y el género del estudiante es coherente con los patrones de diferencia de género en los usos y actitudes de los estudiantes hacia el uso de TIC».

Esto quiere decir que las chicas utilizan las tecnologías para tareas generales relacionadas con la escuela mientras que ellos «se sienten más seguros, dice Tovar, al tratar con tareas más especializadas como programar o cambiar la configuración de un ordenador».





Para Castañeda, es llamativa esta diferencia por sexos en todos los países de la muestra, no solo en España. «No obstante, es coherente con los datos que se tienen, por ejemplo, de abandono escolar, donde las chicas tienen unos índices menores en casi todos los países europeos».

En cuanto a los niveles de desempeño, como puede verse en la tabla, España se encuentra algo por encima de la media tanto de la UE como del conjunto de países. La mayor parte de las y los estudiantes tienen un desempeño de nivel 2, con un 40 %. Aunque el porcentaje de quienes están en el nivel 4 no llega al 1 %, no muy diferente de países como Alemania, Suecia o Noruega. En la parte alta de la tabla, destaca Corea, país en el que el alumnado de nivel 2 supone el 35 %, mientras que en el 3 hay un 31 % y en el 4, el 6 %, muy por encima del resto.

En cualquier caso, las personas consultadas para la elaboración de esta pieza consideran que la cifras que presenta España en esta primera evaluación, teniendo en cuenta además que la competencia digital no había llegado en el momento de la prueba a las aulas de 2º de ESO, un punto de partida positivo.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

On-line OPINIÓN

«En línea». Todo o casi todo. Conectados a internet. A todas horas. En casa y en las aulas. Virtuales. Cuando la educación estriba, justamente, en la interacción de unas personas con otras. En línea, sí, pero intercambio directo.

Jesús Jiménez. 8-11-2024

Entremos en un aula actual. No en una hiperaula o aula del futuro, de las que ya existen en algunos sitios. Sino en un aula «normalita» pero moderna. Pizarra digital. Tablets y/o portátiles y, al lado, libro de texto en todos los pupitres. Ordenador potente en la mesa del profesor. Conexión a internet. En resumen, la trinidad digital: *dispositivos, software, conectividad*. Y con una ratio relativamente reducida: en torno a veinte por grupo. Ese es el paisaje escolar de hoy en día. Aunque no en todos los sitios. Porque todavía quedan escuelas de pueblo donde falla la conexión a la red. O colegios públicos sin esos recursos. Las nuevas tecnologías (ya no tan «nuevas») no llegan por igual a todas aulas, ni siquiera dentro de la misma comunidad.

Y «entremos», tirando de recuerdos, en un aula de nuestros abuelos. Pizarrón con tizas y borrador. Mesa sobre tarima. Pupitres bipersonales. Lapiceros, cuadernos y gomas de borrar. Enciclopedia o libros de texto. Grupo de treinta o cuarenta alumnos o alumnas, siempre separados. Mapas murales colgados de la pared. Y, en algunas escuelas rurales, todavía con estufa de leña.

Entre aquella escuela de la primera mitad del siglo pasado, solo visible ya en los museos pedagógicos, y una escuela actual las diferencias son enormes. ¿O no son tantas? Si solo se observan (y valoran) los medios tecnológicos, sí, muchas. Pero muchas menos (o casi ninguna) si lo que se mira es la *metodología didáctica*. Porque hay coincidencias evidentes entre ambos modelos: parecen superpuestos en lo fundamental. En primaria, el libro de texto como rey de la clase, único (el mismo) para todo el alumnado. En secundaria, el



docente «explicando» un tema, sobre el pizarrón o sobre la digital, y, si acaso, con preguntas sueltas a la clase. Y en el mundo universitario, el sabio catedrático leyendo en su ordenador el texto que se proyecta en la gran pantalla y, de vez en cuando, introduciendo alguna «morcilla» verbal y gráfica (generalmente tomada directamente de internet) para distender la explicación; el texto proyectado en pantalla, por cierto, la más de las veces tan extenso y con letra pequeña que no se llega siquiera a poder leerse desde las últimas filas del aula magna.

Por suerte, antes y ahora ha habido y hay docentes en todos los niveles que rompen esas dinámicas escolares tradicionales. Innovadores de verdad, no de salón. Porque en esto de la «innovación» también hay mucho trampantojo...

La digitalización masiva de las aulas se impulsó hace cuatro años como consecuencia de la pandemia. El confinamiento puso de manifiesto la imperiosa y urgente necesidad de dotar de medios técnicos al alumnado, al profesorado y a los propios centros educativos. Desde Europa llegaron cientos de millones en fondos con los que se adquirieron ordenadores, tabletas y pizarras que se distribuyeron por las administraciones autonómicas de forma dispar, con diferencias notables (cantidad, destinatarios, etc.) de unos territorios a otros. Pero lo cierto es que hoy en día la mayoría de las aulas cuentan con medios técnicos. La cuestión ahora está en utilizarlos y utilizarlos bien!

Posibilidades hay. Legal y administrativamente, no debería haber problemas. Desarrollar la competencia digital (en distintos grados de dificultad) es tarea (obligación) de todo el profesorado, pues es uno de los objetivos recogidos en la LOMLOE (arts. 17 y 23) e incluido en los currículos de Primaria y Secundaria. La mayoría así lo hace. Utilizan los medios tecnológicos del centro e incluso los suyos propios para poner en marcha una pedagogía participativa en clase, enviar «deberes» para casa y comunicarse con las familias. Aprovechan el abundante material didáctico gratuito existente en la red, elaboran (solos o en grupo) páginas adaptadas a su concreta situación de aula, compran licencias digitales para las tabletas, etc. etc. Algunos hasta intentan acercarse a la inteligencia artificial. Las posibilidades son muchas. Aunque todavía hay que no saben o no quieren aprovecharlas.

No puede ponerse en duda de que las tecnologías están transformando todos nuestros ámbitos de vida. También el de la educación. Su uso tiene ventajas muy destacables. No hace falta recordarlas, porque son evidentes. No son solo una herramienta escolar, pues asumen y multiplican las capacidades de cualquier otro medio didáctico anterior. Pero conviene ser prudentes. En un Informe de la Unesco (GEM 2023) se decía que no existen pruebas sólidas sobre el valor añadido de la tecnología digital en la educación y PISA constata un mejor rendimiento en comprensión lectora si se lee en papel que si se hace en pantallas. Deberán sopesarse los riesgos, por supuesto. Graduar su uso por niveles y edades. Contar con las familias. Ya existen movimientos (Por una escuela en off) para ofrecer en determinados centros una línea (al menos) «sin pantallas», solo con soporte papel. Pero a estas alturas no pueden ponerse puertas al campo. Porque el futuro (y el presente) ya es digital. En consecuencia, habrá que saber surfear esa gran ola que, querámoslo o no, ya tenemos aquí (M. Fernández Enguita. La quinta ola). Así que, prudencia. Tal vez la solución vaya por una enseñanza y una educación híbrida.

Las tecnologías son nada (o casi) si no contribuyen a transformar las metodologías didácticas y hacerlas más participativas. El aula es ante todo un espacio privilegiado para la interacción directa entre el profesorado y sus alumnos y alumnas y entre el propio alumnado. Y eso no puede hacerse a través de las pantallas. No se puede replicar la mecánica presencial en el entorno virtual. Ni en todo momento on-line ni tampoco solo off-line.

Las desigualdades educativas en España: una asignatura pendiente **OPINIÓN**

Aunque se han realizado avances significativos en los últimos años, la brecha regional, socioeconómica y de género sigue siendo una realidad que afecta profundamente a miles de alumnos y estudiantes.

Gustavo Toledo Lara. 8-11-2024

Las desigualdades educativas en España representan un tema complejo y profundamente arraigado en el sistema escolar, así como también un desafío que sigue sin resolverse de manera efectiva a pesar de los esfuerzos recientes por parte de gobiernos y organismos internacionales. A lo largo de los años, el país ha logrado importantes avances en la expansión de la educación, especialmente en cuanto a la tasa de escolarización y el acceso a estudios superiores. Sin embargo, la persistencia de desigualdades regionales, socioeconómicas y de género continúa marcando una brecha notable en el rendimiento académico y en las oportunidades laborales posteriores, lo que pone de relieve que la equidad educativa sigue siendo una asignatura pendiente.

Ahora bien, el sistema educativo español está descentralizado, lo que otorga a las comunidades autónomas un grado significativo de control sobre la educación. Esto ha llevado a marcadas diferencias en los resultados

educativos entre las distintas regiones. Comunidades como el País Vasco y Madrid han mostrado un elevado porcentaje de adultos con estudios superiores —un 55,7% y 50,5%, respectivamente—, lo cual las sitúa por encima de la media nacional e internacional. En contraste, regiones como Ceuta y Melilla presentan tasas significativamente más bajas. Estas disparidades regionales no se deben únicamente a factores socioeconómicos, sino también a decisiones políticas y administrativas relacionadas con la financiación y la gestión de los recursos educativos. Por su parte, el informe de la OCDE 2024 destaca que una mejor orientación de los recursos hacia las áreas más vulnerables podría mitigar estas diferencias. Además, el rendimiento escolar varía significativamente entre regiones, reflejado en los resultados de las pruebas PISA, es decir, mientras algunas comunidades autónomas obtienen resultados por encima de la media de la OCDE, otras luchan por alcanzar niveles satisfactorios, lo que genera una fragmentación en términos de calidad educativa. Esta variabilidad subraya la importancia de una política educativa coherente a nivel nacional que, aunque respete la autonomía regional, garantice un estándar mínimo de calidad para todos los alumnos.

Más allá de las diferencias regionales, la brecha socioeconómica también sigue siendo un factor determinante en la desigualdad educativa en España. Los alumnos de familias con menos recursos económicos, generalmente enfrentan mayores dificultades para acceder a una educación de calidad y para completar su formación académica. En muchos casos, los centros educativos en zonas con una mayor concentración de población de bajos ingresos presentan infraestructuras poco favorables, menos recursos didácticos y ratios profesor-alumno más altas, lo que afecta negativamente el rendimiento académico.

Si bien el sistema educativo español ha logrado progresos importantes en cuanto a la igualdad de género, especialmente en el acceso a la educación superior, todavía persisten diferencias notables que afectan a hombres y mujeres de manera distinta. Según el mismo informe, el porcentaje de mujeres jóvenes con estudios superiores es considerablemente mayor que el de los hombres: un 58% frente a un 46,1%. Esto sugiere un avance significativo en la inclusión educativa de las mujeres, y en definitiva este es un logro que debe celebrarse, pero sin descuidar el resto de los elementos que aún faltan por atender. No obstante, las mujeres continúan estando infrarrepresentadas en campos cruciales como las STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas), donde solo el 13% de los estudiantes de estas áreas son mujeres. Este dato es preocupante si consideramos el papel cada vez más relevante que las STEM juegan en la economía global y en las oportunidades laborales futuras. Para abordar este problema, es necesario fomentar vocaciones científicas desde etapas tempranas y, sobre todo, combatir los estereotipos de género que disuaden a las niñas de interesarse por estas disciplinas.

Otro de los elementos a tener en cuenta en este análisis, es la segregación escolar. Este problema se manifiesta cuando los alumnos de familias con bajos recursos o de minorías étnicas terminan concentrándose en ciertos centros educativos, mientras que aquellos de entornos más favorecidos asisten a colegios con mejores recursos y condiciones. Esta separación refuerza las desigualdades existentes, ya que los centros con un alumnado más vulnerable tienden a tener menos recursos y peores resultados académicos. Ante este panorama, la OCDE ha sugerido que una de las maneras de reducir esta segregación es implementar sistemas de matriculación centralizados que asignen a los alumnos a los centros de manera más equitativa, basándose en un sistema de sorteo en lugar de en la proximidad geográfica o la capacidad económica de las familias. Visto así, este tipo de medida ayudaría a crear un entorno educativo más inclusivo y a romper el ciclo de exclusión social que afecta a tantos alumnos, sin embargo, se necesita atender un cúmulo de factores que aseguren la viabilidad de esta iniciativa ya que no se ha de limitar solamente al acceso, sino al seguimiento y la continuidad.

Finalmente, las desigualdades educativas en España siguen siendo un desafío pendiente y urgente. Aunque se han realizado avances significativos en los últimos años, la brecha regional, socioeconómica y de género sigue siendo una realidad que afecta profundamente a miles de alumnos y estudiantes. Para garantizar que el sistema educativo sea un verdadero motor de equidad social, es imprescindible que las políticas públicas educativas continúen enfocándose en reducir estas desigualdades, con especial atención a las regiones y colectivos más vulnerables. Es crucial que el gobierno español, en colaboración con las comunidades autónomas, adopte medidas integrales que aseguren no solo el acceso a la educación, sino también la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y estudiantes, independientemente de su origen geográfico, económico o de género. Solo de esta manera se podrá construir una sociedad más justa y equitativa, donde la educación cumpla su función primordial de ser espacio en el que se forme a los ciudadanos que han de hacer vida dentro de este convulso e incierto siglo XXI.

El silencio predomina entre las víctimas de ciberacoso: Más de la mitad no lo comparte con nadie

Más de la mitad de las víctimas de ciberbullying no se lo cuentan a nadie. Además, un 45% de centros educativos en Comunidades Autónomas como Madrid, Castilla y León, y Cataluña, no disponen de protocolos de actuación que sean eficaces ante el bullying. Las chicas son más afectadas por el ciberbullying (12,7%) que los chicos (8,7%), pero los chicos participan más como acosadores (5% frente a 3,6%).



Noelia García Palomares. 8-11-2024

El aumento de denuncias por acoso, tanto en entornos presenciales como en medios digitales, pone de manifiesto una situación de creciente preocupación. A este panorama se añaden los numerosos casos que no se reportan debido al miedo de las víctimas, lo cual contribuye a agravar la magnitud del problema. En particular, el ciberacoso permite a los agresores mantener una persecución constante hacia sus objetivos, sin limitaciones temporales.

El 55,1% de las víctimas de ciberacoso opta por no contar su experiencia a nadie; en otras palabras, más de la mitad de quienes sufren este tipo de acoso permanecen en silencio. Este porcentaje es superior al registrado en casos de acoso escolar presencial, donde el 38% de las víctimas no comunica su situación. Entre aquellos que sí deciden compartirlo, las personas de confianza son principalmente los amigos (78,1%), la madre (68,7%) y el padre (58%).

Estos datos forman parte del «I Estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en la infancia y adolescencia en España», realizado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense junto a la Fundación ColaCao. Este estudio, desarrollado en 2023 con el apoyo de 15 Consejerías de Educación de distintas Comunidades Autónomas, es uno de los más amplios en su campo en España, abarcando a 20.662 estudiantes de 4º de primaria a 4º de secundaria, en 325 centros educativos de las 17 Comunidades Autónomas.

También el VI Informe «La opinión de los estudiantes», realizado por las fundaciones Mutua Madrileña y ANAR, revela que casi la mitad de los alumnos (47%) reconoce no intervenir en casos de acoso escolar que afectan a sus compañeros. Este estudio, basado en los testimonios de 9.300 estudiantes y 454 docentes, resalta que el acoso es particularmente frecuente en menores de 11 y 12 años, afectando de manera similar a ambos sexos. Además, el 9,4% de los estudiantes indica haber sido testigo o víctima directa de acoso escolar o ciberbullying.

Uno de los aspectos más alarmantes es la disminución en la intervención de los compañeros en situaciones de acoso: aunque el 53% de los estudiantes asegura que toma acción cuando se enfrentan a estos casos, esta cifra ha disminuido en comparación con el año anterior. Lorenzo Cooklin, director general de la Fundación Mutua Madrileña, destaca la urgencia de concienciar a los jóvenes sobre la importancia de no quedarse en silencio ni minimizar el impacto del acoso, alentándolos a comunicar estos incidentes a padres y profesores.

Otro informe, que mira todo tipo de acoso escolar, revela que los casos de acoso en España han aumentado un 35% este año, especialmente entre adolescentes de 13 a 16 años, según datos de IPSE. En 5º de primaria, el 47,7% de los estudiantes usa internet sin supervisión, cifra que aumenta al 95,7% en 2º de secundaria. El 10,3% de los jóvenes con acceso a internet sin supervisión reportaron haber sufrido ciberviolencia repetida en los últimos dos meses, con una mayor incidencia en chicas (12,7%) que en chicos (8,7%).

En cuanto a los perpetradores, el 5% de los chicos y el 3,6% de las chicas admiten participar en ciberacoso. En total, el 4,4% del alumnado de 5º de primaria a 4º de secundaria reconoce haber participado en ciberacoso al menos 2 o 3 veces al mes en los últimos dos meses, lo que equivale a un ciberacosador por aula y 134.448 alumnos en estas etapas educativas.

El 10,6% de las víctimas de acoso escolar han participado en ciberacoso, y el 41,1% de quienes ejercen acoso escolar han sido víctimas de ciberacoso. Además, el 46,4% de las víctimas de acoso escolar en los últimos dos meses también han sufrido ciberacoso durante ese tiempo. El 57,4% de las víctimas conocieron a sus acosadores en la escuela, el 32,5% en internet y el 33,9% en otro lugar.

El suicidio como opción

El informe de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid también ha revelado datos preocupantes sobre la relación entre el acoso digital y los trastornos psicológicos, especialmente la ideación suicida. Según la investigación, las personas que experimentan ciberacoso no solo son más propensas a desarrollar problemas de salud mental, sino que estos problemas también aumentan la probabilidad de convertirse en víctimas de acoso.

En un dato alarmante, el estudio señala que uno de cada cuatro agresores cibernéticos (un 24,9%) ha admitido haber intentado suicidarse en algún momento. Asimismo, los efectos del ciberacoso en las víctimas no son menos graves: el 21,1% de los afectados también ha reconocido haber tenido pensamientos suicidas o haber intentado quitarse la vida. Este vínculo entre la violencia, ya sea física o digital, y la violencia autoinfligida resalta la gravedad de las consecuencias emocionales que puede generar el acoso en todas sus formas.

Las formas más comunes de ciberacoso son de tipo verbal y relacional, como difundir mentiras para causar rechazo (5,4%), criticar el aspecto físico para herir (4,5%), usar apodosos ofensivos o ridiculizar (4,2%) y excluir intencionalmente del grupo (3,5%). Estas situaciones también son frecuentes en el acoso escolar presencial, con porcentajes más altos que en el ciberacoso.

En cuanto a las formas específicas de ciberacoso a través de dispositivos digitales y móviles, las más preocupantes son: enviar o publicar fotos o vídeos sin permiso (8%), realizar llamadas anónimas para

amenazar (6,7%), usar el móvil para enviar contenido dañino (6%), hackear cuentas para hacerse pasar por la víctima (4,7%) y crear perfiles falsos con datos personales (4,2%).

«La relación entre el bullying y la ideación suicida es muy preocupante y exige una reflexión como sociedad. Es crucial ofrecer atención especial a los estudiantes que han sido víctimas, ayudándoles a mitigar las secuelas de su experiencia y acompañándoles en todo el proceso. Además, hemos de trabajar en las medidas de apoyo para los violentos, deben incluir el tratamiento de las dificultades emocionales que aumentan el riesgo de violencia hacia otros o hacia sí mismos», reflexiona Javier Coromina, patrono de la Fundación ColaCao.

«Los programas contra el acoso escolar deben prevenir también su actual extensión a través de dispositivos digitales, que aumentan su gravedad al hacer que las víctimas lo sufran de forma permanente y sin poder encontrar un lugar seguro que lo detenga, inhibe la empatía de quienes lo ejercen y potencia un anonimato e impunidad de graves consecuencias. Escuela y familias deben cooperar estrechamente en la lucha contra estas dos formas de acoso y necesitan la colaboración del resto de la sociedad», explica la doctora María José Díaz-Aguado, directora de la investigación y de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid.

Hablamos con algunos padres de adolescentes que han sufrido acoso escolar. Laura G. (pseudónimo), madre de una niña de 15 años: «Al principio pensaba que mi hija estaba más callada, pero no me preocupaba demasiado», explica Laura. «Sin embargo, un día me pidió que le ayudara a borrar mensajes que le llegaban por su teléfono. Eran comentarios crueles, y lo peor es que venían de compañeros de clase. Le decían que era fea, que no encajaba con el grupo. Me rompió el corazón ver cómo mi hija, tan extrovertida, se fue encerrando en sí misma». Laura cuenta que después de varios días de presión constante, su hija comenzó a sentirse mal consigo misma, lo que afectó su rendimiento escolar. «Lo más triste es que todo esto ocurrió mientras ella intentaba ser invisible, para que no se dieran cuenta de lo que estaba pasando. Fue como si la violencia digital fuera una sombra constante sobre ella».

Por su parte, Pedro M. (pseudónimo), padre de un niño de 14 años, nos cuenta la angustia de descubrir que su hijo estaba siendo víctima de ciberacoso. «Fue un compañero de su instituto quien nos alertó de que algo no iba bien. Mi hijo estaba recibiendo mensajes anónimos en sus redes sociales, insultos y amenazas. Le decían que nadie le quería, que no valía para nada. Ningún padre quiere que su hijo pase por algo así, sobre todo cuando se trata de algo tan destructivo como el ciberbullying. Mi hijo está pasando por un proceso de recuperación, pero el daño que causan esas palabras es algo difícil de borrar y es algo normal porque ellos no están aún preparados para esto... realmente nadie lo está, aunque seas adulto».

Pantallas sin supervisión

En los últimos años, el mundo infantil se ha invadido por pantallas y dispositivos electrónicos que han cambiado por completo su rutina, la forma en que emplean su tiempo, el tipo de juegos y hasta las relaciones con sus familias y otros niños. La irrupción de smartphones, tablets o televisores sin ningún filtro en su vida, perjudica su desarrollo, su salud y su creatividad. Además, a medida que los niños crecen, aumenta significativamente su acceso a internet sin supervisión adulta. El uso de redes sociales y de internet sin supervisión se extiende rápidamente a partir de los 10-11 años y se generaliza desde los 12. En 5º de primaria, el 47,7% de los estudiantes usa internet sin supervisión, cifra que aumenta drásticamente en 2º de secundaria, donde el 95,7% navega sin supervisión.

Zurich Seguros este verano lanzaba un estudio analizando los retos y preocupaciones de las familias españolas tras el nacimiento de sus hijos. El estudio señala que los aspectos que mayor preocupación generan entre los padres y madres son el acoso escolar y el ciberacoso (38%), junto con el bienestar emocional de los hijos (35%). En tercer lugar (32%) figura el uso abusivo de internet y los dispositivos electrónicos, seguida de cerca por la salud mental de los más pequeños del hogar. De hecho, solo el 24% de los progenitores afirman dar ejemplo de un comportamiento equilibrado en el uso de pantallas.

El género sí importa

Los datos son verdaderamente alarmantes. El 10,3% de los jóvenes con acceso a internet sin supervisión adulta reportaron haber sufrido alguna situación de ciberviolencia repetida en los últimos dos meses, con una mayor incidencia en chicas (12,7%) que en chicos (8,7%). Al segmentar este resultado por etapa educativa, se observa que el 9,1% del alumnado de 5º y 6º de primaria y el 11,4% del alumnado de secundaria han sufrido varias situaciones de ciberacoso en los últimos dos meses. En cuanto a los perpetradores, los chicos (5%) reconocen participar en ciberacoso con mayor frecuencia que las chicas (3,6%). En total, el 4,4% del alumnado de 5º de primaria a 4º de secundaria admite haber participado en ciberacoso al menos 2 o 3

veces al mes en los últimos dos meses. Esto equivale a un ciberacosador por aula (estimando 28 alumnos por aula), y 134.448 alumnos en estas etapas educativas que reconocen haber ejercido este tipo de violencia con esa frecuencia.

El 10,6% de las víctimas de acoso escolar reconocen haber participado en ciberacoso, y el 41,1% de quienes ejercen acoso escolar han sido víctimas de ciberacoso. Además, el 46,4% de las víctimas de acoso escolar en los últimos dos meses también han sufrido ciberacoso durante ese tiempo.



En cuanto a dónde conocieron a sus acosadores, el 57,4% de las víctimas los conocieron en la escuela, el 32,5% en internet y el 33,9% en otro lugar. Estos resultados indican que, en más de la mitad de los casos, el ciberacoso es ejercido por compañeros del centro educativo, extendiendo el acoso presencial al ámbito online y agravando sus consecuencias. El acoso por personas conocidas a través de internet o en otros lugares puede suponer un riesgo especial y mayor dificultad para contarlo y detenerlo.

Multas antes los delitos

Por otra parte, la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) ha comenzado recientemente a imponer sanciones a padres y tutores por ciberacoso, difusión de contenido íntimo y otras formas de hostigamiento digital cometidas por menores bajo su tutela. Estas multas pueden variar entre 5.000 y 10.000 euros.

Aunque la Inteligencia Artificial (IA) se presenta como una herramienta valiosa para optimizar y facilitar múltiples aspectos de la vida cotidiana, su uso para fines perjudiciales también va en aumento. Actualmente, su empleo no solo se limita a robos, sino que se está extendiendo hacia otros tipos de delitos y agresiones, en algunos casos cometidos por menores.

Un ejemplo reciente se dio en Badajoz, donde un grupo de madres presentó una denuncia ante la policía tras descubrir la creación y difusión de imágenes falsas generadas con IA en las que sus hijas menores de edad aparecían en situaciones comprometedoras. Al parecer, los responsables de estas imágenes manipuladas eran compañeros de las propias víctimas.

En el último año, la AEPD ha intervenido en 51 casos relacionados con denuncias de contenidos sensibles, de los cuales más del 70% corresponde a situaciones de violencia digital hacia mujeres y niñas. Afortunadamente, en 46 de estos casos se logró retirar el material de internet, en la mayoría de las veces dentro de las primeras 24 horas gracias al Canal Prioritario para

Contenidos Sensibles

Ante el incremento de estos delitos, que lamentablemente involucran cada vez a más jóvenes y menores de edad, la AEPD ha reiterado que los padres tienen la responsabilidad legal sobre las conductas ilícitas de sus hijos. Esto implica que deberán asumir los costes económicos derivados de los daños materiales y morales causados por estos actos.

Las multas impuestas oscilan entre los 5.000 y los 10.000 euros, según los agravantes de cada caso. La AEPD considera que esta medida es efectiva como parte de una estrategia más amplia, pero subraya que es fundamental que los padres adviertan a sus hijos sobre los riesgos y consecuencias de estas conductas antes de proporcionarles acceso a dispositivos móviles y redes sociales.

Factores de protección del ciberbullying

El informe de la Complutense también plantea recomendaciones ante el ciberbullying. Las estrategias para proteger a los estudiantes del ciberacoso incluyen la educación sobre los riesgos de las TIC, saber dónde encontrar ayuda y fomentar la comunicación con padres y profesores. El 85,2% de los estudiantes recuerda haber recibido formación en su centro educativo sobre los riesgos de internet y redes sociales, lo que reduce significativamente el riesgo de acoso. En secundaria, este porcentaje es aún mayor (87,8%) comparado con primaria (79,7%). Además, el 69,4% de los estudiantes saben dónde pedir ayuda.

Solo el 20,7% de los estudiantes habla habitualmente con su familia sobre sus actividades en el entorno digital. Se observa que los estudiantes que no participan en el acoso escolar o que son víctimas de él reciben mayor apoyo familiar y tienen una mejor calidad educativa en comparación con quienes ejercen el acoso. Este apoyo familiar contribuye al desarrollo de la empatía y a la capacidad de resolver conflictos sin recurrir a la violencia. La seguridad de un buen apoyo familiar puede disminuir la percepción de vulnerabilidad en los estudiantes, reduciendo así el riesgo de ser víctima de acoso escolar o ciberacoso. Esta seguridad también ayuda a que las víctimas pidan ayuda desde el principio, facilitando la intervención temprana y la prevención del agravamiento del acoso. Por tanto, es esencial involucrar a las familias en la prevención del acoso escolar y el ciberacoso, ya que su participación es crucial para erradicar estos problemas.