

**ÍNDICE**

[Las universidades de Navarra, Madrid y Cataluña tienen los precios medios de matrícula más altos y Galicia los más bajos](#) **EUROPA PRESS**

[Conductas autolesivas, un grito silencioso de los y las adolescentes para 'anestesiarse' las heridas de la infancia](#)
EL MUNDO

[El Bachillerato Internacional, un modelo para cultivar la pasión por aprender](#) **EL PAÍS**

[La nueva ocurrencia de Ayuso para la ESO](#) **PÚBLICO.es**

[Tres menores se cuelan en el IES La Morería de Mislata y le rompen el brazo al director](#) **LEVANTE**

[El 85% de los centros de Primaria de Euskadi tiene totalmente prohibidos los móviles y relojes inteligentes en las aulas](#) **DEiA**

[Educación moderniza la formación continua del profesorado con innovación educativa e investigación](#)
LA VOZ DE GALICIA

[Coral Regí: "Hay padres que critican que sus hijos no leen, pero ellos tampoco lo hacen"](#) **EL PAÍS**

[Los docentes piden reformular el 'treball de recerca' de bachillerato](#) **LA VANGUARDIA**

[La vida de los jóvenes cuatro años después de graduarse: «Están sobrecualificados, no hay puestos»](#)
EL DEBATE

[El silencio mata: cómo y por qué hablar del suicidio entre los adolescentes](#) **EL PAÍS**

[El eficaz y sencillo truco de un profesor para que un alumno pase de no estudiar nada a esforzarse](#) **ABC**

[El principal sospechoso del 'Caso FP' implica a la Consejería de Educación de Ayuso entre 2021 y 2023 en la presunta prevaricación](#) **ELDIARIO.es**

[Expertos piden adelantar los planes de refuerzo a Primaria para bajar abandono escolar](#) **EL DEBATE**

[El alumnado extranjero de FP crece el doble que el español](#) **EL PAÍS**

[Problema en la FP: faltan empresas para las prácticas de 35.000 alumnos](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[El Gobierno aprueba la creación de nuevos instrumentos del modelo de FP para adecuarlo a las necesidades actuales](#) **EUROPA PRESS**

[Catalunya propone prohibir el móvil en todas las etapas educativas](#) **LA VANGUARDIA**

[La Comunidad de Madrid amplía la lista de colegios que incluirán 1º y 2º de la ESO a partir del siguiente curso y serán 52](#) **EL PAÍS**

[Abandono escolar temprano](#) **EL DEBATE**

[Viladecans se convierte en la capital de la FP durante tres días: "Tiene una inserción laboral altísima y lo tenemos que valorar"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[El BNG exige más profesorado de apoyo y especialistas en pedagogía terapéutica](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Miquel Oliver, decano de Magisterio: "Los alumnos llegan cada vez con más carencias en lengua y matemáticas"](#) **EL PAÍS**

[¿Cómo afectan las redes sociales al pensamiento crítico?](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[IA y adolescencia: el debate está abierto.](#) **LEVANTE**

[La lucha de los docentes de sectores singulares de la FP para lograr la igualdad salarial](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Un estudio del Reino Unido señala que prohibir el móvil en el aula no mejora el rendimiento ni la actitud de los alumnos](#) **EL PAÍS**

[TikTok se 'come' nuestro tiempo: ¿por qué?](#) **THE CONVERSATION**

[Maneras muy sencillas de entrenar la memoria de trabajo y la atención](#) **THE CONVERSATION**

[Paz y respeto mutuo como motores de la educación](#) **MAGISTERIO**

[Los sindicatos rechazan la propuesta de acuerdo de Educación por considerarla insuficiente](#) **MAGISTERIO**

[USIE exige mejoras en el nuevo Real Decreto de Inspección Educativa](#) **MAGISTERIO**

[Medio centenar de colegios públicos comenzarán a impartir Secundaria](#) **MAGISTERIO**

[La caída demográfica podría explicar la mayor escolarización de 0 a 3 en España](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[II Informe Satisfacción del Estudiantado en el Sistema Universitario Español: Las privadas satisfacen más al alumno que las públicas](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Innovación educativa o corrupción delictiva](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Escandalera IA](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[¿Quién teme a la OCDE en Cataluña?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Bachillerato de Investigación: el precio del conocimiento](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

Las universidades de Navarra, Madrid y Cataluña tienen los precios medios de matrícula más altos y Galicia los más bajos

El precio medio de las titulaciones de Grado se mantiene estable, situándose en aproximadamente 15 euros por crédito

MADRID, 31 Ene. (EUROPA PRESS) - Los precios medios más altos del crédito en Grados se concentran en las universidades públicas de la Comunidad Foral de Navarra (19,29 euros), la Comunidad de Madrid (18,55 euros) y Cataluña (18,15 euros). Como contrapunto los precios medios más bajos del crédito se encuentran en Galicia (11,95 euros), Asturias (12,34 euros), Canarias (12,5 euros) y Andalucía (12,62 euros).

El precio medio del crédito en primera matrícula en las Universidades Públicas de la Comunidad Foral de Navarra es un 61% superior del precio medio recogido en las Universidades Públicas gallegas. Así lo recoge la 'Estadística de Precios Públicos Universitarios', consultada por Europa Press, publicada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

En el curso 2024-25, el precio medio de las titulaciones de Grado en primera matrícula (15,37 euros) ha experimentado un leve descenso de 0,11 euros por crédito respecto del curso 2023-24. Si se compara respecto al curso 2014-15 el descenso ha sido mayor de 5,26 euros. El indicador utilizado es el precio medio que se calcula como una media aritmética de los precios por crédito de las titulaciones impartidas.

Por ámbitos de estudio, el precio medio más elevado corresponde a titulaciones de Grado en Informática; Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y veterinaria; e Ingeniería, industria y construcción. En estos tres ámbitos es también donde ha descendido en mayor porcentaje el precio medio de los créditos desde 2017-18: Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y veterinaria 27,07%; Informática 25,72%; e Ingeniería, industria y construcción 25,59%.

Analizando el precio medio de las titulaciones de Grado en primera, segunda y tercera matrícula, se puede ver como la penalización económica, que se produce al cursar los créditos de una misma asignatura más de una vez, no es homogénea entre las comunidades autónomas. La mayor diferencia porcentual entre la primera matrícula y la tercera se produce en la Comunidad Foral de Navarra, Comunidad de Madrid y Islas Baleares, donde el precio en tercera matrícula es más de 4,6 veces superior al de primera. En valor absoluto, los importes mayores en tercera matrícula se dan en la Comunidad Foral de Navarra y en la Comunidad de Madrid (cerca de 90 euros en ambas).

El precio medio de las titulaciones de Másteres habilitantes o vinculados a una profesión regulada en primera matrícula ha experimentado un descenso progresivo, pasando de 30,39 euros el crédito en el curso 2014-15 a 15,76 euros el crédito en el curso 2024-2025, lo que supone una reducción alrededor del 48%, acercándose este precio medio en primera matrícula al equivalente en Grados.

Las mayores bajadas observadas en el precio medio, en esta publicación, se dieron entre los cursos 2021-22 y 2022-23: 4,97 euros, un 23,6% menos. La distribución por comunidad autónoma muestra que las titulaciones de Máster habilitantes o vinculados a una profesión regulada con el precio mayor en primera matrícula se dan en la Comunidad Foral de Navarra y en la Comunidad de Madrid, con 20,2 y 18,76 euros el crédito respectivamente. En términos absolutos, no se observan descensos en los precios medios en general en el último curso, destacando solo la Comunidad Foral de Navarra (-1.14 euros por crédito).

En el curso 2024-2025 el precio medio en primera matrícula de titulaciones de Máster no habilitantes ni vinculados a profesión regulada se sitúa en 30,04 euros el crédito. La publicación refleja el descenso que han tenido los precios desde 2014-2025 (13,84 euros), y muestra que no ha sufrido modificación en este último periodo.



Las cuantías por universidad presentan grandes diferencias debidas a los precios establecidos por la comunidad autónoma correspondiente y a la selección de títulos que imparte cada universidad. En este sentido, las universidades de la Comunidad de Madrid cuentan con los mayores precios por crédito en este tipo de titulaciones y, en particular, la Universidad Carlos III de Madrid, con un precio medio muy superior al resto de universidades (84,03 euros por crédito). Además de ella, por encima de los 40 euros por crédito se encuentran las universidades de Alcalá (53,7 euros), Rey Juan Carlos (46,4 euros), Complutense de Madrid (44,6 euros), Autónoma de Madrid (44,6 euros) y Politécnica de Madrid (43,1 euros). En el otro extremo, las universidades con los precios por crédito más reducidos se encuentran en Galicia (11,55), Canarias (13,60) y Andalucía (13,68 euros).

EL MUNDO

Conductas autolesivas, un grito silencioso de los y las adolescentes para ‘anestesiarse’ las heridas de la infancia

Las conductas autolesivas afectan al menos a uno de cada seis adolescentes en el mundo, una cifra que en España se eleva al 25%. Este fenómeno, en crecimiento constante, representa un reto urgente para los sistemas sanitarios, centros educativos y familias. Para comprender mejor las causas y posibles soluciones, la plataforma de contenidos #TenemosMuchoQueDecir, de Aldeas Infantiles SOS, ha conversado con jóvenes, expertos y familiares

ALICIA SERRANO GÓMEZ. ENE 2025

Las conductas autolesivas no tienen como objetivo hacerse daño. Son un mecanismo controlado por muchos adolescentes y jóvenes -la mayoría mujeres- para regular sus emociones y aliviar la ansiedad, el dolor y la desesperanza. A menudo buscan *anestesiarse* unas heridas que surgieron, en la mayoría de los casos, en la infancia.

“Las autolesiones son una manera de aliviar un malestar emocional muy intenso”, explica Carla, que forma parte de ese 25% de adolescentes y jóvenes que se autolesionan o se han autolesionado en España.

La intervención temprana y el apoyo integral de la comunidad son esenciales para abordar este problema de salud mental que va en aumento, reforzando la educación socioemocional para aprender a identificar y gestionar las emociones, así como reconocerlas en los demás. Y el papel de las familias es fundamental, con su escucha, acompañamiento e implicación en el proceso de superación.

TRAS LA PANDEMIA

Los expertos estiman que las conductas autolesivas en España han aumentado en la última década. “El *boom* ha sido después de la pandemia, que es cuando nos hemos encontrado una avalancha en las urgencias de los hospitales y ahora nos está desbordando. La mayoría de los adolescentes nos cuentan que se autolesionan para calmar un dolor emocional (segregan dopaminas, catecolaminas y endorfinas que les permiten apaciguar esa rabia o soledad)”, asegura Diego Figuera, psiquiatra y psicoterapeuta.

No obstante, remarca que hay una confusión entre la autolesión y la idea de suicidio. “Una conducta suicida tiene más que ver con una desesperanza, con una sensación de que no hay salida. Es cierto que se pueden dar ambas conductas en un mismo chico o chica, pero cuando hablamos de comportamientos suicidas hay otros protocolos”, señala.

El experto también explica que hay cuatro factores de riesgo que pueden derivar en ese tipo de conductas: biológicos, estilos de crianza, traumas y estrés. “Hay chicos y chicas que tienen mayor predisposición temperamental a la impulsividad, que está relacionada con la conducta autolesiva. Los estilos de crianza inseguros - por exceso o defecto de sobreprotección- también logran que no haya una regulación adecuada de las emociones. Otro factor muy importante son los traumas tempranos, que hacen que esa crianza no sea segura y que haya momentos de desorganización emocional. Y el último factor es el estrés en la adolescencia, ya que es una etapa de la vida en la que se está pasando del núcleo familiar al núcleo social y, si no se maneja bien, puede ser un posible desencadenante de estos factores de vulnerabilidad”.

LA IMPORTANCIA DE LA FAMILIA Y EL APEGO SEGURO

En opinión de la psicóloga María Salamanca, directora del Programa de Familia de Aldeas Infantiles SOS, es crucial trabajar con las familias de los chicos y chicas que se autolesionan porque el vínculo afectivo que se establece desde los primeros años de vida juega un papel esencial en su desarrollo emocional. “Este vínculo de apego proporciona un espacio seguro donde el niño o la niña aprende a gestionar sus emociones y a expresar su sufrimiento de forma saludable. Por ello, cuando un adolescente se autolesiona, la familia no debe verse como única responsable del sufrimiento de su hijo o hija, sino como un apoyo indispensable para que este pueda verbalizar su dolor, identificar lo que le ocurre y encontrar alternativas que no impliquen dañar su cuerpo”.

Salamanca añade que desde Aldeas Infantiles SOS trabajan con toda la unidad familiar porque, aunque el problema parezca centrarse en el adolescente, suele haber dificultades en el vínculo que deben abordarse. “Este enfoque considera factores relacionales, sociales y comunitarios. Y es clave que las familias comprendan que son parte de la solución y que su hijo o hija, aunque en una etapa diferente, sigue necesitando su apoyo, atención y afecto”.

También reconoce que las conductas autolesivas se dan en todos los tipos de familia. “La sobreprotección genera factores de riesgo, pero las familias en situación de vulnerabilidad social y económica se enfrentan a un mayor impacto en la salud mental de sus hijos e hijas, sobre todo por la falta de recursos y apoyo. Es importante que estas familias conozcan los recursos disponibles y dónde pedir ayuda para afrontar estas situaciones”, dice Salamanca.

A pesar de que los familiares son una pieza fundamental en el tratamiento y en la recuperación de las conductas autolesivas de los y las adolescentes, en muchas ocasiones, y en sus primeras reacciones, hay temor, incertidumbre y sentimiento de culpa.

Mariangela tiene una hija de 14 años que está en pleno proceso de recuperación de este tipo de conducta. A los 9 años comenzó a tener pensamientos tristes, incluso de no querer vivir, y a los 13 años su familia descubrió que se autolesionaba. “Mi hija puedo avanzar cuando logramos encontrar a una psicóloga y a un psiquiatra que conectaran con ella y gracias a la terapia familiar. Aprendimos a tomar distancia y a no intentar controlar todas sus frustraciones, permitiéndole aprender a autorregularse”.

PREVENCIÓN Y DETECCIÓN TEMPRANA

Los institutos y el sistema de atención primaria son clave en la prevención y detección temprana de estas conductas autolesivas, pero requieren más recursos y personal cualificado, como enfermeras escolares, pedagogos y psicólogos.

Para Daniel Río, director del Instituto Público Rayuela de Móstoles, la detección física de las conductas autolesivas es compleja, pero dice que suele haber señales -tristeza constante o ausencias- que pueden indicar que algo no va bien. “La intervención en los centros educativos se enfoca principalmente en la vigilancia y prevención de incidentes”, señala.

Respecto a la prevención de este tipo de conductas, Diego Figuera explica que el proceso se inicia abordando el tema y apoyando a las familias para detectar posibles situaciones de riesgo o vulnerabilidad. En su opinión, es importante contar con el respaldo de los servicios sociales y sanitarios, especialmente en el primer nivel asistencial, donde los pediatras deben ser capaces de identificar señales tempranas.

En este contexto, María Salamanca recuerda que las conductas autolesivas suelen aparecer en la preadolescencia o adolescencia, y que la prevención comienza en la familia. “La clave está en reconocer que los y las adolescentes sufren y necesitan ser escuchados con el mismo respeto que las personas adultas, brindándoles apoyo, comprensión y acompañamiento”.

EL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES

El impacto de las redes sociales en los y las adolescentes es uno de los mayores retos que vivimos actualmente, ya que son “una ventana al mundo” en la que pueden encontrar cualquier tipo de contenido, incluso vídeos que explican cómo autolesionarse y esconder las posibles heridas. Dadas las consecuencias tan negativas que esto puede tener, es esencial que les orientemos a la hora de utilizar este tipo de canales de forma sana y constructiva.

“Desde los 12 hasta los 15 años consumía mucho contenido sobre autolesiones para imitarlas y porque me atraía. Estaba tan mal físicamente que solo quería ver cosas tristes para continuar triste”, explica Carla.

La experiencia de Daniel Río como director de instituto le ha permitido comprobar que las redes sociales se están convirtiendo en un problema serio, no solo porque las chicas y chicos busquen información sobre cómo autolesionarse, sino por el alto nivel de ansiedad que generan entre los y las adolescentes, factores como la sobreexposición, los cánones de belleza o el falso positivismo presente en este entorno digital.

¡SE SUPERA!

Las chicas y chicos que se autolesionan a menudo se sienten juzgados e incomprendidos. Durante el proceso de recuperación, la mayoría ha tenido varias recaídas, han tocado fondo, pedido ayuda y comenzado a adquirir herramientas para enfrentar su dolor mental a través de la terapia.

¿Cómo se superan estas conductas? “Pidiendo ayuda de manera temprana y apoyándose mucho en la familia, que puede acompañar y escuchar. La adolescencia es una segunda oportunidad de poder revincular y afianzar aquello que en la primera infancia quizás quedó pendiente”, asegura María Salamanca.

En este aspecto, Diego Figuera recuerda que una autolesión puede ser una crisis, pero también una oportunidad de cambio, especialmente en la adolescencia, cuando la capacidad de transformación dentro del entorno familiar, social y educativo es enorme. “Cuando se le pone nombre al sufrimiento, el chico o la chica se sienten reconocidos y deja de haber autolesión de manera prácticamente espontánea”, asegura.

Buscar apoyos es el consejo que Patri, Carla y Lorena -tres jóvenes que se han enfrentado durante años a esta conducta autolesiva- ofrecen a quienes actualmente están atravesando una situación similar. “Pedir ayuda es el

primer paso y el más importante. La recuperación no es un proceso lineal, pero no te puedes rendir”, concluyen.

EL PAIS

El Bachillerato Internacional, un modelo para cultivar la pasión por aprender

Desde Primaria hasta el acceso a la universidad, casi 6.000 centros de todo el mundo adoptan una metodología que aporta una educación superior en competencias y valores

NACHO MENESES. Madrid - 31 ENE 2025

Ana Hidalgo recuerda sus años de Secundaria como una época de frustración constante: era buena estudiante, sacaba las mejores notas y, sin embargo, sentía que ni el sistema se adaptaba a ella, ni ella al sistema: “No le encontraba sentido al formato de clases magistrales, al aprendizaje memorístico ni a los currículums exageradamente densos en contenidos que resultaban inabarcables e imposibles de recordar una vez pasado el examen”, explica. Tenía interés por aprender, pero en su instituto le resultaba imposible... hasta que cumplió los 16 y encontró en el Bachillerato Internacional todo lo que llevaba tanto tiempo buscando: un modelo que fomente el espíritu indagador, el pensamiento crítico y un aprendizaje significativo y competencial, ayudando a desarrollar una mentalidad abierta y la empatía necesaria para querer cambiar el mundo.

Durante los siguientes dos años, y antes de empezar a estudiar Bioquímica en la Universidad Autónoma de Madrid, Ana cursó el programa del Diploma de Bachillerato Internacional (IB) en el Colegio St. George, en Madrid. Y todo cambió: “Desde el principio sentí que se adaptaba mucho más a mi forma de aprendizaje ideal, asimilando conceptos para después aplicarlos en situaciones que reflejen la realidad. Y sentía cómo mi mente se expandía a cada rato; los conocimientos encajaban como las piezas de un rompecabezas y yo era capaz de ver y comprender la imagen que formaban. Entendía lo que dábamos en clase y su utilidad en el mundo real”, recuerda. Una metodología práctica, actualizada y personalizable para que el alumno escoja parte de las materias que estudia y las adapte a sus propios intereses, potenciando así la curiosidad por aprender y mejorando sus resultados académicos.

Parte del éxito del IB, hoy presente en 5.963 centros públicos y privados de 163 países, radica en que sus programas “no están dirigidos hacia los exámenes, sino a que los estudiantes aprendan a pensar de forma crítica y a resolver problemas complejos. Los mejores resultados se obtienen cuando el aprendizaje permite conectar el currículo con su talento innato”, sostiene Maripé Menéndez, responsable de la Organización del Bachillerato Internacional para Iberoamérica.

Y aunque el aprendizaje basado en competencias solo ha empezado a generalizarse ahora, en el marco de la nueva ley educativa, los programas del Bachillerato Internacional llevan más de cuatro décadas implementándolo. “Con la llegada de la Lomloe, hay muchos más colegios interesados en implantar los programas del IB en Primaria y Secundaria, porque ayudan a los profesores a acelerar el proceso de cambio pedagógico en el aula”, añade por videoconferencia. Se va por buen camino, pero aún queda un largo trecho: “Evaluar lo que un alumno sabe y lo que sabe hacer con lo que sabe sigue siendo una asignatura pendiente en España”.

Es importante aclarar que, a pesar de que el Diploma del IB es su programa más popular, no se trata del único, ya que su metodología puede iniciarse desde la etapa de Primaria (PEP) con un programa de indagación adaptado a su edad, para continuar con el Programa de Años Intermedios (el PAI, equivalente a la ESO) y finalizar en el Diploma o el Programa de Orientación Profesional (POP). Este último, su programa más reciente, se desarrolló a instancias del Gobierno de Finlandia y viene implantándose internacionalmente desde 2012, aplicando la metodología del IB a la Formación Profesional. Este año ha llegado por fin a España, donde hay ya tres centros certificados.

¿En qué consiste el Bachillerato Internacional?

Los alumnos matriculados en el Diploma del Bachillerato Internacional han de cursar seis asignaturas troncales (tres a nivel medio y otras tres a nivel superior): su lengua materna; un idioma extranjero; Matemáticas; una materia de humanidades; otra de ciencias experimentales y una más a elegir entre Arte u otra asignatura adicional de humanidades, ciencias o una segunda lengua extranjera. Pero también deben cursar Teoría del Conocimiento (una materia dirigida al pensamiento crítico y a la indagación sobre el proceso de conocer); realizar 150 horas de servicios comunitarios dentro del CAS (Creatividad, Acción y Servicio) y completar un trabajo de investigación.

Al final del programa (de dos años de duración), deben presentarse a una completa batería de 17 exámenes, idénticos y celebrados a la vez en todo el mundo, que luego son evaluados de forma externa, si bien entre el 20 y el 50 % de la nota final de una asignatura depende de la evaluación interna continuada que se va

completando a lo largo de esos dos cursos. Los estudiantes que obtienen el diploma tienen como mínimo convalidada la parte general de los exámenes de la EBAU, si bien en algunas comunidades (como Madrid) la convalidación es total.

“No sé aquí, pero la primera vez que yo hice una tesis de 12.000 palabras fue justo en el último año de mi licenciatura; y aquí los estudiantes ya escriben monografías de 4.000 palabras sobre un tema de su elección. Es la mejor preparación para la universidad que he visto, y realmente fomenta la independencia y la madurez que luego necesitarán para tener éxito en su grado”, señala Nick Johnson, director de Secundaria en el St. George. “Por la experiencia acumulada en los últimos 18 años, sabemos que el universitario proveniente del IB es más resistente a la frustración, más autónomo, más creativo y posee más habilidades que el estudiante promedio en todo lo relacionado con la investigación y comunicación”, añade Roberto Vázquez, director del IES Marqués de Santillana, en Torrelavega (Cantabria).

Todo ello, además, con un enfoque fundamentalmente práctico en el que los alumnos “desarrollan habilidades de orden superior; buscan información; contrastan fuentes; toman decisiones y evalúan los efectos de estas tanto en poblaciones vulnerables como en la sostenibilidad del planeta”, describe Menéndez. Los alumnos pueden, además, personalizar alrededor de un 30 % del contenido de sus asignaturas por medio de trabajos de laboratorio, exploraciones matemáticas o preguntas de tipo histórico que han de responder. “Gracias al IB aprendí a gestionar mejor mi tiempo, a fortalecer mi expresión escrita y mi capacidad de investigación y saber sobrellevar las dificultades que fueron surgiendo por el camino”, admite Raquel Vega, exalumna del St. George y estudiante hoy del doble grado en Derecho y Relaciones Internacionales en IE University.

Ana Hidalgo, por su parte, recuerda cómo solía realizar trabajos tanto individuales como de grupo, y la importancia que tenían las presentaciones y la comunicación oral. Habilidades que luego le han dado un punto de ventaja en la universidad, a pesar de no estar contenta con la calidad de las clases: “Siguen prácticamente el mismo formato que en los institutos, con lecciones magistrales casi puramente teóricas, pero con la diferencia de que lo que se pide es lo que se aprende en el IB. Es decir, se exige que los estudiantes desarrollemos habilidades que [en el sistema tradicional] no te enseñan”.

El IB en los centros públicos de España

Al comparar la titularidad de los centros con programas de IB se observa una diferencia notable entre España y los datos globales: aunque, a nivel internacional, los centros públicos representan un 54 % del total, en España este porcentaje se reduce hasta apenas un 29 %. Una de las causas puede estar en el hecho de que los estudiantes que opten por hacer el IB en un centro público deben cursar también el Bachillerato tradicional, algo que, sin embargo, no implica cursar el doble de asignaturas, ya que muchas de las materias son coincidentes (no así la metodología).

¿Merece, entonces, la pena? Los dos directores de institutos públicos de Secundaria consultados no albergan ninguna duda al respecto, y el “sí” es rotundo: “El IB no solo nos ofrece un currículo integrado por una serie de contenidos, actividades o enfoques, sino también por valores que contribuyen a la formación de nuestro alumnado como personas íntegras y solidarias”, sostiene Vázquez, que destaca también el trabajo colaborativo que desarrollan los docentes en el marco del Bachillerato Internacional, uno de los requisitos básicos de los distintos programas del IB que, además, tiene una incidencia directa en la atención a la diversidad.

En el IES Gerardo Diego, en Pozuelo de Alarcón (Madrid), la adopción del Programa de Años Intermedios (recordemos, el de Secundaria) del IB desde el curso 2022/23 obedeció a una necesidad de responder a las demandas de las familias, en un entorno con una altísima competencia de centros privados y concertados (27). Para ello, remodelaron sus espacios, formaron al profesorado y empezaron a desarrollar metodologías activas.

Más allá de los numerosos beneficios para alumnos y profesores (mejora de los resultados académicos; fomento del aprendizaje permanente a través de la indagación y de las habilidades blandas; orgullo y sentimiento de pertenencia; desarrollo profesional o poder transformador, entre otras), la evidencia del impacto se ve en otros factores de convivencia: “En el primer curso de implantación, el porcentaje de alumnos con más de dos materias suspensas en primero de la ESO bajó 10 puntos porcentuales; las faltas contrarias a la convivencia se redujeron a la mitad y la admisión se incrementó en un 80 %. Además, el año pasado este centro fue finalista en los Premios Princesa de Girona a la mejor escuela del año”, enumera Jesús Álvarez, su director.

Ambos directores destacan, además, la influencia de las horas de servicio comunitario en la formación de sus alumnos: en Torrelavega, los alumnos del IB del IES Marqués de Santillana desarrollaron proyectos en ámbitos como la mediación escolar, la atención al alumnado inmigrante o la incorporación tardía al sistema educativo (...), colaboraron con asociaciones y fundaciones benéficas relacionadas con la atención a personas mayores o la protección de los animales.

Mientras, en el IES Gerardo Diego donaron material escolar a las escuelas de Paiporta (Comunidad Valenciana) afectadas por la dana; recogieron juguetes usados y participaron en un programa de Cruz Roja ayudando a niños de tres a 10 años en sus estudios. “Los beneficios derivados de la satisfacción y realización personal que supone ayudar a los demás repercuten muy positivamente en la autoestima y la capacidad de trabajo en equipo del alumnado y, por extensión, favorece su evolución académica y su desarrollo integral como persona”, añade Vázquez.



El programa de Orientación Profesional

¿Cómo (y por qué) se implanta una metodología como la del Bachillerato Internacional en un contexto eminentemente práctico como el de la FP? La respuesta la conocen muy bien en Finlandia, “donde la formación profesional ya gozaba de prestigio, pero carecía de visión internacional. Además, se quería ayudar a desarrollar jóvenes con una mayor capacidad de pensamiento crítico y que poseyeran todas las habilidades que fomenta el IB, de pensamiento, investigación, comunicación, sociales y de autogestión”, sostiene Menéndez.

Se trata, añade la responsable del IBO, de “elevar de alguna manera la parte académica del programa de FP”, de manera que ese alumno “esté preparado para ir a la universidad, al mercado de trabajo o que sea capaz de montar su propia empresa, entrando y saliendo del sistema educativo siempre que lo necesite. Los trabajos de hoy cambian tan rápidamente que prácticamente será necesario formarse a lo largo de toda la vida”. En España está dirigido a estudiantes de Grado Medio de FP.

“Si tú estudiaras en un centro donde se desarrolle el programa de Orientación Profesional, cursarías dos asignaturas académicas del IB (por ejemplo, matemáticas a nivel superior o, si estás en una rama sanitaria, estudiar por ejemplo una Biología y una Química). Y luego, estudiar las materias propias del IB: una lengua extranjera, un proyecto de investigación, las horas de aprendizaje y servicio y una asignatura de habilidades sociales y profesionales”, describe Menéndez.

La diferencia, de nuevo, entre España y otros países como Reino Unido o Estados Unidos es que en estos países los estudiantes pueden progresar a la universidad, mientras que en España (de momento) evolucionan a un Grado Superior, a la espera de negociar con el Gobierno una futura ruta de acceso al sistema universitario.

Público.es OPINIÓN

La nueva ocurrencia de Ayuso para la ESO

Esteban Álvarez León. Portavoz educación del Grupo Parlamentario Socialista en la Asamblea de Madrid.

31/01/2025

Hace unos días me llamó una directora de Primaria con 20 años de experiencia. “¿Sabes lo que quieren hacer ahora? Quieren que los colegios como el mío asuman 1º y 2º de ESO, pero no el resto de la etapa. Sin más espacio, sin más recursos. Como si aquí pudiéramos sacar laboratorios de la chistera o aulas de tecnología de los armarios”. Ella, como muchos, no puede entender cómo se toma una decisión tan seria con tanta ligereza.

Improvisación convertida en política: Aquí se improvisa Secundaria

La Comunidad de Madrid ha decidido, como quien da una patada al balón para quitárselo de encima, que 1º y 2º de ESO se impartan en colegios de Infantil y Primaria. No hay una ley que respalde esta ocurrencia. Tampoco presupuesto: anuncian más de 100 millones que no aparecen por ningún lado. Solo declaraciones grandilocuentes: “Reduciremos el abandono escolar, mejoraremos los hábitos de alimentación y combatiremos las bandas juveniles”. ¿De verdad? ¿Quién se cree estas promesas mágicas sin ninguna base real?

Pero vayamos a los hechos. Según la LOE y el RD 132/2010, un centro que ofrezca Secundaria debe hacerlo de manera integral, con los cuatro cursos completos, y no a pedazos. Además, ha de tener instalaciones específicas para Secundaria: laboratorios de Biología y Geología, de Física, de Química, biblioteca, aulas de tecnología, de música, de plástica, gimnasios adecuados... Nada de eso está previsto en los CEIP. ¿Qué van a hacer? ¿Colocar un cartel en la puerta que diga: “Aquí se improvisa media/Secundaria”?

Un asunto de gran importancia que requiere un debate mucho más serio y riguroso

¿Y el debate real, con información verídica, con exposición de ventajas e inconvenientes, con las familias, profesorado, especialistas? Silencio. Eso sí, nos decían que los centros de Infantil y Primaria que impartieran también 1º y 2º de la ESO deberían tener jornada partida y que con esta medida los niños comerían mejor. Ahora han cambiado de opinión y la jornada no tiene que ser partida obligatoriamente sino como el centro decida. Un alarde de improvisación. Y encima nos hablan de la jornada partida mezclando horario lectivo con horario escolar: una cosa es si las matemáticas deben darse antes o después de comer y otra cosa es el horario escolar y la hora de salida del Centro. La educación en el siglo XXI no es solo memorizar, hacer un examen y olvidarlo todo al día siguiente. Hoy las empresas lo que piden son personas con capacidad de trabajo en grupo, con capacidad de resolver problemas, de aplicar lo que han aprendido, de adaptarse a las muchas novedades e innovaciones constantes. Actividades como el teatro, la música, la robótica, las actividades deportivas, talleres de prensa, radio... no son solo complementarias, son imprescindibles para su formación como personas. Tal parece que se quiera retroceder en el tiempo. Como dicen los chicos, esta gente que nos gobierna es muy viejuna.

Una maniobra de distracción para ocultar problemas más graves: el silencio de los corderos en versión Ayuso y compañía.

Lo peor de esta medida no es solo su ilegalidad o falta de sentido común. Es un intento descarado de ocultar problemas más graves. Por ejemplo, las condiciones laborales del profesorado. En Madrid, los docentes tienen más horas lectivas y más alumnos por aula que en la mayoría de España. Eso afecta y mucho a la calidad de la enseñanza. Pero en lugar de solucionar estos problemas, el Gobierno prefiere desviar la atención con ideas como esta.

Además, la falta de espacio en los institutos es un problema real: están saturados. De 2019/20 a 2023/24 el alumnado de ESO, Bachillerato y FP en centros públicos se ha incrementado en un 12,1% (32.375 estudiantes), mientras que los Institutos en un 0,86%, 3 centros más, de 349 a 352. Hacen falta más de 50 Institutos para acoger a ese alumnado, pero se opta por saturar los existentes y rellenar aquellos CEIP que tengan algún aula vacía, ¡no vaya a ser que puedan ganar peso en la escolarización a costa de centros privados, concertados o no. Esa es la verdadera razón. En la campaña electoral de mayo de 2023, Ayuso anunció la reducción del número de alumnos por aula en los institutos públicos a 25. Pero ni se cumplió ni se le ocurrió que si había menos alumnos por aula necesitaría más aulas. Todo un ejemplo de solvencia y buen gobierno. Y ahora no caben en los institutos. Les preguntamos cómo iban a resolver este problema y si es que confiaban en el milagro de los panes y los peces. Pero no contestaron. El silencio de los corderos en versión Ayuso y los suyos.

Ahora, en vez de construir nuevas infraestructuras o mejorar las existentes, quieren trasladar el problema a los colegios de Primaria, que ya de por sí están al límite. Es como querer arreglar un tejado con una manta: ni cubre ni protege.

Una solución que no soluciona: la mala educación.

Pensemos en los alumnos. Esta ocurrencia de modificar el modelo educativo no la hay en ningún lugar de Europa ni de España. Sí hay centros con Infantil (completa o sólo el 2º ciclo), Primaria y Secundaria completa, los llamados CEIPSOS.

En Europa, los niños terminan Primaria a los 10 o 11 años e inician Secundaria a los 11 o 12. A ningún país se le ocurre trocear la ESO. Y con razón. Este cambio no solo afecta la calidad de la enseñanza, sino también a la convivencia. Mezclar a niños de Infantil con adolescentes en pleno proceso de maduración no es una idea brillante.

Los profesores de Primaria no pueden impartir Secundaria, y el profesorado de Secundaria no tendrá un horario completo de su materia, pero ya conocemos lo que propone la Consejería: serán interinos y cambiarán cada año y muchos de ellos, con horario compartido, darán clase en varios centros a la semana; obligatoriamente impartirán “ámbitos”, pero sin un proyecto didáctico que lo respalde: materias “afines” (el de Lengua, Historia o incluso Música por ejemplo). Eso tampoco lo dicen los anuncios.

¿Por qué no hacer las cosas bien?

En lugar de apostar por experimentos sin sentido, hay soluciones reales que sí funcionan. El PSOE, por ejemplo, propone reducir las ratios reales en las aulas, algo que beneficia tanto a profesores como a estudiantes y familias. También plantea mejorar las condiciones laborales de los docentes, con salarios dignos y menos horas lectivas. Asegurar una atención personalizada al alumnado, una convivencia basada en el respeto y la resolución pacífica de conflictos, en el bienestar de todos y todas y la gestión democrática de los centros... Todo esto permitiría una enseñanza de mayor calidad. Y, por su puesto, construir nuevos IES, nuevas aulas de futuro y espacios de aprendizaje en combinación con las tecnologías, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las metodologías activas. Y cumplir con los espacios escolares del vigente RD 132/2010. Además, se puede garantizar el comedor escolar para todos los estudiantes de Secundaria, realizando las obras necesarias y/o utilizando los comedores de los CEIP en turnos adicionales: en Madrid solo el 0,7% de los estudiantes de ESO en institutos públicos tienen comedor escolar, frente al 39,8% de los de centros privados. No hace falta inventar nada nuevo, solo gestionar mejor.

Y si realmente queremos combatir el abandono escolar o las bandas juveniles, hay que invertir en programas de refuerzo y actividades extraescolares. Música, teatro, deporte. Estas son las cosas que hacen que un joven se sienta motivado y apoyado. No meterle en un aula improvisada donde ni siquiera hay material adecuado.

Una medida a medias para problemas completos

Este experimento de los “medio-CEIPSOS” es una metáfora perfecta del modo en que se gobierna la educación en Madrid: con prisas, sin planificación y con mucho ruido mediático. Y sin una norma que regule esta ocurrencia, no vaya a ser que la recurra la comunidad educativa o la Alta Inspección. Pero las consecuencias serán reales y las sufrirán estudiantes de 12 años que ahora tendrán que aprender ciencias sin un laboratorio, mientras su profesora de otra especialidad improvisa con una botella de plástico para simular reacciones químicas.

¿Es esto lo mejor que podemos ofrecerles? La educación no debería ser el campo de pruebas de ideas absurdas. Los profesores lo saben. Nuestros chicos y sus familias lo sabrán. Y tarde o temprano, los responsables tendrán que rendir cuentas.

Tres menores se cuelan en el IES La Morería de Mislata y le rompen el brazo al director

Los jóvenes entraron al centro sin permiso para agredir a un alumno pero acabaron empujando al director, fracturando su codo, e incluso llegaron a escupirle en la cara

Gonzalo Sánchez. València 31 ENE 2025

El pasado viernes tres menores se colaron en el IES La Morería de Mislata con la intención de agredir a un alumno del centro y acabaron rompiendo el brazo al director además de escupirle en la cara. Los hechos están siendo investigados por la Policía Nacional y la inspección educativa.

Según ha podido saber este diario, los jóvenes aprovecharon para colarse en el instituto cuando una persona salía por la puerta e irrumpieron en los pasillos en busca de uno de sus estudiantes. Varios profesores se personaron para sacar de allí a los menores, pero estos acabaron empujando al director y rompiéndole un brazo.

Dos de los menores consiguieron escapar del centro, mientras que sí que pudieron retener a uno que llegó a escupirle a la cara al propio director y algún docente antes de que llegara la policía. Fuentes del centro explican que este suceso es algo puntual y que no han tenido problemas similares.

En el centro hay cierto miedo que se ha extendido tras este suceso ya que "han pasado la barrera de pegarse en la puerta y directamente han entrado, no podemos negar que estamos inquietos", explica un miembro del equipo docente. "Como en cualquier IES, a veces se montan peleas en la puerta, pero normalmente cuando sale algún profesor todo se dispersa rápidamente, esto no nos había pasado nunca y cruza varias líneas rojas", explican.

El IES La Morería no destaca por ser especialmente conflictivo, de hecho, el curso pasado fue el instituto público con mejor nota media de toda la PAU. Sin embargo, este incidente ha hecho que se extremen las precauciones y ha causado malestar entre alumnado y profesores.

El centro ha tenido que gestionar otros incidentes en el pasado, como la dimisión de todo el equipo directivo hace dos años al detectarse 15 estudiantes con conductas suicidas y no recibir ayuda de la anterior Conselleria. Finalmente, la administración puso los recursos necesarios y la situación pudo resolverse.

Minuto de silencio

Este lunes, los trabajadores del IES La Morería, junto con los del IES Molí del Sol y el IES Music Martí y Soler realizaron una concentración y un minuto de silencio a las puertas de los centro en protesta por estos actos violentos. "Ningún acto de violencia está justificado", reivindicaron.

Según datos del Defensor del Docente del sindicato Anpe, alrededor de uno de cada cuatro profesores ha sido agredido o amenazado por su alumnado alguna vez. Los últimos datos disponibles del servicio Previ de Conselleria de Educación (que recopila este tipo de alteraciones de la convivencia en los centros) son que hubo 437 agresiones físicas a profesorado durante el curso 2020-2021 en la Comunitat Valenciana. El curso 2017-18 marcó la cifra más alta con 701 agresiones a docentes. Los Inspectores de Educación aseguran que las conductas violentas en el aula van al alza en los últimos años.

Decreto de convivencia

El decreto de convivencia es el que se encarga de que no ocurran este tipo de situaciones y, si ocurren, poner sanciones. Fue modificado por el Botànic tras décadas de funcionamiento, manteniendo a *grosso modo* las sanciones más duras (antes 30 días lectivos de expulsión, ahora 30 días naturales), pero introduciendo muchos mecanismos de prevención y de resolución de conflictos.

Uno de ellos era la posibilidad de que el alumnado decidiera las normas de convivencia en el aula en las horas de tutoría. En realidad, se trata de llegar a un acuerdo mutuo entre estudiantes y profesor sobre cómo se deben comportar. Para el sindicato mayoritario de Inspectores de Educación (USIE) se trata de un decreto "buenista" y hacen falta sanciones más duras.

Conselleria de Educación, sin embargo, modificó este decreto de convivencia para incluir sanciones explícitas para los casos en los que un alumno agrede a un profesor o le amenaza, para que la gestión del problema sea más rápida.

Una de las acciones que se perseguirán serán las amenazas o intimidaciones a docentes a través de las redes sociales. Se considera agresión cualquier acción ilícita física, verbal o por medios digitales.

Primeras actuaciones

El protocolo dice que, ante una agresión, lo primero que se debe hacer es prestar auxilio y ayudar a contener la situación por parte del personal disponible en ese momento y, si es necesario, llamar a los Cuerpos de Seguridad del Estado.

Si es necesario se trasladará al docente a un centro de salud y se pedirá siempre un parte de lesiones para incluirlo en el posterior expediente administrativo.

Tras establecer las sanciones pertinentes, el centro hará un seguimiento del caso y al alumno, y el director deberá informar a la Comisión de Igualdad y Convivencia del Consejo Escolar. Por otro lado, se deberá rellenar el comunicado de accidente de trabajo, ya será por el director o directora o por la persona agredida.

La persona agredida, por su parte, podrá formular una denuncia si lo considera y se podrá dirigir a la Oficina de Asistencia a las Víctimas del Delito de la Generalitat para pedir asesoramiento o apoyo psicológico y jurídico.



El 85% de los centros de Primaria de Euskadi tiene totalmente prohibidos los móviles y relojes inteligentes en las aulas

En Bachillerato, una cuarta parte de los centros públicos establece un veto total en horario lectivo

NTM. 31-01-25

El 85% de los colegios de Primaria de Euskadi tiene totalmente prohibidos los móviles y relojes inteligentes en aulas, mientras que una cuarta parte de los centros públicos de Bachillerato establece una prohibición total en horario lectivo, según datos aportados por el Departamento de Educación.

Los datos han trascendido cuando se cumple un año desde que Educación solicitase la regulación del uso de teléfonos móviles y relojes inteligentes en los centros sostenidos con fondos públicos que imparten educación infantil, primaria, educación obligatoria, bachillerato y formación profesional.

Durante este tiempo todos los centros han adoptado las medidas necesarias para regular la utilización de dispositivos móviles en la actividad escolar.

En este sentido, el 100% de los centros escolares de la red pública y de la red privada concertada tiene normativa recogida en su reglamento interno sobre el uso de teléfonos móviles y relojes inteligentes. Ninguno de ellos ha optado por el uso libre de dispositivos.

Cambios por etapas

En términos generales, las tendencias en la regulación del uso de teléfonos móviles y relojes varía según la etapa educativa a la que se haga referencia. En Educación Primaria, la mayoría de los centros (85%) establece una prohibición absoluta; y sólo un 15% admite el uso de dispositivos con fines pedagógicos. En Educación Secundaria Obligatoria, el uso permitido en supuestos pedagógicos se aplica en la mitad de los centros.

Igualmente, en cuanto a las etapas superiores, ningún centro establece libertad absoluta en cuanto al uso de dispositivos digitales. Concretamente, en Bachillerato, una cuarta parte de los centros públicos establece la prohibición total en horario lectivo; y seis de cada diez abre la posibilidad de utilizarlos siempre sea con un objetivo pedagógico, bajo la supervisión del profesorado.

En Formación Profesional, siete de cada diez permiten el uso de los teléfonos con fines pedagógicos.



Educación moderniza la formación continua del profesorado con innovación educativa e investigación

La consellería envió a los sindicatos el borrador de un decreto que sustituirá a una norma del 2011

REDACCIÓN / LA VOZ. 31 ene 2025

La Consellería de Educación ha remitido a los sindicatos el borrador de un proyecto de decreto sobre la formación permanente de profesores, que se regula por una normativa del 2011. En este texto, que dicen en San Caetano que quieren consensuar con los representantes de los docentes, nace para modernizar la actualización de los maestros a partir de las necesidades del siglo XXI.

El lugar: el centro educativo

La norma señala al centro educativo como eje vertebrador de la formación, frente a otros modelos, como los centros externos (ya sean CFR o el central CAFI), que tienen mucha importancia pero sobre todo para

compartir experiencias y amplificar actividades. Pero cada colegio e instituto, apunta el nuevo decreto, tiene unas necesidades particulares y sus profesores eligen en qué quieren profundizar y mejorar. En cierta medida el centro educativo ya es ahora el núcleo de la formación permanente de los profesores a través de los programas individuales.

El modo: proyectos de innovación e investigación

Otra novedad del decreto, que después tendrá que desarrollarse con una orden, es ampliar las formas en que los profesores se reciclan. Pueden ser las tradicionales, como cursos, seminarios, grupos de trabajo, congresos o los proyectos de formación en el centro. Pero a eso la Xunta quiere añadir dos: «Os proxectos de innovación educativa, dirixidos a un centro educativo como unidade para facilitar a introdución de cambios novos, baseados na investigación e o coñecemento; e os proxectos de investigación, dirixidos a grupos de docentes, que teñen como obxectivo a procura e xeración de novo coñecemento que dea resposta a un problema ou pregunta expostos».

El tiempo: planes anuales y plurianuales

La nueva normativa contempla que la formación se hará a través de un plan estratégico (con una vigencia de cuatro años) y con planes anuales, y ahora se incluyen los planes anuales de los CFR, algo que ya se hacía pero no aparecía en la normativa.

La base: más que planes de formación

Las actividades formativas se desarrollan a partir de los planes pero la consellería propone combinar esto con nuevas estructuras, como puede ser las comunidades de observación y aprendizaje: colectivos docentes específicos reunidos con un fin formativo concreto. Se trata de crear redes de formación, colaboración y coaprendizaje.

Evaluación: sistema mixto

Para saber si la formación es seguida y resulta adecuada y fructífera se pueden hacer auditorías (como en la actualidad) pero en el decreto se fomenta otra opción, la evaluación interna anual para saber si los planes y las personas que los aplican se ajustan a las necesidades, principios y objetivos. Esta evaluación interna se realizará desde los CFR y el CAFI.

Renovación en los centros de formación

El decreto también incluye algunas variaciones en lo que a los centros de formación se refiere. Se mantiene el central (CAFI) y los CFR de Ferrol, A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra y Vigo, pero Santiago tendrá ahora el suyo propio, aunque con el mismo director que el CAFI.

Para ser director de un centro hay que presentarse a un concurso de méritos después de demostrar seis años completos como funcionarios docentes de carrera (no los cinco actuales). Los asesores necesitan acreditar cinco años de funcionario docente y dos de ellos como profesor directo. En cualquier caso, ni asesores ni directores podrán estar más de ocho años en el puesto, en períodos de cuatro (solo renovable una vez).

EL PAIS

Coral Regí: "Hay padres que critican que sus hijos no leen, pero ellos tampoco lo hacen"

La ex directora de escuela y experta en educación, defiende que los alumnos no son los culpables de los malos resultados, sino "víctimas" de malas políticas

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 01 FEB 2025

Coral Regí (Barcelona, 68 años) ha pasado buena parte de su carrera docente como directora de la escuela concertada Virolai de Barcelona. Bióloga de formación, también ha participado activamente en instituciones como el Consejo Escolar de Cataluña y fue miembro del grupo impulsor de medidas de mejora educativa que hace un año presentó una lista de propuestas, después del desastre de los resultados de PISA. Defensora de la renovación pedagógica, Regí admite que hay cambios que se han hecho apresuradamente, y pide paciencia y pactos políticos que den estabilidad y calma a las escuelas.

Pregunta. ¿Cómo ve el sistema educativo catalán?

Respuesta. En su mayoría es bueno, y en algunos casos muy bueno. Si lo comparamos con hace 30 años, hay una progresión: hemos escolarizado con bastante éxito a los alumnos de matrícula viva, se ha reducido el fracaso escolar... Pero también te das cuenta de que hay cosas que no se han hecho bien, como consolidar procesos de lectura, conceptualizar las matemáticas, atender la singularidad y el bienestar emocional de las personas... Pero yo soy de ver siempre el vaso medio lleno.

P. Pero sí que hay voces de universidades o docentes que alertan de que cada vez los alumnos llegan menos preparados.

R. Existe el tópico de que cualquier generación posterior a la nuestra está peor preparada. Pero yo creo que no es así, tenemos alumnos muy bien preparados, que saben más inglés, saben trabajar en equipo, que son críticos... Sí que en las universidades te dicen que los alumnos son incapaces de leer textos largos, pero eso es un reflejo de la sociedad. Por ejemplo en periodismo: los textos son cada vez más cortos y sencillos, porque la gente no lee artículos largos, como antes.

Y tenemos un problema de fondo, los móviles. Los alumnos tienen un problema de dependencia del móvil. Pero, ¿y los adultos? Los niños de E3 llegan con menos léxico y déficits de expresión. La escuela debe regular el uso de los móviles, pero también es necesario un trabajo de las familias.

También ocurre con la lectura. Hay padres que critican que sus hijos no leen, pero ellos tampoco lo hacen. Y los padres, al igual que los maestros, deben ser ejemplos. Los maestros no deben dejar que los alumnos lean solos, deben leer con ellos, comentando y contagiando la pasión y el disfrute por la lectura.

Los alumnos no son responsables de nuestras acciones porque no deciden cómo se aprende a leer

P. ¿Se señala demasiado a los alumnos como los culpables del bajo nivel?

R. No podemos centrar los problemas del sistema educativo en los alumnos. Ellos no son responsables de nuestras acciones porque no deciden cómo se aprende a leer. Los alumnos son las víctimas de cosas que la administración o maestros no hacemos bien.

También es importante enseñar a los alumnos a superarse y ser perseverantes. Y por eso es importante tratar bien el error: no se puede tratar de forma negativa diciendo al alumno que es un desastre, sino hacer que reflexione y ayudarlo a volver a intentarlo, que vea que la perseverancia es importante y que con esfuerzo se puede realizar un trabajo bien hecho. Pero para eso es necesario un maestro al lado que le ayude y le acompañe. El maestro debe ver que su alumno no tiene techo, y tener esperanza por todos los alumnos que tiene en el aula. Si hiciéramos esto, creo que muchas cosas cambiarían, especialmente en los institutos. Y en primaria es necesario combinar esta preocupación por el bienestar con una exigencia sobre los contenidos.

P. Desde los resultados de PISA han aumentado las críticas contra las nuevas pedagogías .

R. La OCDE diseña unas pruebas muy competenciales. Hay quien cree que los alumnos que van mal a PISA es que no saben multiplicar. Esto lo garantizamos, pero lo que quizás no saben es razonar o aplicar los aprendizajes en contextos diferentes. Quizás nos falten cambios más profundos y con profesores bien formados.

P. ¿Esta renovación se ha hecho demasiado rápido, sin enseñar a los maestros cómo hacer esta transformación?

R. Ha habido una precipitación pedagógica y casi se ha convertido en marketing educativo, desvirtuando el concepto. Las profesiones han cambiado en los últimos 15 años y, al igual que los trabajadores han tenido que adaptarse a los nuevos tiempos, los maestros también, pero con rigor. En algunos casos hemos realizado algunas experiencias con poco fundamento, pero en otros se está haciendo muy bien.

En algunos casos hemos realizado algunas experiencias con poco fundamento

P. ¿Y cómo se pueden hacer las cosas bien?

R. Haciendo que los aprendizajes sean relevantes. Contar en frío el siglo XX puede ser poco motivador, pero tenemos una generación con miedo por lo que vivieron en la pandemia y porque intuyen el peligro de una Tercera Guerra Mundial, así que si podemos partir de su interés por trabajar las otras guerras. Ya lo dijo el director de la OCDE, Andreas Schleicher, que quizás es mejor aprender menos cosas pero con más profundidad y que tengan ganas de seguir aprendiendo. Es cierto que quizás hemos hecho cosas poco profundas y muy superficiales. Creemos que trabajar por proyectos es estar jugando un rato, y no es así.

P. ¿Cómo valora la reforma del bachillerato con la reducción de horas en literatura y ciencias?

R. Hasta ahora teníamos un diseño de bachillerato que funcionaba, que le hacía más comprensible y asequible. Lo mejor sería no tocarle. Aquí hay un fantasma de fondo, que es la creación de una Selectividad única en todo el Estado, y esto sería un retroceso porque las PAU de Cataluña tienen un componente competencial muy alto, mientras que la de otras comunidades es todavía muy memorística.

P. ¿Cómo mejorar el uso del catalán?

R. El problema es que hay muchos profesores, especialmente de instituto, que pasan al castellano. La primera etapa de la inmersión funcionó, pero entonces teníamos un menor índice de inmigración y unas personas que veían el catalán como un ascensor social. Pero con la gran ola migratoria, las redes sociales y las teles por satélite, baja la necesidad de hablar en catalán. Y también se recortan los recursos en la escuela o herramientas como el canal Super3. Es necesario prestigiar la lengua catalana con videojuegos, productos culturales y dibujos animados.

P. ¿La diversidad en las aulas es un problema?



R. Es el tema que más angustia a los profesores. Necesitamos más recursos de personal especializado, pero también un cambio de mentalidad de los maestros: deben asumir que la realidad que encontrarán en las aulas será diversa porque todos los niños tienen derecho a ser escolarizados. Tenemos la sensación de que antes los niños de instituto eran mejores pero estaban seleccionados y sólo llegaban a BUP el 30%. Ahora llega el 100%.

P. ¿Cómo ve el encargo en la OCDE para que analice el sistema educativo catalán y haga propuestas de mejora?

R. Creo que se debe escuchar y consultar a los mejores profesionales, de aquí y de fuera, pero cuando hagan el diagnóstico no podemos pretender tener resultados en cuatro años.

P. ¿Esperamos grandes ideas de cambio de la OCDE?

R. En sus informes, la OCDE indica ya cuáles son los puntos que fallan, como el poco sentimiento de pertenencia al centro o la falta de equidad, dos elementos que pone al mismo nivel que el bajo rendimiento en comprensión lectora o matemáticas. Y también hizo propuestas. ¿Qué ahora puede entrar más en detalle? Seguramente sí. Escuchémoslos, pero empezamos a actuar ya. Y lo que no puede ser es que no tengamos activa a la nueva Agencia de Evaluación. Este año se realizan los exámenes PISA y se diseñarán las muestras.

P. De todas las medidas que se pueden tomar, ¿cuáles considera más acuciantes?

R. El aumento de financiación y, en especial, el pacto político. Las medidas que ahora ponemos en marcha tardarán en surtir efecto quizás 10 o 12 años. Necesitamos paciencia, un entorno de estabilidad y pactos políticos que den continuidad a las medidas. En Portugal han pasado muchos gobiernos en los últimos años, pero todos han mantenido las mismas políticas educativas.

Y después es necesario establecer un clima de confianza entre toda la comunidad. Es la llamada Educació 360, donde con las extraescolares, las entidades, el centro cívico, el esparcimiento, el asistente social... se crea una red para que el niño esté en un ambiente adecuado para aprender.

A partir de aquí, es necesaria una revisión de los perfiles profesionales de los maestros para que estén mejor preparados y motivados. En Magisterio no hay ninguna asignatura sobre cómo enseñar a leer o escribir a los niños.

P. Pero alguien en algún momento decidió, por ejemplo, que ya no se enseñaba a ligar las letras.

R. A veces algunas decisiones metodológicas vienen de pedagogos o pensadores importantes, pero también existe un tema de prueba-error o de modas pedagógicas, y lo que debemos hacer es trabajar con evidencias de lo que funciona y lo que no.

P. Tardaremos mucho en ver los resultados de los cambios. ¿No es algo desolador?

R. Es muy desolador si queremos resultados inmediatos. Pero podemos hacer cosas de inmediato, como la formación específica para los maestros que ya están en las aulas. Países como Estonia o Singapur han tardado en tener resultados de sus políticas, cuyos cambios profundos y relevantes necesitan estabilidad y tiempo.

LA VANGUARDIA

Los docentes piden reformular el 'treball de recerca' de bachillerato

Piden una guía para integrar las IA en el trabajo de investigación y dotar de horas lectivas las tutorías de seguimiento

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 02/02/2025

Casi 30 años después de que las escuelas catalanas introdujeran la elaboración de un trabajo de investigación como objetivo educativo esencial en bachillerato y con la irrupción de las inteligencias artificiales (IA), los profesores piden una reformulación del modelo.

El *treball de recerca* (TR) es una investigación individual de año y medio que los alumnos crean desde sus intereses. Está formado por un marco teórico, una práctica, una memoria y una defensa oral ante un tribunal de profesores. La Generalitat lo impulsó en 1996 dándole un valor alto, con un 10% de la nota de bachillerato (ahora la ley lo rebaja a un 5%).

Se asemeja a los proyectos de investigación universitarios y requiere que el estudiante movilice numerosas competencias académicas y personales. Desde sus inicios, contó con el apoyo inmediato de profesores, familias, empresas y universidades. Tal es el consenso de su importancia que es habitual responder a encuestas de hijos de amigos.

La consellera Carme Laura Gil, que ayudó a asentar el TR en su mandato (1999-2003) recuerda a *La Vanguardia* que fue clave la implicación de las universidades con reconocimientos a los mejores trabajos. También se sumaron miles de entidades con sus propios premios. “El alumnado estaba muy motivado porque lo convertía en un estudiante superior”, recuerda. “Pero han pasado 30 años y el contexto es distinto por lo que hay que reformularlo y contextualizarlo a la actualidad”.

Al principio, los alumnos consultaban en fuentes bibliográficas y hemerotecas. Tras la generalización de internet y la irrupción de las IA esto ha perdido algo de sentido. Verónica Sánchez, directora pedagógica del colegio Padre Damián recomienda no perder el horizonte de los objetivos del TR: fomentar la autonomía, desarrollar competencias de investigación y comunicación y conectar con los temas que les motivan para hacerlos crecer.

Para Sánchez, como para Joan Cumeras, director del instituto Santiago Sobrequés de Girona, o como para Joan Riera, profesor de Daina-Isard de Olesa de Montserrat, las IA obliga a poner más énfasis en el rigor y ayudan a mejorar la creatividad (como una lluvia de ideas inicial). En paralelo, también se aprende a trabajar las técnicas de investigación, respetar la autoría, citar correctamente y justificar con solidez todo el proceso.

Pocos profesores cuestionan sus beneficios por mucho que suponga un trabajo adicional.

Las horas de tutoría no están reconocidas, aunque algunos centros encuentran la manera de integrarlas. Eso implica que la calidad de acompañamiento, esencial para asegurar entre otros aspectos la veracidad y el rigor de la información, depende del seguimiento del profesor. Los hay muy motivados y siguen a sus alumnos incluso en verano. Otros, no tanto.

En algunos centros se promueven los trabajos de 3 o 4 alumnos dada la escasez de tutores que siguen hasta 6 alumnos.

Además, hay una cuestión de equidad, pues condiciona, aunque no lo determina, el bagaje cultural de los padres y su agenda. Todo contribuye al aprendizaje del estudiante y cuanto más se implican los familiares, mejores son los resultados. Pero, ¿qué sucede con aquellos alumnos cuyas familias no pueden aportar?

Por su parte, hay alumnos que se lo toman no como una oportunidad para tener una experiencia rica en conocimientos y experiencia, para conocerse más a sí mismos y para actuar con vierta libertad, sino como una tarea más que hay que sacarse de encima. Y, a diferencia de otros tiempos en los que acudían a webs donde compraban los TR, una IA puede elaborarlo en segundos.

Finalmente, para acabar de definir el estado de la cuestión, también las IA son un campo de pruebas en docencia y se usan para ayudar a la corrección.

¿Tiene sentido, se pregunta Cumeras, llevando a la exageración la cuestión, que un TR lo elabore una IA y sea ella misma la que puntúe el resultado?

Para Riera, no es un requisito académico más, es un aprendizaje que les prepara para el futuro en muchos sentidos. Y en este contexto tecnológico, no se pueden poner puertas al campo, pero es necesario saber cómo usar las IA mejorar en su el conocimiento de su uso para que el TR no se devalúe y ayude a los alumnos a tener una experiencia vital de calidad.

“Las IA son aliadas del aprendizaje y es una batalla perdida intentar limitar su uso”, vaticina Sánchez.

A continuación algunos ejemplos de *treball de recerca* de los últimos años.

Modelizar una IA (2023-2024)

Sergi Jardí (Mora d'Ebre, 2006) se planteó una temática de informática teniendo en cuenta que no disponía de laboratorios cerca de su casa. Los números siempre se le han dado con facilidad. Definió su trabajo en el colegio Sagrada Familia de Tortosa en el ámbito de la tecnología. “Creé una IA capaz de distinguir un perro de un gato”. ¿Con qué finalidad? “En realidad quería retarme con el proceso de creación”. Aprendió a programar con lenguaje Python. Diseñó seis modelos, los entrenó con miles de imágenes y se quedó con uno.

A partir de ahí distribuyó una encuesta sobre la fiabilidad de las fotografías creadas por IA. Resultó que a mayor edad, más fallos. “Es la primera vez que te enfrentas a un trabajo de esta envergadura, te obliga a tener mucha disciplina y trabajar con rigor. Necesitas un tutor que te acompañe en todo el recorrido”.

Por Intel·ligències artificials: xarxes neuronals i visió artificial recibió el premio Argó de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Esa era la universidad que había elegido.

Lamentablemente, no pudo matricularse en física y matemáticas, un grado de 20 plazas al que solo acceden las notas más altas. Cumplía el requisito: obtuvo un 13,64 sobre 14 en las PAU, pero un fallo en el proceso de preinscripción (¿falló la plataforma? ¿su ordenador?, no sabe) impidió que quedara registrada su solicitud. El Departament de Recerca i Universitats no pudo resolverlo. No se ha trasladado a Barcelona en este curso para estudiar otra carrera por el coste que supone y estos meses se ha dedicado a trabajar y a estudiar alemán. Está deseando que llegue septiembre para, ahora sí, empezar a formarse.

Aerodinámica de los chasis (2024-2025)

Acaba de defender su *treball de recerca* ante el tribunal con el orgullo de no haber caído en la tentación de haber escogido un tema fácil para sacárselo de encima. Le ha resultado un esfuerzo ímprobo pero le han puntuado un 10 sobre 10.



Tristan Operanio (Barcelona, 2007), hijo de una familia de origen filipino, es alumno de Maristes Anna Ravell, centro de Sants-Montjuïc de Barcelona.

Se propuso trabajar en el área de la mecánica de automoción. “Me interesa la mecánica y me planteé cómo sería un chasis con la mejor aerodinámica posible”.

Se puso en contacto con todas las empresas de automoción, pero no obtuvo ni una respuesta positiva. No se desanimó e indagó en Google. En español y en inglés. También en chino porque encontró mucha información en webs chinas (se ayudó del traductor).

Entonces, dedicó el verano a aprender a programar con un software libre para modelar, renderizar, animar, iluminar y crear gráficos en 3D. Hasta que puso manos a la obra y logró diseñar un chasis en formato digital.

Con ello, su tutor Marc Llanes, ya daba por bueno el trabajo. “Pero quería traer a la vida el proyecto digital”. Así que maquetó con cartón y silicona su diseño y creó un túnel del viento con un secador y ventilador creando un circuito de aire continuo. Puso hilos sobre el chasis para testear el coche. Y lo testó.

“Nunca había hecho algo así por mi cuenta, acompañado por el tutor, pero sin ayuda de nadie. No imaginaba que llegaría tan lejos”.

Descarta la carrera universitaria porque “no estoy hecho para las matemáticas”. Se matriculará el próximo curso en un grado superior de formación profesional, en un ciclo de mecánica, que es su pasión.

Investigación sobre el cáncer (2021-2022)

Wassima Rachdi (Barcelona, 2004) se tomó el TR como el primer trabajo en el que estrenaba su autonomía de decisión en libertad. Podía decidir el contenido, la metodología, los centros de apoyo a los que acudir...

Se tomó muy en serio la elección del tema. “No fue fácil porque yo no sabía qué quería hacer, pero sí que lo que hiciera me tenía que gustar”.

También pensó en retarse: lo que investigara contribuiría a la ciencia de alguna manera. Aún añadió una exigencia más: lo presentaría en inglés.

Para buscar su foco de interés, leyó y leyó, se fue inclinando hacia artículos científicos y dentro de éstos, se decantó hacia los de medicina. Tras una travesía de incertidumbre, “un día vi la luz”. El faro fue una proteína guardiana del genoma humano y su relación con el cáncer.

La tutora, Carmen Villares, del Institut de Sales, de Viladecans, sin desanimarla y atendiendo a la excelencia académica que había demostrado hasta entonces Wassima, le advirtió sobre su ambición. Le dijo que quizás necesitaba una base teórica universitaria de la que carecía.

El TR se basó en el gen TP53 y la demostración de que las células cancerígenas, en ausencia de nutrientes, presentan una tasa de división más lenta durante la proliferación. “Leí mucho, me entrevisté con profesionales, busqué laboratorios para poner a prueba mi hipótesis. ¡Ni sé cuántas horas dediqué al trabajo!”. Ni le importa, bien destinadas están. Se inscribió en el programa Joves per la medicina de la Fundació la Pedrera y visitó hospitales.

“Hay un antes y un después del TR. Creces tanto... Ves lo que te apasiona y demuestras de lo que eres capaz”. Wassima cursa 3º de Medicina en el campus de Bellvitge de la UB.

La lactosa (2023-2024)

Gal·la Renom (Badalona, 2006) se planteó crear una barrita que anticipara la hidrólisis de la lactosa de un café con leche fuera del cuerpo para ayudar a los intolerantes a digerir mejor la leche. “Me encantaba el proyecto porque si salía bien podía ser útil a muchas personas y mi dedicación aportaba algo a la ciencia”.

Éste es un trabajo, asegura, largo en el tiempo por lo que es importante encontrar lo que realmente apasiona. “Si te hace ilusión, le dedicas todo el tiempo que puedes. Yo me saltaba clases para ir a Tarragona, desde Barcelona, porque las pruebas experimentales las hacía en el laboratorio de la Universitat Rovira Virgili (URV) con la ayuda de una investigadora”.

Primero informarse bien, luego plantear la hipótesis, finalmente confirmarla o no. “Hace mucha ilusión ver si sucede lo que habías planteado, incluso cuando no sucede, porque entonces te planteas más preguntas”.

Descubrió que esta enzima está inhibida por el café con lo que no pudo demostrar lo que perseguía. “¿Cuánta leche se había usado? ¿Contaba la variable temperatura? Llegas a conclusiones inesperadas y eso también es emocionante”.

Acompañada de su tutora, Cristina Benaiges, de la Escola Súnion, de Barcelona, aprendió a buscar fuentes y citarlas adecuadamente, a sintetizar y a redactar bien. “Probaba con mis abuelos y si me entendían es que lo había sabido contar”.

El TR de Gal·la fue premio UB-Santander de la facultad de Biología. “¿Si me hubiera perdido el TR? No me lo puedo ni imaginar”, responde como si fuera un agujero importante en sus últimos años.

Aunque el laboratorio le ha gustado, quiere explorar más posibilidades. Se ha matriculado en la facultad de medicina del Clínic para descubrir si el contacto con los pacientes le apasiona tanto como el de las moléculas.

Cortometraje sobre la muerte (2022-2023)

Jan Cánovas (Olesa de Montserrat, 2005) estudió bachillerato artístico en la Cooperativa Daina-Isard de Olesa de Montserrat. Dedicó su TR a la muerte, a raíz del fallecimiento de una persona muy cercana por un cáncer. "Vi cómo la muerte toca a todo el mundo de una manera distinta y me propuse expresarlo en un cortometraje musical".

Investigó cómo se ha vivido la muerte a lo largo de la historia y en diferentes culturas y su expresión en la literatura, el arte, el cine. "El duelo se vive de formas muy diversas, desde el punto de vista cultural y personal. Quise expresarlo como lo haría un artista con la imagen, la música y la ficción".

El trabajo era muy ambicioso, según su profesor Joan Riera, pero estaba acorde, consideró, a la capacidad y talento de Jan. Creó un guion, compuso la música, escribió la letra. Dirigió el casting. Encontró una fuerte complicidad entre sus vecinos que participan desinteresadamente cada primavera en la Passió d'Olesa, manteniendo viva una de las tradiciones de teatro popular más antiguas de Europa.

"Decían que sí muy rápidamente y colaboraron delante y detrás de la cámara, en la producción, la organización, el vestuario". En verano de 2022 definió seis días de rodaje, con siete actores principales. "La gente del pueblo se organizó para no estar de vacaciones". Como anécdotas, el sacerdote es su propio padre y la estilista su novia, que definió un eje narrativo con el vestuario.

El resultado es un cortometraje conmovedor y convincente (se puede ver en Youtube). En el último fotograma logra condensar la diversidad de formas de honrar a una persona fallecida.

Inimaginable contar las horas dedicadas, tampoco la satisfacción de crear y producir una obra de estas características con absoluta libertad. Y la emoción de dedicarlo a la persona fallecida.

La memòria d'una ànima eterna, un curtmetratge musical sobre la mort, ganó el premio Domènec Font al mejor treball de recerca de comunicació de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Premio del Consell de l'Audiovisual de Catalunya y premio de la escuela de diseño y artes visuales LCI Barcelona. Jan está en el segundo curso de comunicación audiovisual de la UPF. Se ha matriculado en la facultad de medicina del Clínic para descubrir si el contacto con los pacientes le apasiona tanto como el de las moléculas.

EL DEBATE

La vida de los jóvenes cuatro años después de graduarse: «Están sobrecualificados, no hay puestos»

España es el país con más sobrecualificación de la Unión Europea con un 35,8 % y la demanda de empleos de alta cualificación excede la oferta realizada por parte de las empresas

Sandra Ordóñez. 02/02/2025

El Informe CYD 2024, el estudio de referencia de la universidad española realizado por la Fundación CYD, analiza la oferta y la demanda de empleo de alta cualificación en su Capítulo 2. Así, destaca que la alta tasa de sobrecualificación entre los tituladores superiores de España, que en 2023 alcanzó los índices más elevados de la Unión Europea. Además, se analiza la situación laboral de los egresados de grado en el sistema universitario español en 2018 que estaban dados de alta en la Seguridad Social en 2022, así como las características y el perfil de la población de 25 a 64 años que realiza formación permanente.

España es el país con más sobrecualificación de la Unión Europea con un 35,8 %. La demanda de empleos de alta cualificación excede la oferta realizada por parte de las empresas. Un año más, España es el país con más sobrecualificación de la UE: en 2023, el 35,8 % de los ocupados graduados superiores entre los 20 y los 64 años estaban empleados en puestos de baja cualificación, frente al 21,9 % de la UE. El Informe CYD también destaca que a pesar de estos datos, la evolución en España ha sido positiva ya que la sobrecualificación ha disminuido seis décimas en la última década.

En España, y también en la UE, las mujeres registran un mayor desajuste que los hombres en términos de sobrecualificación. En 2023, la distancia entre géneros fue de 1,3 puntos porcentuales, dándose en España unos índices del 35,1 % para los hombres y un 36,4 % para las mujeres. En el caso de la UE, un 21,2 % en el caso de ellos y un 22,5 % en el de ellas.

«Aunque el porcentaje de graduados superiores entre los ocupados españoles es el octavo más alto de la UE, la proporción de ocupaciones de alta cualificación es la cuarta más baja. Esta situación sugiere que la estructura productiva española no es capaz de generar suficientes puestos de alta cualificación para absorber a los graduados superiores que egresan del sistema educativo. Asimismo, existe otro tipo de desajuste, el que se genera entre los conocimientos y competencias de los titulados en enseñanzas terciarias y los requerimientos de los empleadores. Este fenómeno sugiere una sobreestimación de la cualificación de los graduados españoles. Finalmente, también hay un desajuste entre los campos de estudio escogidos por los estudiantes y las necesidades del mercado laboral», indica Montse Álvarez, del gabinete técnico de la Fundación CYD.



El 75,6 % de los egresados de grado en el sistema universitario español en 2018 estaban dados de alta en la Seguridad Social en 2022, es decir, cuatro años después de egresar. Considerando a los titulados por cuenta ajena, el 79,9 % trabajaba a tiempo completo, el 62,4 % estaba contratado indefinidamente y el 61,9 % estaba inscrito en grupos de cotización de titulados universitarios. La base de cotización media por un trabajo a tiempo completo era de 29.559 euros brutos anuales, tal y como recoge el Informe CYD.



Situación laboral de los recién graduados universitariosCYD

Considerando el género, las mayores diferencias entre mujeres y hombres se observan en la tasa de temporalidad (12,2 puntos superior para ellas), en el porcentaje de empleo a tiempo parcial (9,4 puntos más para ellas) y en los ingresos obtenidos por un trabajo a tiempo completo (5,8 % menos para las mujeres).

En el caso del tipo de universidad, los titulados en universidades públicas obtenían indicadores menos favorables que los de las privadas. Las mayores diferencias se hallan en el porcentaje de inscritos en grupos de cotización de titulados (12,3 puntos menos) y en los ingresos (un 10,6 % inferiores para los de las públicas).

En comparación con los egresados en grado, los de máster presentan una mayor proporción de trabajadores a tiempo completo (82,9 %) y de inscritos en grupos de cotización de titulados universitarios (77,1 %, 15 puntos más que los de grado). También presentan una mayor base de cotización anual para un trabajo a tiempo completo (11 % más).

EL PAIS

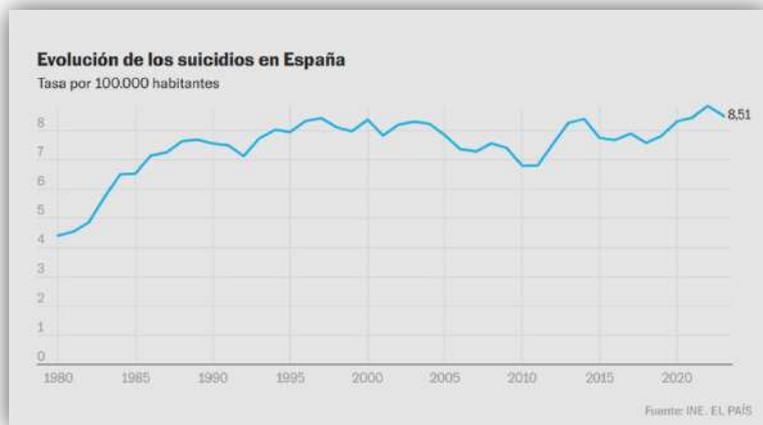
El silencio mata: cómo y por qué hablar del suicidio entre los adolescentes

Los expertos coinciden en que las conductas suicidas y las autolesiones no son el problema, sino una consecuencia de conflictos previos, y recomiendan abordarlos como desajustes emocionales sin crear pánico

ELEONORA GIOVIO. Madrid - 02 FEB 2025

Beatriz Hidalgo tiene 51 años, es profesora de secundaria en un centro de adultos y hace 14 meses perdió a su hijo por suicidio. Dani tenía 14 años. "Desde entonces mi marido y yo no tenemos vida por dentro. El dolor que sientes no se puede describir. Piensas que es una pesadilla y que, al día siguiente, te despertarás y Dani estará allí... Y no está", dice una tarde de enero en el centro de Madrid, hacia donde se desplaza para hacer terapia de grupo con otros padres que han perdido a sus hijos o hijas. En España, en 2023 (últimos datos disponibles), se suicidaron 4.116 personas, once al día. Diez eran menores de 15 años y 354 tenían una edad de entre 15 y 29. Cifras mayores a las de antes de la pandemia: en 2019 fueron 3.671: 7 eran menores de 15 y 309 tenían entre 15 y 29.

En una carta a la directora de EL PAÍS publicada el pasado 4 de enero, Beatriz pidió ayuda: “El silencio le mató; si hubiéramos podido saberlo, le habríamos conseguido ayuda”, escribió. Lo resume así mientras cuenta que su hijo se cerró y se encerró: “Esto es un enemigo muy grande y silencioso, te viene por la espalda. Es necesario hablar de ello, antes de que sea demasiado tarde”. Está convencido también de ello Sergio Tubio, bombero del Ayuntamiento de Madrid, especializado en intervenciones en crisis suicidas: “Hablar del suicidio no lo fomenta, lo que mata es el silencio”.



¿Cuál es la mejor forma de hacerlo con los adolescentes? “Es crucial abordar la formación y la concienciación sobre este tema de manera responsable”, contesta Luis Fernando López, psicólogo que durante cinco años desempeñó el cargo de coordinador técnico del programa *Hablemos de suicidio* del Colegio Oficial de Psicología de Madrid.

“Entrar en un aula con 400 estudiantes y hablar abiertamente sobre autolesiones y conductas suicidas como si se tratara de un seminario

técnico es comparable a irrumpir con un elefante en una cristalería”, explica el también profesor del Departamento de Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

“Debemos tratar este tema sin generar pánico. Este ruido, que alude al miedo inherente que ya existe en la sociedad, puede ser contraproducente. Si se nos dijera que nuestras hijas o hijos están en riesgo vital, que se autolesionan porque no encuentran otra forma de lidiar con la vida, lo normal sería que nos sintiéramos sobrepasados”, continúa. “Sin embargo, el pánico paraliza. Por ello, necesitamos una información que las familias puedan procesar y estrategias que mitiguen el impacto emocional al abordar estas conductas en las aulas”.

Para el experto, en la mayoría de los casos, las conductas autolesivas o las ideaciones suicidas en adolescentes no están relacionadas con un trastorno de salud mental específico, sino con una vulnerabilidad psicológica y emocional que los afecta significativamente: “Tanto el suicidio como la autolesión no son el problema en sí, sino la consecuencia de múltiples dificultades previas que los conducen a estas conductas extremas. Esta situación les impide llevar una vida saludable y afrontar los retos propios de su edad. Por ello, es fundamental centrarnos en los desajustes emocionales que preceden a estas conductas”.

Y añade: “Si tuviera que dirigirme a un aula con 400 estudiantes, lo haría hablando sobre aspectos como la tolerancia a la frustración, los procesos de ansiedad, la tristeza, las rupturas sentimentales, y las dificultades en las relaciones sociales o familiares. Abordar la conducta suicida requiere un enfoque transversal que contemple estos desajustes y los comportamientos asociados. A menudo, estas situaciones desbordan a los adolescentes, y la falta de apoyo adecuado, ya sea porque no lo han solicitado o no saben cómo hacerlo, o porque han recurrido a la autolesión como única forma de aliviar su sufrimiento, agrava el problema”.

Coincide con él el psiquiatra Enric Armengou, que forma parte del comité de expertos del Ministerio de Sanidad para el suicidio y es especialista en conductas suicidas. Es también voluntario del teléfono de la Esperanza y la línea de Prevención del Suicidio en Cataluña. En septiembre publicó el libro *Romper el Silencio: reflexiones para entender y prevenir el suicidio entre los jóvenes*. Asegura que la idea nació porque en el colegio de su hija hubo un intento de suicidio y se consideró como un accidente. “Todos, incluidos los niños, sabían que no. Me dije: esto hay que hablarlo bien. Y tras una sesión de grupo con los padres, salió el libro”.

Línea de atención a la conducta suicida

No solo el teléfono de la Esperanza atiende ese tipo de llamadas; en mayo de 2022 el Ministerio de Sanidad creó el 024, una línea específica de atención a la conducta suicida: en el día de su estreno atendió 1.000 llamadas en 24 horas. Desde entonces se han registrado 355.287 (de ellos, los que tienen entre 10-14 años rondan el 1%, mientras que los que tienen entre 15 y 19 oscila entre el 3 y el 5%).

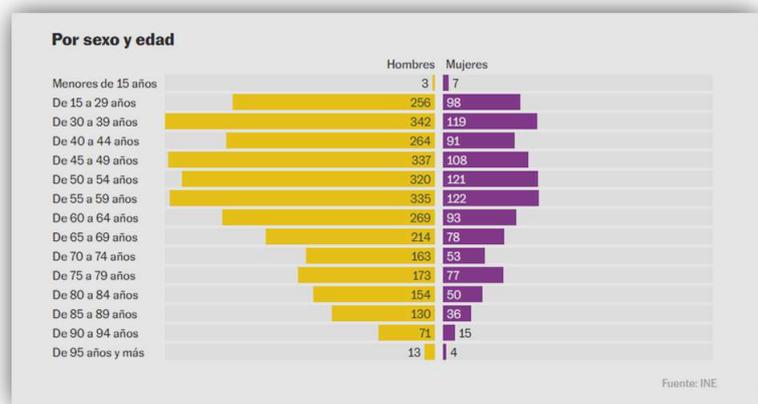
En septiembre, Sanidad también dio a conocer los principales puntos del futuro Plan de Acción para la Prevención del Suicidio 2025-2027. Entre ellos, por ejemplo, el desarrollo de sistemas de información para conocer mejor la realidad de las autólisis; sensibilidad y lucha contra el estigma; prevención en las situaciones de mayor vulnerabilidad [personas mayores de 80 años, los adolescentes o las personas LGTBIQ+]. En ese plan de acción ha trabajado un grupo de expertos que incluye especialistas sanitarios y académicos, supervivientes y representantes de la Policía y bomberos. La ministra de Sanidad, Mónica García, tiene previsto presentarlo en el consejo interterritorial del SNS.



En el instituto donde estudiaba el hijo de Beatriz, los psicólogos atendieron a los compañeros de Dani después de su muerte, pero en el centro no se ha organizado ninguna charla sobre prevención. Hay otros muchos institutos donde tampoco ocurre. Carlos Soto y Olga Ramos, que hace diez años perdieron a su hija de 18 por suicidio, se dedican ahora, entre otras muchas actividades a dar charlas con profesionales de la salud mental en los centros educativos. No ha sido en más de 15 y la mayoría, religiosos. Ambos perciben que todavía hay una barrera que frena a los responsables de los institutos, la del miedo. “Muchas veces el miedo es por desconocimiento”, explican. “Los adolescentes sí quieren saber. Un día fuimos con un sobreviviente y al salir del centro tenía ya el Instagram lleno de mensajes de agradecimiento. En otra ocasión recuerdo a un chaval decirnos que para ellos es complicado porque no tienen un manual de instrucciones de la vida. Le dije que los padres tampoco lo tenemos, por eso es importante hablar. Incidimos mucho en la comunicación con los compañeros, por si ven que está más taciturno o ha tenido un cambio de comportamiento y les explicamos cómo hacer para acercarse, cómo preguntarle”.

Natalia Rodríguez Robles estudió Psicología y trabaja como orientadora educativa en la Comunidad de Madrid. Se encarga de dar formación en los colegios e institutos sobre cómo hablar del suicidio. “Para mí hablar de inteligencia emocional y de resolución de conflictos ya es hacer prevención”, cuenta. Y añade: “El profesorado percibe que han aumentado las autolesiones y preguntan qué está pasando. Quieren saber y tienen ganas de tener herramientas para abordarlo”, añade.

Incide el psiquiatra Armengou en que hay que empezar a desmontar el “mito” de que hablar del suicidio lo retroalimenta. “El diálogo es necesario para la prevención y esencial para desmontar los estigmas. Siempre ha habido un tipo de suicidio llamado impulsivo, de cruce de cables. Pero en la inmensa mayoría de casos ha habido señales previas. Una cosa muy importante es que no tienen por qué ser chavales con trastorno mental, sino que lo estén pasando mal. En el fondo es un equilibrio entre la angustia que tienen —que se mete en los tuétanos,



que te parece que puede más que tú, que es eterna— y los sistemas de compensación”.

En su libro, Armengou explica las diferentes maneras en las que se manifiesta el suicidio en las etapas de la vida: infancia, adolescencia, adultez, vejez. En los adultos “existe un concepto claro y desarrollado sobre la muerte y sus implicaciones. La ideación suicida se suele presentar a raíz de problemas de trabajo, dificultades económicas o enfermedad; en muchos casos, frente a situaciones objetivamente irreversibles”, escribe. “La ideación suicida en los adolescentes es tendencialmente impulsiva, por aquella sensación de encontrarse en un laberinto sin salida o de sentir que se ahogan en un vaso de agua. En muchos casos aparecen señales previas con cambios de actitud o conductas de prueba: ingesta de pastillas, autolesiones o amenazas explícitas de suicidio”. Tanto él como López están preocupados por ese incremento de autolesiones.

De ahí, insiste López, la importancia de abordar el tema. “La autolesión y la conducta suicida están estrechamente relacionadas, aunque representan comportamientos diferentes debido a los objetivos que persiguen. En el caso de la conducta suicida, los adolescentes no buscan acabar con su vida, sino con la forma en que están experimentando y sintiendo su existencia. Ven en ello una solución definitiva a problemas que, en la mayoría de los casos, son temporales y tienen solución si cuentan con el acompañamiento adecuado. Por otro lado, la autolesión es un comportamiento que puede cumplir múltiples propósitos. Puede ser una estrategia de regulación emocional, una forma de autocastigo o incluso un intento de comunicación hacia otras personas, cuando no encuentran palabras o modos para expresar su sufrimiento. Este daño físico les permite, en ocasiones, disminuir la ansiedad y la angustia psicológica que experimentan. A través de la autolesión, los adolescentes intentan recuperar el control sobre el inicio y el fin de su dolor, enfrentándose a algo que sienten que no pueden resolver por otros medios”.

Y añade: “Cuando no existe un acompañamiento educativo adecuado por parte de la familia, la escuela y la sociedad, estos periodos de vulnerabilidad pueden convertirse en algo habitual durante esta etapa de la vida. Esto genera serias dificultades para intervenir, ya que los adolescentes llegan a normalizar el hecho de hacerse daño como una forma de aliviar el dolor social y emocional que sienten, debido a la falta de herramientas para afrontarlo de otra manera”.

Como dice Amaia Izquierdo, psicóloga clínica en el Hospital Universitario Río Hortega de Valladolid y socia de AEPCP, el adolescente se encuentra en un momento de confusión propio del desarrollo físico y emocional de

esa etapa de vida. “En lugar de psicopatologizar la vida cotidiana, es necesario acompañar de manera transversal a nivel personal, pero también familiar y contextual: con la familia, los entrenadores, profesores, monitores de ocio que son los que pueden detectar cambios de comportamientos. Por otro lado, hay que incidirles en que la emocionalidad negativa forma parte de la vida y trabajar para desarrollar frente a ella la empatía, autoestima, respeto propio y hacia los demás, flexibilidad, capacidad crítica y tolerancia al malestar”.



El eficaz y sencillo truco de un profesor para que un alumno pase de no estudiar nada a esforzarse

Según el Doctor en Pedagogía, Fernando Alberca, «muchos jóvenes creen que el esfuerzo no es importante porque ni sus padres ni profesores lo han valorado»

LAURA PERAITA. Madrid. 03/02/2025

Fernando Alberca, Doctor en Pedagogía, Ciencias Sociales y Jurídicas, aseguró durante la presentación de su último libro en Madrid, 'La magia del esfuerzo', que respecto a este tema nos han confundido «porque parece que el esfuerzo es el precio que hay que pagar para conseguir un objetivo. Y no tiene nada que ver con esto. El esfuerzo es un tesoro en sí mismo, y de él depende nuestro papel para asegurarnos un protagonismo que nos lleva a la felicidad y la satisfacción».

Explicó que hay momentos clave en este proceso: planificación del esfuerzo, la ejecución, que es lo más importante, y la evaluación de lo realizado. «Cuando se empieza el esfuerzo es importante tener en cuenta cómo se prepara ese cambio desde la pasividad a la acción y la disposición que mostramos. Por ejemplo, ante el estudio de una pregunta de un libro a muchos adolescentes les ha servido cuando le aconsejamos »tú te sientas y te dices esto: me lo voy a aprender«, porque lo que suelen hacer es resoplar mientras se dicen »esto no hay quien se lo aprenda...«. La disposición es muy importante porque si piensa que se lo va a aprender, aunque no le guste nada el tema, una buena actitud hace que el primer paso sea más llano para entrar en la mecánica de pasar de no estudiar a intentarlo».

También hay un momento clave que es persistir. Alberca asegura que la falta de concentración se produce actualmente a los 18 segundos, cuando en los años 80 era a los 20 minutos. «Cuando, tras estudiar un primer párrafo el joven se muestre cansado es un momento clave en el que debe recordar el motivo por el que está estudiando y la persona que más se va a beneficiar de ese aprendizaje. Si piensa en la cara que va a poner su madre cuando realiza ese esfuerzo, le merecerá la pena. Pero ojo -advierte-, si la madre solo se muestra feliz cuando obtiene una nota de un 9, es que no valora el esfuerzo de su hijo, sino la nota. La gente no hace esfuerzos porque no ha aprendido a disfrutar de los esfuerzos. Creen que el esfuerzo es algo malo porque sus padres y profesores no lo han valorado, aunque sea pequeño. Es un error. Es importante decirles »lo que has hecho, a lo mejor no sirve para aprobar porque el esfuerzo ha sido pequeño, o a destiempo, pero ha sido un esfuerzo, y eso no se pierde nunca, aunque sea un cero la nota final«.

Para Fernando Alberca los padres se equivocan mucho cuando dicen a sus hijos 'te decimos que estudies porque es bueno para ti, para tu porvenir...', porque, en realidad, el adolescente piensa 'pues si es por mí, yo llevo bien lo de no estudiar, si es por mí no hace falta'. Es decir, un niño que estudia por él mismo es egocéntrico. La razón más natural para estudiar, para ducharse cuando toca, hacer algo difícil... es por cariño a su madre. Y también es importante tener un momento de duda: '¿merece la pena estudiar?' porque le hace reflexionar que si aprueba este examen y hace media de notas puede aprobar toda la asignatura, o, por el contrario, que si no estudia, suspende. Ese es el momento de tomar una decisión».

El broche final para este experto es acabar bien el proceso de esfuerzo. «Es muy importante no acabar, sino acabar bien. Es como el atleta que al final del esfuerzo, cuando ve la meta, da un empujón a su esfuerzo porque ve que se le acaba la oportunidad de mejorar y porque siente alivio porque percibe que el esfuerzo ya va a durar poco porque llega al final de su objetivo. Es una táctica que hay que mecanizar para que resulte más sencilla».

Explica, además, que lo negativo del esfuerzo es inferior a lo positivo de conseguirlo porque lograr lo que perseguimos supone una gran satisfacción. «Hay que transmitir a los pequeños y jóvenes que se convierten en héroes haciendo un esfuerzo. Cuando un niño hace su cama entra en el grupo de los héroes porque la gente, normalmente, no hace la cama porque no es necesario, ya vendrá otro y la hará. En el esfuerzo, no importa tanto lo que se hace, sino quién lo hace; es decir, quién hace la cama es el que sale beneficiado, no la cama. Y los educadores o los padres nos equivocamos cuando decimos 'hay que hacer la cama, hay que poner la mesa...', puesto que la clave es quién lo realiza. Lo importante no es que se hagan las cosas en un hogar, que haya orden, porque a veces parece que los progenitores quieren más el orden o una buena nota de un examen que a un hijo. Se confunden».

**eldiario.es**

El principal sospechoso del 'Caso FP' implica a la Consejería de Educación de Ayuso entre 2021 y 2023 en la presunta prevaricación

El informe de la Fiscalía sobre el escándalo de las obras sin contrato y a dedo en Madrid apunta a “una grosera y palmaria omisión del procedimiento”. El subdirector que cesó Educación como responsable máximo declaró que el modus operandi estaba cuando él llegó al cargo y que involucraba a diversos departamentos y altos cargos de la Comunidad sin que nadie lo parara

Raquel Ejerique. 03/02/2025

El subdirector de FP al que la Consejería de Educación de Madrid cesó en marzo de 2024 cuando estalló el escándalo de la construcción ilegal en FP no era el responsable del escándalo o, al menos, no era el único, según consta en un informe de la Fiscalía al que ha tenido acceso elDiario.es y que está aportado a la causa que investiga un juzgado de instrucción de Madrid por presunta prevaricación.

El hasta ahora principal sospechoso señalado por el Gobierno de Ayuso, Alfonso Mateos, –a quien destituyó de manera fulminante en marzo de 2024–, describió con detalle ante el fiscal hace un año el procedimiento para construir que está ahora bajo investigación. Un entramado que implica a varios departamentos de la Consejería de Educación, como acreditan otras fuentes consultadas por este medio. De hecho, según ha podido comprobar elDiario.es, era el propio consejero quien debía firmar para justificar la necesidad de las obras. Además, Mateos reveló en su declaración por la construcción del pabellón sanitario de instituto Ciudad Escolar –el primer caso que se conoció y en el que se presupuestaron 2,5 millones de euros sin contrato y a dedo– que cuando llegó al puesto, en 2017, “esta mecánica ya se hacía” y “que no solo se llevaron a cabo este tipo de operaciones con estos centros, sino con muchos otros como por ejemplo IES San Blas, Ignacio Ellacuría, Isaac Peral, Antonio Machado”. elDiario.es ha acreditado una decena de obras ilegales que se trocearon como contratos menores, pero fuentes educativas calculan que estas pueden ser solo la punta de iceberg.

La Consejería de Educación, dirigida ahora por Emilio Viciano, apuntó a Mateos cuando se conoció que ese departamento había hecho obras de hasta 2,5 millones de euros sin sacarlas a concurso y eligiendo a los constructores a dedo, una ilegalidad que empezó a estudiar Fiscalía y ahora investiga la justicia tras una denuncia de Podemos. Las obras conocidas hasta ahora –que alcanzarían casi 4 millones de euros– se hicieron en diversos institutos y centros educativos entre 2021 y 2023 con el anterior Gobierno de Ayuso. En aquel momento, el consejero era Enrique Ossorio (hoy presidente de la Asamblea de Madrid) y su mano derecha era la viceconsejera Rocío Albert (hoy todopoderosa consejera de Economía y Hacienda de Isabel Díaz Ayuso). La denuncia pública de un empresario que no había cobrado la obra desencadenó una investigación de Viciano que acabó con Mateos fuera de la Consejería y casi una decena de funcionarios, entre ellos directores de centros de FP, expedientados como responsables, algunos de los cuales también pasaron por el Ministerio Fiscal a declarar.

La Fiscalía, sin embargo, describe un panorama más amplio que apunta más arriba de los directores de instituto y un subdirector, según ha podido inferir de la declaración de los implicados o testigos y de los informes oficiales que le ha enviado la Intervención de la Comunidad de Madrid. Como señaló Mateos en su declaración –y confirman fuentes conocedoras del funcionamiento de Educación– para que empiece a hacerse una obra en un instituto de Secundaria hay que hacer una memoria de necesidades, que pasa al director general. De ahí a la Intervención “a través de la Subdirección General de Régimen Económico Presupuestario”. Si es favorable, lo firma el Consejero de Educación. La declaración recoge que “si el interventor delegado daba el visto bueno se lo pasaba al Consejero de Educación que firmaba y aprobaba la atención de esas necesidades y luego era la Intervención General de la comunidad de Madrid, la que libraba el dinero a las direcciones de Área Territoriales”, que tienen también rango de dirección general.

Decenas de obras que superaban los 50.000 euros y que, por tanto, se deberían haber sacado a concurso público según la Ley de Contratos del Sector Público, hicieron todo ese viaje de idas y venidas por varios altos cargos y departamentos sin que nadie lo parara pese a que, como también declaró Mateos “en cualquiera de las etapas, si alguien estima que no procede se detiene el procedimiento”. Eso no pasó. Finalmente, partidas de dinero mayores del importe de un contrato menor se transferían desde la Consejería a los institutos para que pagaran obras fuera de la ley: se hacían facturas troceadas para no levantar sospechas, camuflando millonarias reformas como si fueran un sumatorio de pequeños arreglos. Y todo ello se pagaba con transferencias aprobadas y emitidas desde Educación.

¿Quién lo ordenó?

Según el relato de la propia Fiscalía, “se habrían omitido los procedimientos legalmente preceptivos en materia de contratación pública (...) y encubrían la adjudicación directa de obras a una misma persona o sociedades por él controladas, eludiendo sistemáticamente los procesos previstos para garantizar la libre concurrencia”, ya que para obras de envergadura como estas la ley obliga a convocar un concurso abierto. Luego, una mesa de contratación técnica valora la oferta económica, calidad técnica o solvencia de las empresas que se presentan y elige una.

La clave ahora es saber quién ordenó este sistema, que se repitió en casi todas las direcciones territoriales en las que está dividida geográficamente Madrid e incluso en algún centro que no era de FP y, por tanto, excedía a las competencias de Mateos. elDiario.es ha constatado además que no se favoreció a una sola empresa, sino que hay varios contratistas a los que se invitaba a partir de este sistema. Otra pregunta es cómo puede eximirse la Consejería a sí misma si es la que entregó cantidades superiores a 50.000 euros –hasta 650.000 euros llegó a ingresar a una cuenta de gastos ordinarios en centros implicados en el caso Ciudad Escolar– en un proceso que implicaba al menos a cuatro departamentos con rango.

Además, un informe firmado por el interventor general del 16 de mayo de 2024 apunta la responsabilidad más allá de Mateos e incluso refiere que, por el elevado importe de una de las obras (2,5 millones de euros en el caso de Ciudad Escolar), se tendría que haber aprobado en el Consejo de Gobierno que preside los miércoles Isabel Díaz Ayuso, algo que no sucedió. En lugar de ello, “desde la Consejería se ingresan a los IES (institutos de Educación Secundaria) elevados importes vinculados a la implantación de nuevas enseñanzas, cuando los centros solo tienen competencia para realizar reposiciones, no nuevas inversiones, y gastos de cuantía limitada al contrato menor. No se ha tramitado por parte de la Consejería el correspondiente expediente, pese a ser conocedora de las necesidades de equipamiento y de la entidad de las obras a acometer.”

La propia Consejería (hoy en manos de un equipo gestor distinto al afectado por el escándalo, aunque ambos del PP y bajo el liderazgo de Díaz Ayuso) fue la que llevó el caso a la Fiscalía cuando salió a la luz la obra de Ciudad Escolar, y en su escrito apuntó tanto a Mateos como a directores de centro y funcionarios de institutos, a quienes expedientó. Sin embargo, la Fiscalía señala en su escrito que se “permite vislumbrar una actuación administrativa claramente irregular y presuntamente delictiva, con afectación de distintos estamentos y pluralidad de personas, en los que por una vía indirecta sin guardar las formalidades legales en materia de contratación pública o más bien apartándolas por completo, se ha procedido a realizar obras relevantes en centros públicos de enseñanza, permitiendo además su realización encubierta, camuflada por diferentes pagos fraccionados”.

Por eso, entiende la Fiscalía que “no procedería, al menos por el momento, la citación en calidad de investigados de los directores de centro, administradores, jefes de estudio o profesorado con cargos similares”, y acaba apuntando algunas recomendaciones de actuación y toma de declaración ante la “grosera y palmaria omisión del procedimiento”. La Consejería de Educación del Gobierno de Ayuso no ha respondido en esta ocasión, ni en ninguna de las anteriores consultas, las preguntas de elDiario.es.

EL DEBATE

Expertos piden adelantar los planes de refuerzo a Primaria para bajar abandono escolar

Los expertos universitarios han señalado los beneficios de los programas de Educación Compensatoria, que en su mayoría se desarrollan en Secundaria

El Debate. 03/02/2025

Los programas de refuerzo a colectivos con bajo rendimiento escolar y con mayor propensión al fracaso deberían adelantarse a etapas tempranas, como Primaria, para reducir el abandono escolar, señalan varios educadores y expertos que avisan de que las oportunidades de trabajo en algunos sectores también hacen crecer ese dato.

Durante unas jornadas organizadas por el centro de investigación FUNCAS para analizar las causas y las medidas que se pueden poner en marcha para frenar la tasa de 13 % de abandono escolar en España, los expertos universitarios han señalado los beneficios de los programas de Educación Compensatoria, que en su mayoría se desarrollan en Secundaria.

La profesora de Economía de la Universidad Pablo de Olavide Marisa Hidalgo asegura que el mejor momento para plantearlos es en los cursos de Primaria ya que frena las deficiencias antes y la «brecha educativa» no se va incrementando en los cursos posteriores.

«Además es más fácil la intervención que cuando llegamos a etapas más tardías como la de la adolescencia, que quizá sea demasiado tarde», ha sugerido.

«Merece la pena desplazar recursos a etapas más tempranas», ha señalado tras incidir en que existe un impacto positivo sobre las habilidades cognitivas de este estudiantado como así lo demuestra su resultado

en las pruebas PISA: «Tiene mayor efecto positivo cuanto mayor es el tiempo que el centro participa en el programa».

Pero no solo en los conocimientos, sino también en otras habilidades no cognitivas como la perseverancia, «sobre todo para las chicas», recalca.

«En etapas de Primaria hay más sensibilidad del alumno y en secundaria menor influencia», ha coincidido el profesor de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos Jorge Sainz que ha recordado otro estudio, el del investigador de la Universidad de Estocolmo José Montalban sobre el tamaño de las clases y su impacto en el abandono escolar.

En este aspecto ha dicho que el efecto de la disrupción en una clase de Primaria es menor que en otra de Secundaria ya que el número de alumnos por aula es más bajo.

«El impacto positivo de estos programas de refuerzo en infantil es incluso mayor que en primaria», incide tras recordar que tener clases con menos alumnado hace que el profesor pueda trabajar en pequeños grupos y preparar un trabajo diferente para los que tienen dificultades de aprendizaje.

Otra medida que apunta Sainz y el profesor asociado de la Universidad Rey Juan Carlos Ismael Sanz es la de establecer modelos de Inteligencia Artificial (IA) que puedan seleccionar a los estudiantes que realmente necesitan programas de refuerzo y mentorías.

Por otra parte, en la tasa de abandono escolar también influyen determinados sectores para los que no se requiere una alta cualificación.

«Un incremento en el empleo en sectores agrícolas y de la construcción está vinculado con aumentos de abandono de alrededor del 2 %», ha incidido la profesora de Análisis Económico de la Universidad Autónoma de Madrid Marta Martínez que señala la robotización de tareas que sustituye ocupaciones básicas impacta de lleno en las personas con menos educación y habilidades.

De hecho Marisa Hidalgo ha destacado que entre individuos procedentes de familias desfavorecidas la tasa de abandono está en torno al 50 % mientras que en familias con situación financiera moderadamente buena o muy buena, la tasa ha bajado al 30 %.

EL PAIS

El alumnado extranjero de FP crece el doble que el español

El 11% de los permisos de residencia por motivo de arraigo se concedieron en 2023 por formación, una vía de regularización que tendrá condiciones más duras a partir de mayo

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 03 FEB 2025

Mientras otras etapas educativas languidecen como consecuencia de la gran caída de nacimientos iniciada hace tres lustros, la Formación Profesional sigue creciendo; según las previsiones del Ministerio de Educación, este curso rozará los 1,2 millones de estudiantes en sus diversas ramas, cuando en 2013 sumaban 661.047. Las razones de su éxito son diversas. La FP estaba infradesarrollada en España, con lo que tenía (y continúa teniendo) margen para crecer. Los ciclos formativos solo duran dos años y están orientados a una inserción laboral inmediata, aunque también permiten continuar estudiando. El Gobierno ha invertido mucho dinero en ellos (842 millones desde 2020 solo en crear nuevas plazas). La imagen de los estudios ha mejorado mucho entre el alumnado y sus familias. Las enseñanzas profesionales tienen un gran éxito entre los estudiantes españoles, con un aumento del 33% de la matriculación en cinco años, y todavía más entre los extranjeros que viven en España, con el doble de incremento. Y, aunque no es muy conocido, desde 2022 la FP también supone una vía para que los inmigrantes que están en España y cumplen una serie de requisitos puedan regularizarse, obteniendo el permiso de residencia temporal a través del llamado arraigo por formación.

Un informe de Caixabank Dualiza, al que ha tenido acceso este periódico, refleja que 23.097 personas se regularizaron por la vía del arraigo por formación en 2023, el primer año completo de su aplicación. Ello supuso un 11% del total de las que ese año obtuvieron el permiso de residencia por alguno de los supuestos de arraigo. Por detrás del arraigo social (41,2%) y familiar (41%), y por delante de quienes lo hicieron por motivos laborales (6,8%).

Hasta ahora, la normativa, aprobada por el Gobierno tras la aprobación de la Ley de Extranjería de 2022, no exige que para obtener dicho arraigo por formación haya que estudiar titulaciones completas de FP, sino que puede conseguirse mediante estudios mucho más cortos, lo que la Ley de Formación Profesional llama microformaciones. Unas unidades de aprendizaje pequeñas (no tienen un mínimo de horas) y acumulables que se han convertido, en la práctica, en una de las principales vías para obtener el arraigo por formación (que exige otros requisitos, como que los migrantes lleven dos años en España y no tengan antecedentes penales).

La situación cambiará, sin embargo, en mayo, con la entrada en vigor del nuevo reglamento de extranjería, que elimina la posibilidad de obtener mediante microformaciones el arraigo formativo (que, entre otros cambios, pasa a llamarse arraigo socioformativo). Para lograrlo se requerirá la realización de estudios oficiales más exigentes y largos, como los grados medios de FP o el título de especialista en Formación Profesional. Un endurecimiento que la Red Acoge, una federación que trabaja por los derechos de las personas migrantes, lamenta al considerar que se cortará una vía de salida “de situaciones de precariedad”.

Sindy Borjas, hondureña de 39 años, estudió el año pasado una de estas microformaciones. En concreto, un curso de Atención y cuidados básicos a personas en situación de dependencia en domicilios, ofertado por la Universidad da Coruña, de 30 horas, online, gracias al cual logró el permiso temporal de residencia y que le ha facilitado encontrar trabajo cuidando a personas mayores en Córdoba, donde vive con su hijo. “Aprendí cosas muy útiles para trabajar con mayores. Desde los problemas de salud que pueden tener, como el alzhéimer y la demencia, a cómo cambiarles de postura”, afirma.

Belén Rodríguez, directora general de la fundación de Escuelas Familiares Agrarias (EFAS) de Galicia, señala que las microformaciones se han convertido, en la práctica, en una de las formas más frecuentes del arraigo por formación. “A través de los ciclos de Formación Profesional es mucho más difícil por lo que duran. Un migrante irregular, que muchas veces no tiene recursos, difícilmente puede estar dos años estudiando una titulación”.

La FP está creciendo mucho, especialmente entre los extranjeros. Entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024, la matriculación de estudiantes de nacionalidad extranjera creció un 63,3% —casi el doble que el alumnado español (33,6%)—, hasta sumar 110.243. El curso pasado, con datos estadísticos todavía provisionales, supusieron el 16,3% del alumnado de la FP Básica (una vía pensada para que los chavales terminen la ESO), el 10% en los ciclos de grado medio, y el 8% en los de grado superior.

Potencial

La FP, señala el informe de Caixabank Dualiza, tiene mucho potencial no solo para formar a los adolescentes extranjeros que estudian en España, sino también para aumentar la cualificación de la población extranjera que vive en el país. El 48,3% de los que están en la franja en edad laboral tiene, como mucho, el título de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cuatro puntos más que los españoles. Y casi el 70% carece de una titulación profesionalizante (en dicho porcentaje se incluye el 21% de extranjeros que estudió hasta el Bachillerato, una etapa que abre la puerta a la educación superior, pero que por sí sola no profesionaliza). Al mismo tiempo, entre los extranjeros hay una menor proporción con títulos de FP de grado medio, (6,6% frente a 8,8% de los españoles), y menos con estudios superiores (que incluyen la universidad y la FP de grado superior; 24,2% frente a un 34,5%).

Mónica Mosso, coautora del informe de Caixabank Dualiza, afirma: “La FP es clave para la integración de personas extranjeras en las sociedades de acogida. No solo mejora las habilidades técnicas y la empleabilidad, sino que facilita el acceso al mercado laboral formal y fortalece el tejido social. Y, especialmente para aquellas que tienen un bajo nivel de cualificación, es una herramienta para superar barreras estructurales, como la desventaja inicial en términos de idioma y conocimiento del mercado laboral local”.

Más mujeres

Como sucede con los españoles, hay menos mujeres que hombres extranjeros en la FP, aunque los porcentajes están más igualados, y su peso crece a medida que aumenta el nivel de los estudios. Las mujeres representan un 28,3% de la población extranjera en el grado básico, un 49,5% en el grado medio, y un 55,8% en el grado superior (entre el alumnado de nacionalidad española, las mujeres representan un 48,9%).

La gran mayoría de estudiantes foráneos de FP están en centros públicos, en unas proporciones un poco más elevadas que en el caso de los autóctonos. Lo hace el 76% de los que estudian el grado básico, el 73% en el medio (frente a un 67% de los españoles), y el 64% en el grado superior.

Una de las mayores diferencias entre los estudiantes españoles y extranjeros de FP es la tasa de éxito educativo, que es significativamente menor entre los segundos, lo que está muy relacionado con el nivel socioeconómico y cultural de sus hogares, el factor más decisivo en el fracaso escolar. El porcentaje de alumnado extranjero que logra el título a los cuatro años de haberse matriculado (si se tarda más, se considera abandono) se sitúa en el 43% en la FP Básica (frente al 57% de los españoles), el 50% en los ciclos formativos medios (frente al 69%), y el 57% en los grados superiores (frente al 78%). Existen, además, enormes contrastes por territorios. Mientras en Navarra consigue titular, por ejemplo, el 58% de los chavales extranjeros de FP Básica, en la Comunidad de Madrid solo lo logra el 32%.

INFORMACIÓN

Problema en la FP: faltan empresas para las prácticas de 35.000 alumnos

A. Fajardo. Alicante. Martes 4 de febrero de 2025

La Formación Profesional (FP) encara el nuevo año sumida en una auténtica odisea por la insuficiente oferta de empresas dispuestas a acoger las prácticas del aluvión de alumnos que han apostado por estos estudios. El ascenso meteórico de estudiantes que eligen aprender una profesión en la provincia (3.600 más que el curso pasado), junto a la entrada en vigor de la nueva ley del Gobierno, que obliga a que la formación en los centros de trabajo se realice desde el primer curso, se ha convertido en un quebradero de cabeza para los equipos directivos de los centros educativos porque les está resultando una misión imposible hallar empresas para todos. Y es que este año más de 35.000 alicantinos van a tener que formarse en el mercado laboral, frente a los 14.984 que lo hicieron el curso pasado.

Este panorama está generando preocupación en diferentes comunidades autónomas por los mismos factores: el tirón de la FP, unida al auge de los centros de estudios privados, y el recelo de las empresas a recibir a estudiantes que ni siquiera han cumplido la mayoría de edad (en el caso de los ciclos básicos y medios) o a chavales que prácticamente acaban de comenzar a formarse.

Precisamente, esa incertidumbre fue puesta de manifiesto este lunes entre el profesorado de más de una quincena de centros, durante unas jornadas celebradas en el IES Doctor Balmis de Alicante, bajo el nombre «Nodo del talento joven», a la que asistieron más de 50 docentes de distintas familias profesionales de la provincia, así como representantes de empresas, asociaciones e instituciones públicas.

El evento, organizado por la Dirección General de FP, junto con el centro educativo, busca acercar los jóvenes a las empresas y, de paso, fomentar el desarrollo de todos los cambios que incluye la nueva ley en los institutos, tal y como señaló Joan Femenía, de la Conselleria de Educación, quien reconoció que «todos los cambios son complicados y que eso (la nueva norma) implica cambiar la forma de trabajar y de organizarse».

«El principal desafío que tiene ahora mismo la FP es convencer a las empresas de la necesidad de que exista una colaboración para las prácticas, sobre todo con el alumnado más pequeño que es donde está el principal reto ahora mismo», afirmó a este diario Vicente Martínez, coordinador del programa Innovatec del IES alicantino, quien apeló a un cambio de mentalidad para poder gestionar este escollo que tienen buena parte de los centros educativos, tal y como compartieron los asistentes durante el encuentro.

Para sortear estas reticencias, por parte de las empresas, hay institutos que han apostado por posponer las prácticas a que el curso esté lo más avanzado posible, incluso en el último mes y medio previo a que finalicen las clases, con el fin de que los estudiantes de primero tengan más conocimientos y sean aceptados por parte de las mercantiles.

Ante esta problemática, el coordinador del Doctor Balmis destacó la importancia de este tipo de foros para que los centros educativos cuenten con nuevas estrategias para conseguir esa formación en el mercado laboral.

«En lugar de pedir a las empresas que nos cojan a los alumnos para formarlos, tenemos que apostar por informarles de que nuestro alumnado puede aportarle algo y que, a cambio, va a recibir a estudiantes con conocimientos sobre su empresa y sus necesidades», explicó Martínez.

Los más perjudicados

En concreto, los ciclos de Informática, donde más ha crecido la matriculación en los últimos años, son los principales perjudicados por la falta de oferta para las prácticas que tendrán que desarrollar de aquí al mes de junio.

Varios institutos de la provincia ya admitieron en diciembre que las empresas de este sector no quieren alumnos de primero, bajo el argumento de que no han tenido tiempo de haber adquirido los conocimientos básicos y de que no les compensa dedicarles tiempo para explicarles los programas que están utilizando.

Otro de los mensajes que están recibiendo los centros es que se abstengan de mandar a menores de 18 años por «miedos legales», apuntan directores consultados por este diario, lo que agrava todavía más las dificultades para poder cumplir con la nueva ley.

Además de Informática, en especialidades como Comercio y Marketing también se están encontrando con muchos problemas para lograr centros de trabajo. Equipos directivos han venido advirtiendo de que no hay suficientes empresas para todos y no quieren coger a gente tan joven tampoco en este sector.

Es más, se encuentran con que las grandes empresas ponen más pegas y quieren hasta un curriculum para preseleccionar alumnos que vayan a hacer las prácticas, algo que no ocurre con los ciclos formativos socioculturales o de servicios a la comunidad porque hay más instituciones públicas donde es posible hacer prácticas.

Frente a las dificultades que están sufriendo ciertas modalidades hay, otros sectores, que en cambio, están sedientos de mano de obra y de captar a alumnos para realizar prácticas, con la vista puesta en que al finalizar los estudios se queden, como es la Electricidad y la Electromecánica.

Con ello, ante los recelos que despierta el nuevo modelo de FP del Gobierno central, desde los institutos coinciden en que será necesario un tiempo de adaptación para que con los años pueda asentarse esta Formación Profesional Dual y palpar sus beneficios.

Los institutos ofrecen soluciones a los retos del mercado laboral

Cara a cara con las empresas para conocer sus necesidades reales con el objetivo de formar específicamente a los alumnos en esos retos. Con esta filosofía, profesores de Formación Profesional (FP) de la provincia de Alicante participaron este lunes en el Nodo de talento joven en el instituto Doctor Balmis. El objetivo fue conectar a las firmas del territorio con el talento de la comarca desde los centros educativos a través de una metodología pionera en la Comunidad Valenciana, según el departamento autonómico. Todo ello en un contexto de profundos cambios en este tipo de enseñanza, como consecuencia del primer año en vigor de la ley que convierte en dual estos estudios desde el primer curso.

«Si los alumnos se encargan de buscar soluciones ante los retos empresariales, por un lado, sirve para aumentar su motivación y, por otro lado, sirve para que los centros educativos ofrezcan un valor añadido a las mercantiles para que sus estudiantes puedan desarrollar allí sus prácticas formativas», explicó Jon Zamora, director de la Fundación Emplea, encargada de impartir las sesiones. Así, profesores agrupados por especialidades mantuvieron encuentros personalizados con diferentes empresas, instituciones públicas y asociaciones para conocer sus retos y plantearles estrategias. Firmas como BMW, la Federación de Asociaciones de Jóvenes Empresarios de la Provincia de Alicante (Jovempa), Alicante Autobuses Urbanos, Solitium, entre otras, participaron en la jornada matutina celebrada en Alicante, la cual se llevará a cabo esta semana en otros puntos de la Comunidad Valenciana.

La idea del programa es que las empresas sean de diferentes sectores para que puedan ayudar a tener un mayor contacto con los centros educativos. Y es que, pese a que se están dando reticencias entre algunas mercantiles a recibir a estudiantes de FP para desarrollar prácticas por estar en el primer curso, también se da la circunstancia de que hay negocios que tienen dificultades para encontrar personal cualificado y un relevo generacional, por lo que la FP se convierte en la aliada perfecta para buscar a los profesionales que necesitan. «Muchas empresas tienen problemas para acceder a la mano de obra y se acercan a los institutos, a través de estos programas formativos, con los que consiguen llegar, directamente, a los alumnos», aseguró Zamora.

europapress.es

El Gobierno aprueba la creación de nuevos instrumentos del modelo de FP para adecuarlo a las necesidades actuales

MADRID, 4 Feb. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha aprobado el Real Decreto por el que se desarrollan los elementos integrantes y los instrumentos de gestión del nuevo sistema de Formación Profesional.

Con esta normativa, el Ejecutivo completa la regulación de la nueva FP, tras la aprobación de la Ley de la Formación Profesional y el Real Decreto de Ordenación del Sistema en 2022 y 2023, respectivamente, según ha informado el Ministerio.

Entre los nuevos elementos, el texto contempla el Catálogo Modular de Formación Profesional, que integrará todos los módulos profesionales del sistema, así como el Catálogo Nacional de Ofertas de FP, que incluirá todas las formaciones desde las más pequeñas, grado 'a', hasta las de mayor duración, es decir, los ciclos de Formación Profesional y los cursos de especialización, grados 'd' y 'e', respectivamente.

Asimismo, el texto recoge el Registro Estatal de Formación Profesional que permitirá al ciudadano descargarse un informe de su vida formativa debidamente acreditada y actualizada, y el Registro Estatal de Acreditaciones de Competencias Profesionales adquiridas por la experiencia laboral o por vías no formales de formación.

Además, la norma incluye el Registro General de Centros de Formación Profesional, en el que figurarán todos los centros competentes para impartir estas enseñanzas.

Por otro lado, introduce el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, que sustituirá al actual Catálogo Nacional de Competencias con el fin de adaptarse a la denominación europea y servir de herramienta para potenciar la empleabilidad. Este repositorio digital identificará y ordenará las competencias propias del mercado laboral y será de fácil acceso para la ciudadanía a través de una aplicación informática.

Los estándares son la unidad básica para el diseño de la formación y la acreditación de las competencias profesionales.

Además, esta norma contempla la creación de una nueva familia profesional de FP denominada Inteligencia Artificial y Data, que recogerá todas las ofertas formativas vinculadas al sector.

LA VANGUARDIA

Catalunya propone prohibir el móvil en todas las etapas educativas

La consellera Niubó no quiere que en ESO y Bachillerato el dispositivo se utilice para fines pedagógicos, como hasta ahora, y plantea retirar las pantallas en las aulas hasta los 6 años

CARINA FARRERAS. 04/02/2025

Se cumple un año desde la decisión de la conselleria de prohibir los móviles en el aula, una medida efectiva para este curso 2024-2025, pero que tenía que revisarse. La responsable de Educació, Esther Niubó, ha anunciado esta mañana que su departamento dará un paso más y quiere prohibir el móvil en todas las etapas educativas.

Esta será la propuesta que Niubó trasladará al grupo de expertos a los que Educació acaba de encargar un informe para fijar la estrategia. El plan de la Generalitat pasa por sacar de las aulas de ESO y Bachillerato el dispositivo (ahora se utilizaba para fines pedagógicos) y plantea además retirar todo tipo de dispositivo tecnológico antes de los 6 años.

Niubó ha alegado "preocupación social" por el abuso de pantallas, pero también considera que la tecnología es un "recurso valioso de aprendizaje" y que es necesario garantizar "la equidad", que llegue a todos.

"Uno de los objetivos de este departamento, en el marco de mejorar los aprendizajes, es revisar cómo se ha implementado la tecnología en el aula en los últimos años", ha explicado Niubó. Los planes digitales han significado un gran esfuerzo económico, pero también han incidido en aspectos como la comprensión lectora, la expresión oral, la salud física y mental de los alumnos. Por tanto, considera que hay que revisar cómo se está desarrollando y propone "reflexionar, pensar y actuar" a corto plazo.

El primer encargo de la comisión es plantearse la prohibición total del móvil en todas las etapas educativas y evaluar la restricción de las pantallas en la etapa de infantil. La consellera también ha anunciado una auditoria de Ivalua para ver cómo se están usando los alumnos otros dispositivos tecnológicos, como ordenadores y portátiles, en los centros. Porque ahí también hay posibles mejoras.

El 'think tank' evaluará la situación y propondrá recomendaciones sobre el uso de pantallas a escuelas y familias y entregará sus conclusiones en el mes de junio para que la medida entre en vigor ya el próximo curso.

En estos momentos, los smartphones están prohibidos en primaria (6 a 12 años) y limitados en la etapa de secundaria (12 a 16 años). Sólo si los profesores lo indican para fines educativos puede usarse en la ESO pero se parte de la asunción de que el uso de los móviles en secundaria debe ser "el mínimo posible". Sin embargo, esto no es así. Según una reciente investigación de Rac1, en dos de cada tres ocasiones por lo que se sigue utilizando el móvil en la escuela.

Asimismo, preocupa a los profesionales el uso de móviles en los niños muy pequeños (0-3 años) y en los adolescentes fuera de los centros educativos. El Ayuntamiento de Barcelona ya retiró en el 2022 el material tecnológico de las escuelas infantiles al ver los retrocesos comunicativos en los niños y comprobar que su uso restaba en otros aprendizajes y en el establecimiento de vínculos. Por tanto, la finalidad del grupo es dar pautas sobre la promoción de salud y hábitos saludables no solo a escuelas sino también a las familias.

La comisión está dividida en dos grupos. El primero es de cariz sanitario con perfiles de salud (pediatras, psicólogos, psiquiatras e Igualtat) que indagarán sobre las mejores condiciones de bienestar de los niños. El segundo grupo está formado por profesionales del ámbito sociocomunitario (directores, profesores, familias y diferentes profesionales) que tendrán el encargo de impartir pautas para el buen uso, así como velar para que estén garantizados los aprendizajes en competencia digital.

En este sentido, aparecen nombres destacados que han alertado de los efectos perniciosos de las pantallas y promueven su restricción, como el grupo Adolescències lliures de mòbil, el psicólogo especializados en conductas suicidas, Francisco Villar, el neurocientífico David Bueno o la Societat Catalana de Pediatria.

Pero, además del objetivo de velar por la salud de los alumnos y el clima en el aula, Educació quiere que se progrese en los aprendizajes necesarios para adaptarse a la sociedad digital actual. De este modo, se hace necesaria una revisión de los planes llevados a cabo en los últimos años, que han requerido inversiones en tecnología importantes, y plantear una educación en competencia digital acorde con las necesidades formativas, compatibles con entornos saludables. En este sentido, el grupo cuenta con la presencia de Mar Camacho, ex directora general de cultura digital en el Departament d'Educació e impulsora del Pla d'Educació Digital de Catalunya 2020-2023.

La norma de prohibición de móviles se impulsó en enero de 2024 para este curso 2024-2025, de forma revisable, después de que se aprobara en diciembre de 2023 un documento del Consell Escolar de Catalunya, tras 34 debates en centros educativos, consejos territoriales y reuniones con sindicatos, docentes y asociaciones de familias.

Grupo de expertos

El grupo de expertos está dirigido por Màrius Martínez, ex vicerrector de la UAB, ex miembro del Consell Escolar de Catalunya con una trayectoria de prestigio en el campo de la educación (formó parte de las comisiones que realizaron los dictámenes de la Ley de Educación de Catalunya (LEC). Cincuenta personas participan en la comisión constituida hoy por el Departament d'Educació, entre los nombres hay destacados profesionales que han abogado tanto por la restricción total del móvil atendiendo a la salud de niños y jóvenes, como también se encuentran promotores del uso de la tecnología en el aula.

Para Educació, en los últimos años se han hecho “grandes inversiones para proporcionar dispositivos digitales y conectividad a los centros, entre otros aspectos, para evitar la brecha digital que emergió de forma patente durante la pandemia. También se creó un programa de alfabetización y competencias digitales que promovía las ventajas de estas tecnologías.

Paralelamente, ha crecido la preocupación por un uso inadecuado o un abuso en determinados dispositivos y entornos tecnológicos. Por ello, Educació” propone determinar cómo impulsar una educación digital que haga un uso responsable, ético y saludable de las nuevas tecnologías y las ponga al servicio del aprendizaje y del progreso”.

EL PAÍS

La Comunidad de Madrid amplía la lista de colegios que incluirán 1º y 2º de la ESO a partir del siguiente curso y serán 52

Los centros incluidos en la medida para el próximo septiembre se han conocido este lunes. CC OO denuncia que muchos de ellos no estaban enterados del proceso

NATALIA JIMÉNEZ SEGURA. Madrid - 04 FEB 2025

La Comunidad de Madrid ha anunciado que serán al menos 52 colegios públicos los que implementarán 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a partir del siguiente curso, en contra de los 25 que había anunciado la Consejería en un principio. Este lunes se ha publicado la lista de los centros que formarán parte del proyecto, la mayoría en la capital y en el sur de Madrid. “Vamos por muy buen camino y probablemente sea el ejemplo para otros muchos colegios que se irán sumando a esta apuesta del Gobierno de la Comunidad de Madrid”, ha dicho Isabel Díaz Ayuso, presidenta de la Comunidad, durante una visita colegio Gaudem. A pesar del anuncio, las familias han denunciado tener muy poca —e incluso nula— información sobre la implementación y CC OO que algunos de los colegios “no tenía ni idea” de que serían parte del proyecto.

Los 52 colegios pertenecen a 20 municipios como Tres Cantos, San Sebastián de los Reyes, Las Rozas, Alcalá de Henares, entre otros. En muchos casos, según la Comunidad, han sido “los propios colegios que se han dirigido a la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades para participar en esta iniciativa”, siempre y cuando tuvieran las instalaciones apropiadas para acoger los nuevos niveles. Ayuso ha añadido que la ampliación se irá “extendiendo a lo largo de los próximos años, según lo vaya demandando la comunidad educativa”. La medida también será efectiva en todos los centros de nueva construcción.

La Federación de Enseñanza de CC OO ha criticado en la lista “hay centros que no saben nada y que no han recibido comunicación alguna de la Consejería” y otros que han sido parte del proceso, pero que no se han incluido. “No avalamos el número que da Ayuso porque hay centros que tenemos, que no están ahí y que hemos hablado con ellos”, ha comentado a este diario Isabel Galvín, portavoz del sindicato.

Preocupaciones

No toda la información sobre este cambio ha sido comunicada a la comunidad educativa, según han denunciado las familias a EL PAÍS. La preocupación más reciente gira en torno a que la normativa indica que al convertirse en un Colegio Público de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CEIPSO), se elimina la adscripción de los centros de primaria a ciertos institutos, que les daba a los alumnos “ventajas” para ser admitidos. Esto afectaría a las familias que decidan voluntariamente no continuar en 1º de la ESO en el mismo colegio. “El tema del CEIPSO me parece una buena idea, pero el año que viene va a ser un experimento. No sabemos qué profesores van a poner, no sabemos qué presupuesto van a tener, cómo se van a organizar y cómo no nos han querido dar nada por escrito, la verdad es que no nos fiamos y no queremos que experimenten con nuestros hijos”, cuenta a este diario Cristina Osuna, secretaria del AMPA CEIP Antonio Machado, en Leganés, incluido en la lista oficial publicada este lunes. Añade que los centros adscritos ya no aparecen en la herramienta informativa de los colegios.

Bajo esas nuevas reglas, consideran que esto les deja en “inferioridad de condiciones respecto a otros colegios del barrio”. “Si te quieres cambiar a otro instituto, que ya te digo que es la mayor parte de la gente, no



tendríamos puntos y solo podríamos entrar en caso de que queden plazas vacantes al final del proceso, con lo cual no vamos a poder elegir el instituto de nuestros hijos o que nos manden a otro lejos de nuestras casas”, ha añadido preocupada.

Piensen igual los padres del AMPA CEIP Francisco de Quevedo, también en Leganés, que reclaman que continúen los beneficios de estar adscritos a los institutos y, en caso de que así lo deseen, puedan cambiar a sus hijos a otro centro con las mismas ventajas que antes. “Son centros en los que nunca ha impartido estos cursos, que hoy, a inicios de febrero, no tenemos idea de cuál es el plan educativo, de si va a haber jefe de estudios y profesores exclusivos o compartidos, o cuáles optativas habrá”, ha dicho Belén Aranda, presidenta del AMPA. Tras una reunión con las Direcciones de Área, la Comunidad de Madrid ha cambiado de posición. En la mañana del lunes, tras una consulta de la FAPA Francisco Giner de los Ríos, la Consejería indicó que las adscripciones se quitarían, pero, por la tarde, confirmó a este diario que esa adscripción no se perderá y que “cada familia de alumnos que cursan este año 6º de Primaria en los nuevos CEIPSO podrá escoger entre continuar en el colegio o hacerlo en el instituto al que esté adscrito el colegio”.

▣ EL DEBATE OPINIÓN

Abandono escolar temprano

Cualquier docente que lleve en este negocio tres décadas, como es mi caso, es consciente de que lo que un alumno medio de 4º de ESO sabe palidece frente a lo que sabía, y sabía hacer, un alumno de 8º de Educación General Básica

Luis E. Íñigo 05/02/2025

Hace unos días se publicaron las cifras de abandono escolar temprano en el sistema educativo español correspondientes al año 2024. Los datos, sostiene el Ministerio, son excelentes. En la última década, hemos pasado del 21,9 % al 13 %, una reducción de 8,9 puntos. La distancia con la media de la Unión Europea también se ha reducido, pasando de los 10,8 puntos de hace diez años a los 3,5 puntos de 2024.

Para evitar caer en la ambigüedad, pues es esta una expresión que se presta a equívocos, el abandono escolar temprano mide el porcentaje de alumnos que no siguen estudiando una vez completada la educación básica obligatoria, en nuestro caso, la ESO. No se refiere, por tanto, a los chavales que no acaban esta etapa o la abandonan sin titulación, sino a los que no continúan, una vez obtenido el título, cursando Formación Profesional de Grado Medio, o enseñanzas asimiladas, o Bachillerato. Esto les coloca en una posición de gran desventaja de cara a su inserción en el mercado laboral, pues les condena a aspirar tan solo a los puestos de trabajo de escasa o nula cualificación. Se trata, claro está, de empleos muy mal remunerados y ocupados, en su mayoría, por inmigrantes dispuestos a trabajar en condiciones precarias, de ahí que Guy Standing se refiera a ellos con una expresión que ha hecho fortuna: «el precariado» (The Precariat), al que considera toda una nueva, y peligrosa, clase social compuesta por millones de personas que viven de empleos eventuales, con ingresos que no les permiten alcanzar un nivel de vida mínimamente decente.

Pero el problema no es solo ese. Elevar las tasas de titulación y disminuir el abandono escolar temprano es muy sencillo. Para lograr lo primero, basta con malbaratar el título de la ESO; para conseguir lo segundo, con flexibilizar las condiciones de acceso. Y esto es, precisamente, lo que se viene haciendo en los últimos años. Así que es cierto que las cifras cantan, pero no lo es menos que desafinan.

El número de titulados se incrementa sin cesar en España. La población entre 20 y 24 años que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de la Educación Secundaria, esto es, la FP de Grado Medio o el Bachillerato, alcanza en 2024 el 79,9 %, lo que supone 14,1 puntos más que en 2014 (65,8 %) y 0,9 puntos más que en 2023. Además, el porcentaje de población de entre 25 y 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Superior sube 0,6 puntos hasta situarse en el 52,6 %, superando el objetivo fijado para 2030, que es de al menos el 45 %.

Magnífico, pero ¿qué hay detrás de esos datos? Es obvio que las tasas de titulación crecen, pero no lo es menos que disminuye la competencia curricular de los titulados. Cualquier docente que lleve en este negocio tres décadas, como es mi caso, es consciente de que lo que un alumno medio de 4º de ESO sabe –y sabe hacer, no nos engañemos, no es solo cuestión de contenidos– palidece frente a lo que sabía, y sabía hacer, un alumno de 8ª de Educación General Básica, su equivalente en la Ley de 1970. Pero claro, se nos dirá, los alumnos actuales hablan mejor inglés, manejan ordenadores y navegan por la red como peces en el océano. Por supuesto. Solo faltaría, cuando han nacido en ese mundo y vivido en él desde que nacieron. Pero ¿cómo ha evolucionado su competencia lectora? ¿Ha mejorado su comprensión del mundo? ¿Son, en realidad, más autónomos, como a menudo se dice de ellos? No creo que las respuestas a estas preguntas puedan ser positivas. ¿Y qué decir de los titulados universitarios, una especie más abundante en España que en otros países avanzados? ¿Saben más ahora que hace tres décadas? No lo creo. Claro está que nuestra Universidad sigue produciendo excelentes médicos, ingenieros, arquitectos... Pero ¿qué sucede con esa plétora de

titulados que arrojan al mercado laboral nuestras facultades, convertidas muchas ellas, en especial las privadas (no todas, por suerte) en verdaderos bazares dedicados a la venta de títulos? ¿Podemos estar orgullosos de una Universidad que produce, con perdón, analfabetos titulados?

Y, sobre todo, ¿qué nivel de vida asegura en nuestros días una titulación posobligatoria? Ninguno. Cuando se regalan las cosas, cuando se hacen hiperabundantes, pierden todo su valor. Muchos títulos son hoy, en España, papel mojado, y muchos de quienes los poseen, candidatos seguros a integrar las filas de ese precariado que antes era exclusivo de los trabajadores no cualificados y se extiende ahora a un gran número de jóvenes con un título medio y superior. ¿Y qué harán estos jóvenes, engañados por el sistema? ¿Cómo afrontarán la frustración de sus expectativas? Quizá, aunque no nos guste, acaben votando a partidos extremistas. Pero ¿debería sorprendernos?

Luis E. Íñigo es historiador e inspector de educación

el Periódico de Catalunya

Viladecans se convierte en la capital de la FP durante tres días: "Tiene una inserción laboral altísima y lo tenemos que valorar"

La consellera Niubó ha aseverado que el Govern trabaja para ampliar la oferta de FP en Catalunya, así como en la mejora de los procesos de inscripción

Àlex Rebollo. Viladecans 05 FEB 2025

Alrededor de 12.000 jóvenes de los distintos municipios del Baix Llobregat se desplazarán durante tres días a Viladecans para acudir a la primera Feria de Formación Profesional de la comarca, una cita que este miércoles 5 de febrero ha empezado a recibir a los primeros asistentes es el edificio Cúbic, un espacio que esta semana expone la oferta formativa de FP de la comarca. Tras considerar el evento como "un éxito", tras hablar con distintos de los formadores, la consellera d'Educació i Formació Professional, Esther Niubó, ya anunciado que habrá nuevas ediciones de la Feria en la comarca y ha insistido en que, desde el Govern de Catalunya deben "acompañar" a los distintos agentes vinculados a la FP y hacerlo con "determinación".

"La formación profesional no es una opción de segunda. Es un itinerario muy reconocido. Un itinerario que tiene prestigio, que tiene calidad, que está arraigado en el territorio y que aún debe estar más", ha reivindicado la consellera, quien ha recordado la "altísima" inserción laboral que tienen los cursos de FP y que este es un elemento que "debemos poner en valor". En una línea muy similar se ha expresado Joan Nogués, miembro del comité ejecutivo de la Cambra de Comerç de Barcelona: "Consideramos que es fundamental contribuir a esta divulgación de la formación profesional, donde vemos que realmente los caminos y los canales de entrada al mundo laboral dan muchas salidas. Sabemos en la FP la inserción es prácticamente del 100%".

En referencia a los problemas en los procesos de inscripción a cursos de FP que han sufrido miles de estudiantes catalanes en los últimos años, la consellera Niubó ha aseverado que, desde el Govern, "estamos haciendo esfuerzos para ampliar esta oferta pública de Formación Profesional. Esperamos que el próximo curso nos dé buenas noticias en breve, en el sentido de que ampliaremos también las plazas de FP y, sobre todo, también mejorar todo este proceso de preinscripción para hacerlo un poco más ágil. Y también que en el mes de julio tengamos todos una plaza asignada y, por tanto, evitemos estas angustias de muchas familias o estudiantes que les cuesta mucho poder acceder a esta plaza".

Orientación

El evento busca así ayudar a conectar a estudiantes, familias, orientadores y empresas con "la Formación Profesional del futuro". Por todo ello, los asistentes pueden encontrar información sobre la oferta de ciclos formativos de 23 familias profesionales con las salidas laborales de cada especialidad, así como orientación sobre el proceso de admisión y becas. La oferta formativa que se muestra está compuesta por ciclos formativos de grado medio y superior, pero también por otras opciones como Programas de Formación e Inserción (PFI) y Certificados de Profesionalidad. Así, energía y agua, carpintería, informática, fabricación mecánica o electricidad y electrónica son solo algunos de los ámbitos sobre los que los jóvenes pueden informarse en su visita a la feria, así como qué institutos o centros ofrecen esas formaciones y en qué municipios se encuentran.

El instituto Camp Blancs es una de las opciones que los visitantes pueden conocer. Enric, profesor en el centro educativo, reivindica que este instituto hace "un muy buen trabajo" en materia de Formación Profesional porque logra integrar a la gente en el mercado laboral. "Estos ciclos creo que todos tienen salida. Hacemos electricidad en grado medio, que después se puede complementar con un grado superior, y después se hacen también grados de telecomunicaciones. Pero aquí una persona que estudia grado medio puede salir el carnet de instalador. ¿Qué supone esto? Que puede reincorporarse ya al mercado laboral", explica el docente.



Así, tras la visita a la feria también ha intervenido la alcaldesa de Viladecans, Olga Morales, quien ha sacado pecho de la "apuesta política del equipo de gobierno en Viladecans en materia de educación en los últimos años", actuaciones que ha definido como "todo un éxito". "Estoy segura de que esta feria será la primera de muchas y que continuará dando pasos para apostar por nuestros jóvenes en materia de formación profesional", ha añadido Morales, quien confía en que el evento ayude a generar oportunidades que, a su vez, contribuyan a garantizar un futuro en su municipio.

Previo al inicio de la visita a la feria, un pequeño grupo de integrantes de la CGT de Educación han recibido a la consellera con pitidos y gritos. Jordi Mora, miembro del sindicato CGT en el Baix Llobregat ha señalado que el motivo de la protesta está vinculado con el modelo de la FP Dual, modalidad de la Formación Profesional en la que el estudiante "se convierte en aprendiz", tal y como la describe el Departament d'Educació, y combina la formación en el centro educativo con la actividad productiva en la empresa. Según Mora, este modelo "reduce las enseñanzas para destinar toda la carga formativa a las empresas. Creemos que esto es supeditar el interés general y social del alumnado al interés productivo de las empresas y lo que notamos desde el profesorado es que, con una reducción del 20% curricular hay una falta de conocimiento cuando el alumnado sale". Aparte, comenta también el educador y sindicalista, los jóvenes, al participar de este modelo, "están trabajando de manera casi gratuita, que casi es explotación. Consideramos que es una reforma innecesaria y pedimos su derogación porque se vende como la bicoca y no supone ninguna mejora".

La Voz de Galicia

El BNG exige más profesorado de apoyo y especialistas en pedagogía terapéutica

Pontón advierte sobre la desatención al alumnado tras reunirse con representantes de Down Galicia

M. V.SANTIAGO / LA VOZ. 05 feb 2025.

La portavoz nacional del BNG, Ana Pontón, anunció este miércoles una serie de iniciativas parlamentarias con las que reclamará a la Xunta un aumento del profesorado de apoyo y de especialistas en pedagogía terapéutica para garantizar la atención adecuada en las aulas a los niños con necesidades educativas especiales. «Falta moito camiño por percorrer para ter unha educación realmente integradora e inclusiva», advirtió tras reunirse con representantes de Down Galicia.

Pontón denunció que en este curso escolar se han producido «incidencias» debido a los «recortes» en profesorado de apoyo y especialistas, lo que genera una «desatención» en el alumnado que precisa más recursos. Además, criticó que muchos estudiantes «non teñen o apoio que necesitan» y que la falta de recursos provoca «derivacións moi importantes» a centros de educación especial, algo que considera contrario a un modelo de educación inclusiva. También señaló que en los recreos «non se realiza ningún tipo de mediación» para favorecer la integración de estos alumnos.

La líder del BNG alertó de que la situación es «moi preocupante, pese á propaganda da Xunta», ya que no se están cumpliendo las ratios de docentes, salvo en cuarto de Educación Infantil, y persiste un déficit de especialistas en pedagogía terapéutica. Además, denunció que «moitos orientadores teñen que atender varios centros á vez», lo que «dificulta a valoración das necesidades dos nenos».

Ante este escenario, el Bloque aboga por desarrollar planes y programas estables que complementen las necesidades educativas del alumnado más vulnerable y eviten la segregación. «É imprescindible garantir os recursos necesarios para unha educación inclusiva de calidade», reclamó Pontón.

EL PAIS

Miquel Oliver, decano de Magisterio: “Los alumnos llegan cada vez con más carencias en lengua y matemáticas”

El responsable de la Facultad de Educación de Baleares implantó hace cuatro años un examen especial para entrar a las carreras de maestro. Ahora se estudia extenderlo a toda España

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 05 FEB 2025

Miquel Oliver estudió Magisterio, fue maestro, hizo después Pedagogía, trabajó en la administración educativa y en la universidad hasta convertirse en decano de la Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Allí, en 2021, puso en marcha una prueba de acceso especial para quienes quieren formarse como maestros de infantil y primaria similar a la que el Ministerio de Educación negocia ahora con los sindicatos implantar en toda España. Para diseñar la prueba balear, el decano y su equipo revisaron más de 200 artículos

publicados en revistas especializadas y observaron de primera mano cómo funcionaban en otros sitios, como Finlandia y Cataluña —comunidad que la implantó la década pasada, aunque solo mide conocimientos cognitivos—. Oliver, nacido en Palma hace 66 años, un hombre tranquilo y afable, contesta a la entrevista desde casa por videollamada, utilizando un filtro que difumina el fondo de la estancia en la que se aprecian, sin embargo, unas estanterías ordenadas y unas robustas vigas de madera.

Pregunta. ¿En qué consiste su prueba?

Respuesta. No podemos pedir que los aspirantes tengan ya competencias para ser docentes, porque eso lo adquirirán en la carrera. Pero sí se pueden detectar unos atributos básicos que inducen a pensar quiénes serán los mejores candidatos. Dichos atributos son tanto cognitivos como no cognitivos, que evaluamos en dos fases. La primera fase consiste en una prueba escrita que consta de una parte de competencia comunicativa y razonamiento crítico, y otra de competencia lógico-matemática.

P. Es decir, ¿una parte de lengua y otra de matemáticas?

R. Sí, y deben aprobarse ambas, porque no compensan entre sí.

P. ¿El nivel que se les pide es equivalente a Bachillerato, a cuarto de la ESO o a qué?

R. Hay muchas competencias que son de primaria, lo que pasa es que es un examen muy competencial. Pero se les pide un nivel muy básico, que teóricamente, si todo fuera bien, tendrían que aprobar todos. Quienes la superan pasan a la segunda fase, que es oral y mezcla atributos cognitivos y no cognitivos.

P. ¿Cómo es esta segunda fase?

R. Consta, por un lado, de una entrevista grupal, en la que participan seis estudiantes. Nos permite detectar la competencia de comunicación oral, que es un elemento más bien cognitivo. Pero también la capacidad de comunicar colectivamente, afrontando un caso práctico relacionado con la educación, en el que deben respetar a sus compañeros, construir a partir de lo que dicen los demás... Esto nos sirve para observar muy bien las llamadas habilidades blandas, habilidades sociales o interpersonales, que parten de creencias previas, de motivaciones, etcétera. Previamente les pedimos que nos envíen un vídeo de presentación o motivación, en el que expliquen por qué quieren ser maestros. Y es curioso porque en esta videopresentación hay mucha información. Los jóvenes, actualmente, son muy sinceros, y hay vídeos de todo tipo.

P. ¿Cuántos aprueban el conjunto de la prueba?

R. En 2021 lo hizo el 84,3%. En 2022, el 75%. En 2023, el 66%. Y el año pasado, el 68,1%.

P. Los aprobados han ido cayendo. ¿Cree que ha influido la pandemia?

R. No hemos investigado lo suficiente para decirlo, pero lo cierto es que la primera vez suspendieron relativamente pocos y estos últimos años suspende aproximadamente uno de cada tres. La prueba, por otra parte, nos da mucha información sobre los estudiantes que aspiran a estudiar carreras de Educación. Vamos teniendo datos sobre cuáles son sus puntos débiles, y podremos trabajar al respecto con el profesorado de instituto y de primaria, porque lo que queremos es mejorarlo todo. Este año, además, que acaba la carrera la primera promoción que hizo la prueba, les haremos otra para hacer un análisis comparativo.

P. La nota de corte para entrar en Magisterio nunca ha sido muy alta. ¿Ha influido la prueba en la de su facultad?

R. Sí, porque el alumnado que pasa la prueba de acceso se coloca en orden en función de su nota de la Selectividad. Y esa nota de corte ha pasado de un 6,4 a un 7,9 [en Medicina, una de las carreras con mayor nota de corte, supera el 12], lo que supone un 19% más. Toda la investigación coincide en que una de las cosas más importantes de las pruebas de acceso es el efecto disuasorio. Hacen que el alumnado, influido también por sus familias y los orientadores, se tenga que plantear si realmente quieren estudiar Magisterio, si es su carrera. Tener que hacer el esfuerzo de presentarse a la prueba, ir a una entrevista oral, ya descarta a mucha gente que no está realmente motivada, ya nos hace una primera selección. Hemos pasado de 600 solicitudes de primera preferencia a 488. Y todos los estudiantes que entran ahora en las carreras de maestro las han solicitado como primera opción. En Mallorca, que es donde tenemos el grueso de la oferta, tenemos 100 plazas de Infantil, 150 de Primaria y 30 en el doble grado de Infantil y Primaria.

P. ¿Ha mejorado el desempeño del alumnado en la carrera?

R. Tenemos en marcha una investigación, todavía no hay conclusiones, pero, he de ser sincero, el alumnado llega a la universidad con problemas. Tenemos cada vez más carencias en las asignaturas instrumentales, matemáticas y lengua, y en determinados posicionamientos ante los conocimientos. ¿Por qué? Bueno, porque la sociedad está cambiando, tenemos que ser realistas. Dentro de esas dificultades, sin embargo, creemos que con estas pruebas estamos revalorizando la profesión docente. Y eso lo notamos en los institutos, en el interés de estudiantes y familias, y en los planteamientos de los orientadores. Al mismo tiempo creemos que la prueba, por sí sola, no es suficiente. Ha de ir acompañada por otras medidas, que, sin embargo, también ayuda a impulsar. La universidad y nosotros como docentes tenemos que mejorar. Hemos de coordinarnos más, trabajar más las competencias transversales, transmitir conjuntamente al alumnado desde todas las asignaturas la imagen de qué es un maestro y las competencias que debe tener. Que entre ellas debe estar, por ejemplo, la competencia investigadora o la de trabajar como miembro de un equipo docente. Y debemos



trabajar más estrechamente con los docentes en activo. En los tribunales de nuestras pruebas de acceso siempre hay un docente en activo y un profesor de universidad.

P. ¿No cree que su alumnado haya mejorado académicamente con la prueba?

R. Es difícil decirlo, podré hacerlo cuando tenga números. La impresión, en todo caso, es que sí hay más motivación y más implicación. Y, académicamente, crep que sin la prueba sería mucho peor. Esa es mi intuición. Las pruebas, además, según dice también la literatura, también permiten detectar banderas rojas, personas que no es conveniente que hagan estas carreras. No es conveniente ni siquiera para ellos, porque lo pasarán mal.

P. Ustedes también imparten el máster para ser profesor de secundaria. ¿Cree que también necesita una prueba de acceso similar?

R. Sí, estoy convencido, y lo tenemos en cartera.

Noticias de Navarra

¿Cómo afectan las redes sociales al pensamiento crítico?

Todos los mensajes, publicaciones y contenidos que vemos tienen un autor y unos objetivos. Es muy importante empezar a analizar cada cosa que vemos de forma crítica hasta que hacerlo sea tan natural como respirar

Julen Linazasoro / NTM. 05-02-25

Cada día recibimos un montón de mensajes en redes sociales. Vienen disfrazados de diferentes formas como publicaciones, publicidad, artículos, vídeos, fotos, humor, noticias, entretenimiento...

Además, cada vez pasamos más tiempo conectados, somos más perezosos y tendemos a pensar menos. La gran mayoría del contenido que vemos hoy en día en las redes sociales es un contenido de usar y tirar, contenido para tener el encefalograma plano. Podemos estar 30 minutos viendo vídeos en TikTok, Facebook, WhatsApp o Instagram pero ese contenido no tiene ningún valor y si nos preguntan qué hemos visto, nos acordaremos como mucho de dos o tres vídeos, pero no de los 28 restantes.

El bombardeo de contenido al que estamos sometidos, el estar cada vez más tiempo conectados a la pantalla, y que el contenido de las redes sociales esté pensado para ser consumido rápido sin ningún tipo de análisis, lleva a que los usuarios cada día seamos más fáciles de manipular. Esa manipulación puede estar dirigida a que nos decantemos a comprar algo, a cambiar nuestros hábitos de vida, a direccionar nuestra forma de pensar, nuestro pensamiento crítico o a dejar de pensar. En las redes sociales el contenido apela a las emociones más que al intelecto.

Para comenzar a tener un punto de vista más crítico, incluso al ver contenido aparentemente inocente pensado para entretener, hay una serie de preguntas que nos podemos hacer cada vez que vemos algo porque todo, todo, puede tener diferentes objetivos.

Estas preguntas nos llevarán a analizar qué estamos viendo, si hay algún objetivo o intención al crear ese mensaje y cuál es. Al principio el proceso nos llevará tiempo, pero luego formará parte de nosotros.

El proceso de análisis

1 ¿Quién creó este mensaje?

¿Fue creado por un individuo, un grupo, una organización o una empresa? Esta pregunta nos ayuda a reconocer que todos los contenidos tienen autores y objetivos. Son creados por alguien con una visión de algo, con unas vivencias y unos objetivos particulares.

Es importante comprender que se deben cuestionar tanto los mensajes que vemos, como las plataformas en las que se comparten los mensajes.

La pregunta es quién ha creado el contenido originalmente, no quién lo ha compartido. Puede ser que un amigo haya compartido algo que nos hace gracia, pero si nos dicen que ese contenido originalmente fue creado por las Juventudes Hitlerianas a lo mejor somos un poco más críticos al verlo y cuando lo vemos por segunda vez detectamos un montón de cosas que habíamos pasado por alto.

2 ¿Para qué se creó el mensaje?

¿El propósito del mensaje es informar, entretener, persuadir, alguna combinación? ¿Quién es el público objetivo del mensaje? ¿A quién va dirigido? Es importante explorar el propósito del mensaje y a quién va dirigido. Si vemos un contenido aparentemente inofensivo y luego descubrimos que originalmente lo ha creado una empresa farmacéutica que quiere vender un producto para perder peso dirigido a mujeres jóvenes, al verlo por segunda vez podemos darnos cuenta de cual es el mensaje real. El problema es que aunque no lo sea consciente, el mensaje cala.

3 ¿Quién ha pagado por crear o difundir este contenido?

¿Qué más han pagado? ¿Qué otros objetivos podrían tener? Si el contenido que vemos está promocionado, hay que ver qué tipos de contenido promociona alguien para entender mejor quién es y sus objetivos. Pongamos que un vídeo promocionado nos hace mucha gracia, y al ver qué más vídeos han promocionado nos damos cuenta de que todos están pensados para apoyar las ideas de un partido político concreto. A partir de ese momento no lo veremos con los mismos ojos.

4 ¿Cómo intenta el mensaje llamar tu atención?

¿Qué técnicas se están utilizando para captar y mantener la atención? Los diferentes contenidos tienen formas únicas de captar nuestra atención y mantenernos interesados. ¿Están apelando a nuestra emoción? ¿Al humor?

¿Utilizan una persona famosa para vendernos un estilo de vida o unos valores? Muchas técnicas llaman nuestra atención sin que nos demos cuenta.

5 ¿Quién está representado en el mensaje?

¿Y quién falta? ¿De quién son los puntos de vista, estilos de vida y valores representados o a los que se apela? ¿Qué puntos de vista, estilos de vida y valores faltan? Así como todos aportamos nuestras vivencias y valores a la forma en que interpretamos lo que vemos, los mensajes o contenidos están llenos de valores y puntos de vista. Si faltan perspectivas, ¿cómo afecta eso al mensaje que se envía?

6 ¿Cómo pueden interpretar diferentes personas este mensaje?

Suele haber tantas interpretaciones de un mensaje como espectadores. Cada vez que interpretemos un mensaje es importante cuestionarnos cómo alguien de diferentes orígenes podría interpretar el mismo mensaje, ya que muchas veces lo haría de una manera muy diferente. Un mensaje concreto a lo mejor no nos afecta, pero podríamos darnos cuenta de que para alguien diferente el mismo mensaje podría ser muy dañino, manipulador...



IA y adolescencia: el debate está abierto

Entidades como FAD Juventud son conscientes de las oportunidades que la Inteligencia Artificial brinda a la educación, pero también avisan del peligro de adicción que puede generar en los más jóvenes. Una jornada junto al Ayuntamiento de València trata la cuestión

Miriam Bouiali. València 06 FEB 2025

La inteligencia artificial preocupa —o interesa— por el impacto que tendrá en la sociedad, en el devenir del mundo y porque parece que el cambio entre el antes y el después de su existencia será mayor que la revolución que produjeron internet y las redes sociales.

Sus tentáculos se extienden a todos los sectores y ámbitos y, ayer, en València se reunieron 200 expertos para hablar de una de las aristas de la IA: su relación con los jóvenes y adolescentes y los problemas de adicción que pueden generar un consumo excesivo de apps basadas en esta nueva tecnología.

La jornada —titulada «Adolescencia, Inteligencia Artificial, Emociones y Educación»— se celebró en la Facultad de Medicina de la Universitat de València y estaba organizada por el Ayuntamiento de València y FAD Juventud, y abordó los principales desafíos educativos y emocionales que plantea la era digital. Se trató, especialmente el impacto en el mundo educativo.

Raquel Ferrando, delegada de FAD Juventud en la Comunitat Valenciana, explica que en la actualidad, «hay que usar la inteligencia artificial con ellos y aprender, en lugar de verla como un problema». «Hay que adaptar el sistema educativo para no anclarnos en el pasado e ir avanzando, viéndolo con sus oportunidades y no como un impedimento», explica a este periódico. No obstante, reconoce que las aplicaciones basadas en IA pueden llegar a generar adicción «en un momento de cambios, como lo es en la adolescencia y juventud, donde están conociéndose y generando una identidad, y eso les hace más vulnerables».

«Comprendiendo en qué momento surgen las adicciones a las tecnologías, podremos abordar mejor estas posibles conductas o cuando hay un uso abusivo o inadecuado de la inteligencia artificial», por ejemplo, «cuando se sustituyen relaciones sociales», avisa Ferrando, o con los juegos en línea.

«Las familias no pueden estar sin conocer la inteligencia artificial, deben tener unos conocimientos básicos para saber detectar estas situaciones y cómo enfrentarse a ellas; y el profesorado también, porque los más jóvenes pasan mucho tiempo en las aulas», indica.

Ciertamente, los debates han girado en torno a tres ejes clave: la educación en entornos digitales, con un análisis del impacto de la inteligencia artificial en el aprendizaje; el impacto de emocional de las redes sociales en la adolescencia, explorando su influencia en su identidad y gestión emocional; y la prevención e intervención ante los riesgos digitales, con estrategias educativas para acompañar a la adolescencia en la era tecnológica.



En las diferentes mesas, participaron expertos como el jefe del Servicio de Adicciones, Manuel Gómez Tejedor, han intervenido el profesor de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Manuel Fernández Navas, y la psicóloga Carmen Loureiro; además de la coordinadora de Fad Juventud en el Ayuntamiento de València, Laura Ferrer —organizadora de la jornada—; criminóloga educativa y mediadora María Galán; además de la concejala Marta Torrado, la directora general de FAD Juventud, Beatriz Martín, y la decana de la Facultad de Medicina y Odontología de la Universitat de València, Amparo Saurí.

«Con esta cita, València reafirma su capacidad para liderar el debate y la formación en temas cruciales de nuestro tiempo como las nuevas problemáticas derivadas del entorno digital», aseguró la concejala de Servicios Sociales, Marta Torrado, en la inauguración de esta jornada dirigida a profesionales de la salud y de la educación, y también a familias y estudiantes. En palabras de la concejala, la IA «abre un mundo de posibilidades, pero al mismo tiempo nos plantea interrogantes».

Marta Torrado ha explicado que el Ayuntamiento de València trabaja desde hace más de 30 años en la prevención y el acompañamiento de la juventud —las jornadas han cumplido la 33ª edición— y que la prevención no solo pasa por advertir sobre los riesgos, sino por construir entornos de aprendizaje y reflexión, donde se fomente el pensamiento crítico y el bienestar emocional.

elCorreoGallego.es

La lucha de los docentes de sectores singulares de la FP para lograr la igualdad salarial

A diferencia de los profesores técnicos, ellos no cobran el complemento salarial de 150 euros mensuales que otorga la Xunta

Mateo Garrido Triñanes. Santiago 06 FEB 2025

Juan y Miriam entran a la misma hora en el instituto en el que dan clase. Ambos instruyen a alumnos en un ciclo medio de Formación Profesional. Una labor para la que tuvieron que opositar para conseguir a una plaza. Su trabajo es el mismo, los dos pasan el mismo número de horas en el centro, deben evaluar a los alumnos y cumplir con las tareas que le asigna la Consellería de Educación. Sin embargo, Miriam cobra mensualmente 150 euros menos que Juan. ¿La razón? Ella da clase en un ciclo de peluquería, uno de los sectores singulares de la FP donde los docentes no cobran el complemento salarial que la Xunta ofrece al profesorado técnico desde 2023.

Este ejemplo ficticio explica el estado de «discriminación» en el que se encuentra el profesorado que imparte alguna de las 10 especialidades singulares creadas con la nueva Ley Orgánica de FP (Cocina y pastelería, Estética, Fabricación e instalación de carpintería y mueble, Mantenimiento de vehículos, Mecanizado y Mantenimiento de máquinas, Patronaje y confección, Peluquería, Producción de artes gráficas, Servicios de restauración y Soldadura).

Con la intención de pugnar por revertir la situación, un centenar de profesores de estas especialidades se reunieron telemáticamente el pasado fin de semana para establecer una ruta de actuación. Así, acordaron comenzar una recogida de firmas por todos los centros educativos de la comunidad para posteriormente entregarlos en la Consellería de Educación junto a una petición de reunión con el departamento que dirige Román Rodríguez, así como con las direcciones xerais de FP y Centros y Recursos Humanos.

«Queremos dejar muy claro que en ningún momento dirigimos nuestras quejas con ánimo de enfrentarnos con nuestros compañeros ni muchísimo menos. Simplemente nos sentimos agraviados salarialmente ya que hacemos exactamente el mismo trabajo, con el mismo alumnado, las mismas atribuciones docentes y habiendo ingresado en la docencia con el mismo título exactamente, es decir, cuando no hay ningún motivo que explique esa diferencia de sueldo», explica Pepe Sánchez, profesor de Mecanizado y Mantenimiento de máquinas en el IES A Paralaia de Moaña y participante en la reunión del pasado fin de semana.

¿Cómo se llegó a esta situación?

Cabe recordar que antes de la Ley Celáa, en la FP había dos cuerpos perfectamente diferenciados: los profesores de secundaria de FP (PES) y los profesores técnicos. Los primeros se encargaban de los módulos más teóricos. Eran personas con titulación universitaria y pertenecían al grupo A1. Mientras que los docentes técnicos se encargaban de los módulos más prácticos y formaban parte de grupo A2.

La nueva ley educativa impulsó la extinción del profesorado técnico y su paso al cuerpo de PES, que se concretó en el Real Decreto 800/2022, ahí llegó el problema. Entre los docentes técnicos había un grupo perteneciente, sobre todo, a 19 especialidades que contaban con título universitario y pasaron a la categoría superior sin inconvenientes.

Sin embargo, los profesores de las diez especialidades mencionadas anteriormente no contaban con ese grado universitario ya que en sus familias profesionales, la mayor titulación existente es la antigua FP2 o los actuales grados de FP superior, lo que impidió su incorporación al PES.

Permanecieron como profesorado técnico y presionaron a la Administración, también con una recogida de firmas, hasta que la Xunta les ofreció un complemento de 150 euros mensuales para igualar su salario al del resto de sus compañeros.

Sin embargo, todas las personas que a partir de ahí ingresaron a la docencia, tanto el personal sustituto e interino, como los que lograron la plaza posteriormente a la entrada en vigor del Real Decreto, pasaron a formar parte del nuevo cuerpo de profesores especialistas de sectores singulares de la FP. Una nueva categoría que nació «agraviada» y en la que se encuentran «aproximadamente 200 docentes», pero en un proceso de ampliación ya que Educación viene de aprobar 80 plazas para este cuerpo en la OPE de 2025. «Esas personas entrarán haciendo lo mismo que sus compañeros, pero cobrando 150 euros al mes menos», denuncia Pepe Sánchez.

EL PAIS

Un estudio del Reino Unido señala que prohibir el móvil en el aula no mejora el rendimiento ni la actitud de los alumnos

El trabajo de la Universidad de Birmingham, en el que han participado más de 1.200 menores y 30 institutos, concluye que los adolescentes compensan el veto con un exceso de horas fuera de clase, lo que sí tiene impacto en su salud mental

RAFA DE MIGUEL. Londres - 06 FEB 2025

La conclusión del estudio, en realidad, es tan vieja como el dicho: “hecha la ley, hecha la trampa”. Un informe realizado por la Universidad de Birmingham, en el que han participado 1.227 menores en 30 centros de secundaria del Reino Unido, ha señalado que la prohibición del móvil durante las horas lectivas, una práctica generalizadas en todas las escuelas británicas, no contribuye a mejorar el rendimiento, el comportamiento o la salud mental de los alumnos. Entre otras cosas, señala el mismo estudio, porque los menores compensan el veto con un exceso de horas frente a la pantalla al salir de clase o durante el fin de semana.

“No hemos observado diferencias relevantes en el bienestar mental de los adolescentes entre aquellos alumnos a los que los centros permiten el uso de móviles frente a aquellos que atienden escuelas que restringen el uso. Sin embargo, hay una asociación claramente negativa entre el aumento del uso de las redes sociales y el deterioro del bienestar mental [de los menores]”, afirman los autores del estudio, el primero de esa amplitud realizado sobre un asunto cada vez más controvertido en el ámbito educativo.

La comparación entre políticas escolares diversas, indican los resultados, sugiere que los problemas como la ansiedad, la depresión, el uso problemático de las redes sociales, el tiempo de sueño, la actividad física, el rendimiento académico e incluso el mal comportamiento en clase no mejoran con la restricción del uso de los móviles durante cinco o seis horas al día. “Una posible explicación”, dice el informe, “es que las políticas escolares restrictivas del móvil no reducen en general el tiempo total que los adolescentes dedican a sus pantallas y a las redes sociales”.

Los estudios más recientes realizados en el Reino Unido apuntan a un uso promedio de las redes sociales por los adolescentes de cinco horas o más al día, y existe ya un amplio campo de estudio respecto a la relación entre ese uso y el bienestar mental de los menores.

Escuelas permisivas o restrictivas

El Reino Unido tiene una tradición muy flexible respecto a las políticas de prohibición, y suele optar siempre por lanzar recomendaciones antes que por imponer mandatos legales. Por eso los autores del estudio pudieron trabajar con distintos tipos de centros académicos que calificaron de “permisivos” o “restrictivos”. En el caso de los primeros, los móviles estaban permitidos a determinadas horas del día —durante el almuerzo o el recreo— o en zonas designadas. En los segundos, los teléfonos no pueden ser usados desde que se entra en el recinto hasta la salida, y deben ser guardados en las mochilas o taquillas. Incluso, en el caso de uno de los colegios del estudio, los aparatos debían ser entregados a un responsable escolar a primera hora de la mañana, que los custodiaría.

“Las conclusiones del estudio no suponen una visión contraria a la prohibición de los móviles en las escuelas”, ha dicho Victoria Goodyear, profesora de Pedagogía y Salud de la Universidad de Birmingham, y directora del informe. “Lo que sugerimos es que esa prohibición, de manera aislada, no es suficiente para reducir los efectos negativos generales”, ha añadido.

El informe ha utilizado para sus mediciones la Escala de Bienestar Mental de Warwick-Edimburgo, un método desarrollado para la evaluación de proyectos, programas y políticas enfocadas a la mejora de la salud mental de la población.



En el Reino Unido, un 96% de los menores de entre 12 y 15 años posee un teléfono móvil, según los últimos datos de la agencia británica reguladora de las telecomunicaciones, Ofcom.

Los resultados del informe pueden servir para impulsar un debate de mayor amplitud que comienza a cobrar fuerza entre la comunidad educativa y de salud: la idea de prohibir de modo general el uso de las redes sociales a los menores de 16 años, como ya ha anunciado el Gobierno de Australia.

El Reino Unido ya ha aprobado una Ley de Seguridad En Línea (*Online Safety Act*), que impone medidas restrictivas y de seguridad para el uso de los jóvenes de las redes sociales. “Necesitamos pruebas más contundentes para poder alcanzar conclusiones claras sobre el impacto de los móviles en los menores”, ha dicho un portavoz del Gobierno británico ante las conclusiones del estudio de la Universidad de Birmingham. “Por eso hemos puesto en marcha un estudio propio, en colaboración con la Universidad de Cambridge, para analizar el impacto general de las redes sociales sobre niños y adolescentes”, ha añadido.

La principal conclusión del estudio publicado este miércoles tiene una mezcla de obviedad y humildad: el centro escolar no puede, por sí mismo, controlar el abuso del móvil por parte de los menores, “y los esfuerzos de prevención deberían contemplar otros factores como la actividad física o las horas de sueño (...) las intervenciones dentro y fuera del colegio, para reducir el uso, deben ser consideradas simultáneamente”, sugiere el informe.

THE CONVERSATION

TikTok se ‘come’ nuestro tiempo: ¿por qué?

Mireia Montaña Blasco. Profesora de los Estudios de Ciencias de la Información i de la Comunicació, UOC - Universitat Oberta de Catalunya

Clara Virós-Martín. Doctoranda en Comunicació, Universitat Pompeu Fabra

Monika Jiménez Morales. Profesora. Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, Universitat Pompeu Fabra

No es raro perder la noción del tiempo cuando entramos en una red social. Pero si somos usuarios de TikTok, es probable que lo hayamos experimentado muy a menudo. Aunque aún es una plataforma relativamente nueva comparada con otras más asentadas como Facebook, Instagram o X, TikTok es la red social preferida por los menores alrededor del mundo y la que más utilizan a diario. En España, donde los adolescentes encabezan la lista global de los usuarios que pasan más tiempo en las redes sociales en conjunto, este uso intensivo resulta cada vez más preocupante.

El lado problemático de la hiperconectividad

Algunos estudios han revelado que, en general, los adolescentes españoles son los que presentan una utilización más problemática de las redes sociales. Esto no solo se refiere a un tiempo de uso excesivo, sino a la pérdida de control sobre su consumo: muestran menor capacidad para regular sus impulsos en relación con las redes sociales, pueden sentir estrés o ansiedad cuando se restringe su uso de estas plataformas y las tienen en mente constantemente.

La sensación de no tener control sobre el tiempo que pasamos realizando determinada tarea genera efectos similares a los de una adicción. Estos efectos colaterales se notan, especialmente, en la vida diaria, ya que dificultan el desarrollo normal de tareas cotidianas: por ejemplo, la preocupación por las redes sociales dificulta la gestión de responsabilidades escolares y disminuye el interés para realizar actividades sociales que no son en línea.

En los últimos años, ha cobrado fuerza el concepto de “bienestar digital”, que se refiere al equilibrio que los usuarios consiguen entre los beneficios y los inconvenientes de la conectividad digital constante. En el caso de los más jóvenes, esta cuestión es aún más crítica, ya que la adolescencia es una etapa en la que suelen disminuir los niveles generales de satisfacción o la autoestima.

Bienestar digital y TikTok: una relación aún incierta

La investigación sobre el bienestar digital de los adolescentes se ha centrado principalmente en la relación entre el tiempo que los jóvenes pasan frente a una pantalla y los síntomas de trastornos mentales como la ansiedad o la depresión. Pero parece que los resultados aún son inciertos y no existe una relación causa-efecto clara.

Por ello, hemos realizado un estudio para analizar el impacto de TikTok en el bienestar digital de los adolescentes españoles. Nuestra investigación se centró en dos aspectos clave vinculados al bienestar digital: la capacidad de los jóvenes para establecer límites en su tiempo de uso de la *app* y las conexiones sociales

que establecen en línea. Además, exploramos si existen diferencias en el uso de la plataforma entre chicos y chicas adolescentes.

Conexiones sociales multiplicadas

El estudio de TikTok, en concreto, resulta interesante porque presenta particularidades que la hacen única frente a otras plataformas populares como Instagram. Mientras que Instagram tiene como propósito principal representar, acentuar e intensificar las interacciones sociales del mundo real para llevarlas al mundo digital, TikTok cuenta con un algoritmo de personalización que muestra vídeos ajustados a los intereses de cada usuario.

Con este algoritmo, ha transformado la forma en que los adolescentes se relacionan en línea: han pasado de interactuar mayoritariamente con amigos y familiares a conectar con una red más amplia de usuarios, en su mayoría desconocidos, que producen y consumen contenido afín a sus intereses.

Más tiempo, menos control

A medida que pasamos más tiempo en la *app*, el algoritmo entiende cada vez mejor cuáles son nuestros intereses y qué vídeos debe mostrarnos. Y esto parece tener una relación directa con la conclusión principal de nuestro estudio: los menores que más utilizan TikTok son los que tienen menos capacidad para limitar su tiempo en la aplicación.

Uno de cada cinco adolescentes españoles pasa, de media, más de dos horas al día en TikTok. En el caso de las chicas, hablamos de una de cada cuatro. Estas cifras son preocupantes, considerando que su tiempo frente a la pantalla no se limita solo a esta *app*, sino que se extiende a otras plataformas y actividades digitales.

Según documentos internos de la compañía citados en causas judiciales en EE. UU., los ejecutivos de TikTok ya eran conscientes de que su plataforma podía generar adicción en los usuarios tras solo 35 minutos de uso, y que las herramientas de control de tiempo que ofrece la *app* no son efectivas.

Los roles de género tradicionales persisten en la app

Otro hallazgo interesante de nuestro estudio es que, más allá de los vídeos cómicos y musicales, que los consumen chicos y chicas por igual, existen diferencias notables en los contenidos que cada género prefiere. Los chicos, por ejemplo, tienden a interesarse más por videojuegos y deportes, mientras que las chicas consumen en mayor medida contenido relacionado con belleza y moda.

Esta división de intereses no parece casual, sino que sugiere que el algoritmo de TikTok refuerza, en muchos casos, los roles de género tradicionales. Todo esto, paradójicamente, ofreciendo este contenido a través de su página de inicio, denominada "para ti".

Una llamada a la acción

Todos estos datos ponen sobre la mesa la necesidad de implementar medidas adicionales para hacer frente a esta situación. Si las herramientas de gestión del tiempo que ofrece la *app* no son suficientes, será necesario desarrollar programas educativos para promover hábitos digitales saludables entre los adolescentes.

Además, las familias deben contar con estrategias de acompañamiento para hacerlo posible, todo ello sin olvidar la perspectiva de género. Por último, también puede valorarse la realización de auditorías regulares del algoritmo de esta plataforma para evitar sus potenciales efectos adictivos.

La realidad es que TikTok está cambiando la forma en que los adolescentes se relacionan y se informan. Y eso, como sociedad, debería preocuparnos.

Maneras muy sencillas de entrenar la memoria de trabajo y la atención

Sylvie Pérez Lima. Psicopedagoga. Psicóloga, COPC 29739. Profesora tutora de los Estudios de Psicología y Educación., UOC - Universitat Oberta de Catalunya

Todos tenemos diferentes maneras de entender y procesar la información y, más allá de nuestra capacidad intelectual, las personas desarrollamos habilidades ejecutivas desde la infancia que nos permiten adaptarnos al entorno. Son estas habilidades las que se ponen en funcionamiento cuando aprendemos.

De hecho, estilos de aprendizaje y funciones ejecutivas están intrínsecamente relacionados, ya que ambos influyen en cómo las personas procesan, organizan y aplican la información. Los estilos de aprendizaje describen las preferencias individuales al adquirir conocimientos (visual, auditivo, etc.), mientras que las funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo o la flexibilidad cognitiva, son procesos mentales que facilitan el aprendizaje eficaz.

Comprender cómo se aprende es fundamental para enseñar de manera eficaz –y aprender de forma duradera–



Desarrollo de las funciones ejecutivas

Aunque se considera que las funciones ejecutivas son la memoria de trabajo, la inhibición de estímulos, la planificación, la resolución de problemas y la flexibilidad cognitiva, hay una capacidad íntimamente relacionada con todas ellas: la capacidad de atención.

Tanto un alumno que tenga más facilidad aprender de manera visual como otro que sea mejor revisando texto escrito, su eficacia en el aprendizaje dependerá de la capacidad que tengan para organizar esta información. Y el que sean capaces de aplicarla más tarde en exámenes, pruebas o ejercicios en el día a día dependerá de funciones ejecutivas como la planificación y la memoria de trabajo o del control inhibitorio para concentrarse en lo relevante.

El desarrollo equilibrado de estas habilidades puede potenciar cualquier estilo de aprendizaje. Un buen desarrollo de esas funciones ejecutivas nos permite resolver problemas y tomar decisiones, y adaptarnos a diferentes contextos.

Entre ellas, podemos considerar la atención el proceso previo imprescindible para que funcione la memoria de trabajo, que es la función más importante para aprender.

¿Cómo entrenamos la memoria de trabajo y la atención?

Entrenar la memoria de trabajo (y también la atención) no implica, como pensamos a menudo, tratar de memorizar y retener en el tiempo una serie de nombres o una explicación o definición determinadas.

La memoria de trabajo lo que hace es procesar la información que nos llega para que la podamos almacenar. Más que repetir, las estrategias que nos permiten mejorarla son:

- Jugar con los números que tenemos a nuestro alrededor: teléfonos, matrículas, días de mes.
- Repetir los números que dicen otras personas en orden inverso.
- Llevar a cabo cálculo mental.
- Hacer juegos con palabras: que empiecen con una letra o sílaba, que terminen con una en concreto, encadenar palabras, ordenarlas alfabéticamente.
- Juegos que impliquen hacer parejas de imágenes con tarjetas boca abajo tipo *Memory*.
- Actividades que impliquen hacer series, secuencias y ordenar cualquier grupo de cosas según color, tamaño u otro atributo.
- Repetir los gestos que hace otra persona.
- Todos los pasatiempos: encontrar las diferencias entre dos imágenes, sopas de letras, laberintos, sudokus, auto-definidos, crucigramas, etc.
- Llevar a cabo una tarea cumpliendo una condición, como no poder decir una palabra o no poder pasar por un lugar.
- Poner subtítulos al ver un vídeo o televisión. Mezclar actividades que impliquen leer y escuchar.
- Hacer listas y recordarlas.
- Rompecabezas y puzles.
- Hacer juegos con cartas. Todos los juegos de cartas populares implican entrenar estas habilidades.
- Hacer dos tareas diferentes a la vez, una automática como caminar y otra más compleja como contar.

El juego, un aliado imprescindible

Hay, además, dos aspectos que resultan imprescindibles para el desarrollo de la atención y la memoria de trabajo. Uno de ellos es aprender a jugar. Y jugar requiere de tiempo compartido.

Absolutamente todos los juegos de mesa implican las diferentes funciones ejecutivas y lo hacen de una manera amena y no forzada. Por eso es tan necesario que niños y adolescentes jueguen. Y que no jueguen solos sino en interacción con los demás. En todos los juegos se necesita manejar cierta información y trabajar con ella. Y en todos son necesarias la atención y la memoria de trabajo.

Las rutinas, amigas de la memoria

Por otro lado es muy importante crear rutinas.

Para poder desarrollar la atención, memoria de trabajo y demás habilidades, es necesario que se construyan rutinas en la vida de los niños, y también adolescentes. Las rutinas y los hábitos dan seguridad porque permiten anticiparnos a lo que va a pasar.

Las rutinas ordenan el entorno y generan secuencias de acciones. Esta seguridad en lo que va a pasar es la que permitirá un desarrollo óptimo de las habilidades para poder aprender. Las rutinas ofrecen una guía predecible y facilitan la toma de decisiones haciendo mucho más eficaz el aprendizaje.

Dar seguridad, jugar e incorporar actividades en la cotidianidad que entrenen la memoria de trabajo y la atención mejorará la capacidad de aprender de niños y jóvenes.

MAGISTERIO

Paz y respeto mutuo como motores de la educación

La labor docente se debe centrar en fomentar una educación inclusiva e inculcar valores de respeto promoviendo una auténtica cultura de paz en nuestro día a día.

ALEJANDRA PAZ Viernes, 31 de enero de 2025

Este 30 de enero se ha celebrado el Día Escolar de la No Violencia y la Paz, una fecha clave para reflexionar sobre el papel de los centros educativos como espacios para construir puentes de diálogo, respeto y convivencia pacífica. Esta celebración internacional recuerda el legado de Mahatma Gandhi (1869-1948), líder pacifista que abogó por la no violencia y la justicia social a través de la resistencia pacífica.

Con motivo de este día, Constanza Miccaela La Grotteria, docente del Grado de Educación Infantil en la Universidad Internacional de Valencia (VIU) directora de escuela y formadora de futuros docentes, invita a familias, educadores y alumnado a reflexionar más allá de la celebración de un único día, siendo una oportunidad para asumir el compromiso de vivir y promover una auténtica cultura de paz en nuestro día a día.

Decálogo para educar en la paz y el respeto mutuo

Es por esto que ha elaborado un decálogo, desde su experiencia en el ámbito educativo y como defensora de la educación inclusiva, sobre cómo se puede educar desde la paz y el respeto mutuo, destacando la importancia de ello para construir sociedades más justas y solidarias.

Las pautas están diseñadas para ser aplicadas en casa y en el aula, porque “la construcción de una sociedad basada en la paz comienza con los pequeños gestos cotidianos”.

1. Sé un modelo positivo: Los adultos somos el espejo en el que la infancia y la juventud se miran. Aprenden de lo que viven y experimentan. Es fundamental revisar cómo nos dirigimos a ellos, ofreciendo oportunidades de diálogo, mostrando una escucha activa y validando sus problemas e inquietudes, sin minimizarlos por su edad.
2. Legítima sus emociones: Las emociones son el lenguaje del corazón. Validar lo que sienten no solo refuerza su autoestima, sino que les transmite seguridad y confianza. Acompáñalos en sus momentos de alegría y dificultad, haciéndoles sentir que no están solos.
3. Promueve la paciencia y el respeto: El lenguaje no verbal comunica tanto como las palabras. Mantener una actitud calmada y respetuosa en situaciones tensas enseña a los niños y niñas a resolver conflictos sin recurrir a la violencia verbal o física.
4. Utiliza un lenguaje inclusivo y respetuoso: Erradicar palabras y expresiones que perpetúan prejuicios o estereotipos es clave para educar en el respeto. Enseñemos a los niños y niñas a vivir en libertad sin muros, ni sesgos.
5. Practica la corresponsabilidad: Educar en la corresponsabilidad significa enseñar que todos somos responsables del bienestar común. Las tareas del hogar o las actividades grupales no deben asignarse según roles de género, sino compartirse equitativamente.
6. Enseña con el ejemplo la empatía: La empatía se cultiva cuando reconocemos nuestros errores, pedimos perdón y tratamos de entender el punto de vista del otro. Como adultos, tenemos la responsabilidad de modelar estas actitudes para que los niños y niñas las integren.
7. Fomenta el tiempo de calidad: Las conexiones profundas se construyen dedicando tiempo a las personas que queremos. Apartemos las pantallas y dediquemos momentos exclusivos a compartir, conversar y crecer juntos como familia.
8. Promueve la reflexión y el pensamiento crítico: Crear espacios para el diálogo y el debate en familia o en el aula fomenta el respeto por las ideas ajenas y ayuda a los niños a expresar sus opiniones de forma asertiva y respetuosa.
9. Construye una convivencia sana: Evitemos el autoritarismo y la violencia en cualquiera de sus formas. Eduquemos desde el amor, la confianza y la coherencia, reconociendo las capacidades y logros de cada persona.
10. Fomenta la responsabilidad social: La paz también se construye con acciones solidarias. Participar en proyectos comunitarios, ayudar a quienes lo necesitan y tomar conciencia de las injusticias del mundo educa en valores de respeto y compromiso social.



Según Coni La Grotteria “la educación para la paz no es solo una tarea escolar; es una forma de vivir. A través de pequeños gestos diarios, como las palabras que elegimos o la paciencia que mostramos, podemos sembrar semillas de respeto, empatía y justicia en los corazones de las nuevas generaciones. Al hacerlo, estamos creando un mundo más digno, equitativo y humano”.

Los sindicatos rechazan la propuesta de acuerdo de Educación por considerarla insuficiente C. de MADRID

Los sindicatos de la Mesa sectorial de Educación –CCOO, ANPE, CSIF y UGT– han rechazado de modo unánime este viernes la última propuesta de acuerdo presentada por la Consejería por “no introducir mejoras significativas” para los maestros y retrasar “en exceso” la reducción del horario lectivo del profesorado de Secundaria y FP.

EFE Lunes, 3 de febrero de 2025

«Hemos trasladado al director de Recursos Humanos, Miguel Zurita, nuestro rechazo unánime al borrador de acuerdo presentado el 19 de diciembre» por la consejería, indican en un comunicado conjunto tras la reunión de la Mesa convocada por Educación este viernes. Tras realizar consultas al profesorado, «consideramos que dicho acuerdo no introduce mejoras significativas para el cuerpo de Maestros y que la recuperación de las 18 horas lectivas para el resto de cuerpos se dilata en exceso», añaden sobre la propuesta de reducir a 18 las horas lectivas de los docentes de Secundaria y FP para el curso 2028-2029.

Los cuatro sindicatos «hemos insistido en la necesidad de reducir las horas lectivas del cuerpo de Maestros así como de dotar a los centros de Infantil y Primaria de mayores recursos mediante un incremento de cupos para apoyos y atención a la diversidad», continúan. Asimismo, ante el nuevo escenario que se abre a nivel estatal con la posible negociación de un Estatuto Docente, «entendemos que algunas de estas mejoras podrían ser implementadas directamente por el Ministerio».

Para avanzar en las negociaciones, «hemos propuesto abordar los distintos apartados de la propuesta del acuerdo de manera independiente, comenzando por el acuerdo de permisos y licencias cuyo contenido, con algunas aportaciones muy concretas, es avalado por la inmensa mayoría del profesorado». Según los sindicatos, «alcanzar acuerdos más específicos y concretos demostraría la buena voluntad de la Consejería y supondría un impacto positivo en las condiciones laborales del profesorado madrileño».

La Consejería les «ha emplazado a una nueva reunión a mediados de febrero para abordar esta cuestión», mientras que en los próximos días serán convocados para «continuar negociando la oferta de empleo público y las listas de inspectores accidentales», concluyen. En la anterior reunión, el 19 de diciembre, Educación propuso recuperar las 18 horas lectivas para el profesorado de Secundaria, FP y Régimen Especial en el curso 2028-2029, mientras que para los maestros planteó reducir una hora de permanencia en el centro, sin rebajar el horario lectivo.

Las reivindicaciones sindicales incluyen reducir el horario lectivo a 18 horas en Secundaria y FP, y a 23 horas en Infantil y Primaria; la libre elección de jornada por los centros; reducción de ratios, equiparación retributiva con otras comunidades, un plan de choque contra la burocracia y más cupos para la atención a la diversidad.

USIE exige mejoras en el nuevo Real Decreto de Inspección Educativa

La USIE mantuvo una importante reunión para debatir el borrador del Real Decreto que regulará por primera vez un marco común para la inspección educativa del país.

REDACCIÓN Lunes, 3 de febrero de 2025

La Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE) mantuvo una reunión trascendental con el Secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, y la Subdirectora General de la Inspección Educativa, Camila Tuduri, para abordar el borrador del histórico Real Decreto que regulará la Inspección educativa en España.

En el encuentro, que contó con la presencia del presidente de USIE, Jesús Marrodán, junto a Pilar González, Ana María Verdugo y José María Lozano, el sindicato valoró positivamente la iniciativa del Ministerio de establecer, por primera vez, un marco común para la inspección educativa. No obstante, USIE ha señalado importantes aspectos mejorables en el texto, incluyendo las recomendaciones previamente expuestas en el Dictamen del Consejo Escolar del Estado del pasado 6 de agosto.

Una de las principales reivindicaciones presentadas por USIE es la necesidad de establecer un nivel retributivo para los inspectores al menos dos niveles superior al de los cuerpos de catedráticos, considerando inadmisibles la actual equiparación entre supervisor y supervisado. Esta modificación, respaldada por el Dictamen del CEE, representa un punto crucial para el sindicato.

Otro aspecto fundamental abordado fue la situación de los inspectores accidentales, profesionales que, pese a años de servicio y evaluaciones positivas, enfrentan dificultades para consolidar sus plazas debido a la escasez

de convocatorias de oposiciones. USIE demanda una solución justa que reconozca su experiencia y garantice vías de acceso apropiadas.

En cuanto al nuevo modelo de oposiciones, el Ministerio ha confirmado que la primera prueba consistirá en 20-30 preguntas cortas, descartando el formato tipo test, y ha anunciado la actualización del temario conforme a los cambios del sistema educativo.

El sindicato también ha puesto sobre la mesa las desigualdades territoriales existentes entre los servicios de inspección, abordando temas como las comisiones de servicio, la formación, el teletrabajo y la digitalización. Asimismo, ha solicitado la implementación de órganos de participación y consulta que permitan a todos los inspectores contribuir con sus propuestas. USIE ha destacado la necesidad urgente de establecer un seguro de daños para los vehículos particulares utilizados en el ejercicio profesional, una situación que afecta no solo a inspectores sino también a otros colectivos docentes como profesores itinerantes, orientadores y asesores.

Según ha informado el Secretario de Estado, el texto final incorporará modificaciones tras las reuniones mantenidas con sindicatos y Comunidades Autónomas, incluyendo algunas de las propuestas de USIE, manteniendo su compromiso de continuar defendiendo las mejoras laborales y retributivas necesarias para garantizar una inspección educativa adecuadamente dotada y eficaz en su contribución a la mejora del sistema educativo español. Se prevé la publicación del Real Decreto antes de la finalización del curso actual.

Medio centenar de colegios públicos comenzarán a impartir Secundaria

La presidenta de la Comunidad de Madrid ha anunciado que 52 colegios públicos de la región comenzarán el próximo curso a impartir Educación Secundaria, para "mejorar la convivencia en los centros, proteger a la infancia, alejarla del mundo de las drogas, las bandas y las nuevas adicciones".

EFE. Lunes, 3 de febrero de 2025

Así lo ha dado a conocer Ayuso durante su visita al Colegio «Gaudem» de la capital, donde ha señalado que esta medida, anunciada en el Debate del Estado de la Región el pasado mes de septiembre, la cual ha tenido una gran acogida, también ayuda a las familias a conciliar y estar más tranquilas porque saben que están en un lugar seguro y un entorno mucho más protegido. La presidenta ha subrayado que esta ampliación se seguirá extendiendo a lo largo de los próximos años según lo vaya demandando la comunidad educativa, al tiempo que ha destacado como este proyecto ha generado mucho interés fuera de Madrid. "Es un debate que se tiene en España entera, así que si podemos servir de ejemplo será bienvenido", ha destacado Ayuso.

La dirigente ha explicado también que estos 52 centros pertenecen a una veintena de municipios, en los que se implantarán la medida de manera progresiva, por lo que los escolares con 11 y 12 años que terminen este año sexto de Primaria podrán comenzar primero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y pasar posteriormente a segundo antes de tener que cambiarse a un instituto, ya con 14 años, para cursar tercero y cuarto de la ESO.

Según el Ejecutivo, durante los últimos meses, los propios colegios se han dirigido a la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades para participar en esta iniciativa, que será efectiva en todos los centros de nueva construcción y se extendió posteriormente a todos aquellos que ya estuvieran funcionando.

Programa pionero mejora la atención a niños con autismo y daño cerebral con robótica e IA

Por otro lado, la Comunidad de Madrid ha presentado un innovador proyecto que aplica robótica asistencial e inteligencia artificial (IA) para potenciar la atención temprana de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), daño cerebral, retraso madurativo y dificultades en el desarrollo cognitivo, motor o relacional. La presidenta del Ejecutivo, Isabel Díaz Ayuso, ha sido la encargada de dar a conocer este proyecto durante su visita al colegio concertado Gaudem, especializado en la integración de alumnos con necesidades especiales. En el centro, Ayuso ha destacado que este sistema "multiplica el grandísimo trabajo de los profesionales" que atienden a estos menores, al facilitar su motricidad, capacidades cognitivas y vinculación con los tratamientos.

La iniciativa, desarrollada por la empresa madrileña Inrobics con el respaldo de la Consejería de Digitalización, permite que terapeutas utilicen el sistema de tele-rehabilitación para diseñar sesiones personalizadas, monitorizar los avances y facilitar la continuidad de los ejercicios en el hogar mediante un avatar virtual. Durante la demostración, un grupo de escolares ha realizado ejercicios imitando los movimientos de Robic, un robot humanoide programado para trabajar la expresión oral, psicomotricidad y socialización.

La presidenta ha destacado el impacto positivo del programa, subrayando el caso de una niña con TEA y graves dificultades en el habla que, tras interactuar con el robot, ha comenzado a mostrar habilidades comunicativas. El sistema de tele-rehabilitación utiliza cámaras 3D y sensores para recopilar variables fisiológicas de cada usuario y prescribir actividades específicas. En este sentido, los ejercicios se basan en el juego terapéutico, fomentando la concentración, la motivación mediante refuerzos positivos y el entrenamiento motor y, además, permite a las familias continuar con los ejercicios clínicos en casa gracias a un avatar virtual, mientras se monitorizan los avances de los menores.

El proyecto también incluye formación para terapeutas y familias, además de sesiones guiadas para que los usuarios se familiaricen con la tecnología.



La caída demográfica podría explicar la mayor escolarización de 0 a 3 en España

José Luis Fernández. 3 febrero, 2025

España se sitúa entre los países de la Unión Europea con mayor índice de escolarización de 0 a 3 años, superando el objetivo comunitario del 45% marcado para 2030 y muy por encima de la media de los 27, que se sitúa en el 37,5%. La caída demográfica puede, en ciertos contextos, favorecer una mayor y mejor escolarización en el tramo de 0 a 3 años, pero esto depende de cómo se gestionen los recursos y políticas públicas, lo que podría explicar el dato español.

Entre las consecuencias de una baja natalidad está una menor presión sobre infraestructuras educativas, pues con menos nacimientos, los centros de educación infantil tienen más capacidad para atender a los niños que soliciten plazas, lo que facilita el acceso.

De igual modo, la reducción en el número de alumnos permite a los educadores dedicar más tiempo a cada niño, mejorando la calidad de la enseñanza y el cuidado. También la caída en la demanda podría permitir que los gobiernos y centros educativos redirijan recursos hacia la mejora de instalaciones, contratación de personal especializado y la implementación de programas educativos innovadores.

No hay que olvidar que los primeros años son críticos para el desarrollo del cerebro, y la escolarización temprana en entornos de calidad puede tener un impacto positivo en el lenguaje, las habilidades sociales y la resolución de problemas. De igual modo, la educación temprana gratuita o asequible puede igualar oportunidades para niños de familias con menos recursos. Esta etapa educativa y una mayor tasa de escolarización facilita, así mismo, que los padres puedan participar en el mercado laboral, lo que también puede tener un impacto positivo en la economía.

Con el 55,8%, España es el noveno país con mayor tasa de escolarización en este nivel de educación, casi 20 puntos más que hace una década, cuando se situaba en el 35,9%, tal y como indica el informe 'Educación y atención a la primera infancia' publicado por la red Eurydice, perteneciente a la Comisión Europea.

El estudio, en el que se analizan los sistemas educativos de 34 países, destaca las políticas del Gobierno en materia de Educación Infantil, particularmente la inversión en la creación de plazas de 0 a 3 años, que ha conllevado un aumento de la escolarización, así como los programas de refuerzo educativo como el **PROA+**.

En este sentido, y pese al notable descenso de la población infantil con 700.000 niños menos en 2023 respecto a 2013, el informe destaca que la mayoría de países europeos ha aumentado su gasto en esta etapa educativa. España, con un gasto del 0,66% de su PIB, está en la media de la UE junto a países como Francia, Bélgica y República Checa, entre otros, y doblando la inversión que hacen otras naciones que apenas alcanzan el 0,30%.

El informe destaca que la inversión en esta etapa educativa en España ha hecho que siga aumentando la oferta de plazas públicas mediante los programas de cooperación territorial con las comunidades autónomas, en línea con los objetivos de la nueva ley educativa. Así, se han creado más de 60.000 plazas desde la realización del informe hasta 2025, lo que ha supuesto un aumento de 3,9 puntos porcentuales en las tasas de participación de menores de 3 años durante el curso 2022-2023 en comparación con el curso anterior.

Dentro del Plan de Recuperación y para este menester, las comunidades autónomas han recibido, desde el año 2021, más de 670 millones de euros para la creación de más de 65.000 plazas públicas.

El informe también destaca el elevado porcentaje de participación de niños a partir de 3 años en adelante en el segundo ciclo de Educación Infantil. Así, España se sitúa entre los nueve países de la Unión Europea con una tasa por encima del 96% junto a naciones como Dinamarca, Suecia, Noruega, Islandia y Francia.

El estudio destaca el programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+, lanzado en 2021 y que estará en funcionamiento hasta al menos el año 2028, que responde a la necesidad de mejorar el éxito escolar y garantizar la asistencia continua a la educación infantil de niños en situación de vulnerabilidad.

Desde su recuperación en el año 2021, el Ministerio ha invertido 360 millones de euros en PROA+, que implementan cerca de 3.700 centros de todo el país. Más de un millón de alumnos participan anualmente en este programa de refuerzo dirigido a mejorar los resultados educativos del alumnado con más dificultades y reducir las tasas de abandono temprano de la educación.

Por otro lado, el informe señala cómo España destaca tanto en materia de integración del alumnado extranjero, como en competencias digitales. En cuanto al primer aspecto, se señala a nuestro país como ejemplo de admisión en la educación infantil de todos los niños independientemente de su situación de residencia.

Respecto a las competencias digitales, el estudio menciona a España como uno de los países con las directivas más completas en cuanto a la variedad de competencias digitales, así como al aumento de la gama de competencias que se produce a medida que los alumnos crecen. De hecho, se señala cómo el Real Decreto sobre la enseñanza en Educación Infantil se ajusta a las recomendaciones europeas sobre competencias digitales al destacar la importancia de desarrollar progresivamente las habilidades de pensamiento computacional de los niños a partir de los 3 años.

II Informe Satisfacción del Estudiantado en el Sistema Universitario Español: Las privadas satisfacen más al alumno que las públicas

José Luis Fernández. 4 febrero, 2025

Los estudiantes de las universidades privadas están más satisfechos que los matriculados en las públicas, según concluye el 'II Informe Satisfacción del estudiantado en el Sistema universitario español' elaborado y presentado este lunes de la mano de Espacios de Educación Superior.

En los 28 indicadores utilizados en la encuesta, la satisfacción del estudiantado de las universidades privadas es mayor que el que muestra los de las públicas. Tanto es así que el NPS (*Net Promoter Score*), que es el parámetro estándar para medir la fidelidad y la satisfacción del encuestado de las universidades privadas, es nada menos que 24 puntos superior al de las universidades públicas.

Las cifras hablan por sí solas: en las universidades públicas el 34,3% del estudiantado se considera como promotores de sus universidades, el 33,4% son pasivos y el 32,3% son detractores, mientras que en las privadas el 58,6% son promotores, 22,2% son pasivos y el 19,2% son detractores.

En este escenario, las universidades no presenciales privadas, las online, son las que tienen más prescriptores. De este modo, los estudiantes de universidades privadas no presenciales son los principales prescriptores de sus universidades con un 62,4% de ellos como promotores, frente a los 57,4% de privadas presenciales, el 34,5% de las públicas presenciales y el 32,6% de las públicas no presenciales. El NPS de las universidades privadas no presenciales es hasta 29,8 puntos superior al de las universidades públicas no presenciales.

Con carácter general, el estudiantado demanda una mejora en la atención desde las universidades. Así, los estudiantes valoran de media su satisfacción en la experiencia universitaria de manera poco entusiasta con un 3,30 sobre 5, aun siendo mayor en la privada, como se ha apuntado. EL NPS global en este marco es de 38,5. En este contexto, la satisfacción expresada con los títulos que se están cursando es significativamente superior a la que se muestra en relación con la universidad en donde se está estudiando.

Por otra parte, las mujeres y los alumni valoran más positivamente la experiencia universitaria. De acuerdo con esta encuesta, en 26 de los 28 indicadores las mujeres indican una mayor satisfacción que los hombres en su experiencia universitaria

El estudiantado con otra orientación de género se expresa como el más insatisfecho en los 28 indicadores. La valoración del impacto de la experiencia universitaria en sus vidas por los antiguos alumnos, con un 3,83, es superior a la satisfacción que manifiestan los actuales, valorada con un 3,30.

Porque sí, los antiguos alumnos también requieren más atención. Ellos valoran con un 3,13 sobre 5 su relación posterior a la graduación con las universidades. La experiencia universitaria se reconoce por los antiguos alumnos como un elemento clave en el desarrollo de su personalidad valorado con un 4,17 sobre 5 por aquellos que terminaron la titulación, e incluso con un 3,60 por los que no.

Otra perspectiva

El profesorado, por el contrario, tiene una visión diferente de la experiencia universitaria que el alumnado y alumni. El aprendizaje de soft skills es valorado por el profesorado con 3,77 y por el estudiantado con 2,90; la flexibilidad para adaptar los estudios a las inquietudes personales de los estudiantes con 3,51 y 2,99, respectivamente; la actualización del plan de estudios con 3,75 por 3,18, y el aprendizaje activo con 4,14 por 3,34.

En la adquisición de competencias de conocimientos profesionales, su valoración es 4,01 frente a los 3,85 que asignan a este criterio los antiguos alumnos.

Bienestar emocional

En otro ámbito, los estudiantes se sienten poco cuidados por sus universidades. La atención psicoemocional es el aspecto peor valorado en todos los apartados por el estudiantado. Los estudiantes en universidades públicas la valoran con 2,57 puntos y en privadas con 3,13. Curiosamente, los estudiantes de las universidades no presenciales se sienten mejor atendidos extra académicamente que los de las universidades presenciales con una puntuación de 3,47 y de 3,09 respectivamente.



Así mismo, el estudiantado demanda cambios importantes en los planes de estudio. La flexibilidad curricular para incorporar las inquietudes personales es valorada con 2,99 puntos, aspecto vinculado a los 3,18 puntos con que se valora la actualización de los planes de estudio. Una formación profunda y holística de la persona que atiende a los conocimientos técnicos y humanísticos es valorada con 3,29 por debajo de la media

También el estudiantado considera necesario cambios en las prácticas de aprendizaje. La utilización de metodologías activas de aprendizaje se valora con un 3,34. Las principales demandas en el entorno académico de los estudiantes se centran en la adquisición de habilidades blandas con una valoración de 2,90.

A la adecuación de la evaluación la puntúan con un 3,26, en tanto que la valoración sobre las opciones para realizar estancias en otras universidades recibe 3,28 puntos y la disposición de prácticas la ven adecuadas y suficientes un 3,22.

Más datos. La universidad presencial se percibe por el estudiantado difícilmente compatible con la realización de otras actividades personales y profesionales, con una satisfacción en este aspecto de 2,51. En las no presenciales este dato es inverso con un 4,38.

Por cierto, la empleabilidad no es la causa determinante para la elección de la universidad y el título. Aun siendo la accesibilidad al mercado de trabajo la variable más valorada a la hora de elegir una universidad, lo es tan solo con 3,33 puntos, seguida de la reputación de la universidad con 3,23 y del modelo educativo y de aprendizaje al que se asigna una modesta relevancia con 3,07.

Reputación y tecnología

Los estudiantes de las universidades privadas valoran más que los de las universidades públicas a la hora de decidir en dónde estudiar las características de la universidad, tanto la reputación de las universidades, como su modelo educativo y la relación con el mundo laboral

En tecnología la demanda más clara es la incorporación de realidad virtual, simuladores o gamificación en el aprendizaje, valorando la satisfacción en este apartado con un 2,58.

En el ámbito territorial, se aprecia una diversidad de valoración del estudiantado según los sistemas regionales. Entre los cuatro principales sistemas regionales, en Andalucía son promotores el 33,5% de los estudiantes, mientras que en Madrid lo son el 37,5%, en Cataluña el 47,2% y en Valencia el 53,6%.

Destaca de la encuesta que los estudiantes residentes fuera de España, aquellos que actualmente se encuentran cursando sus estudios en universidades del extranjero, presentan un índice de recomendación más alto que los residentes en España, llegando al 73,2%

Por último, la relación con los profesores es lo mejor valorado de la experiencia de aprendizaje en las universidades. El aspecto mejor valorado por el estudiantado dentro del ámbito docente es el dominio por parte del profesorado de la materia que imparte. Esto sucede en todos los ámbitos del análisis, otorgando una puntuación media de 3,88. El segundo indicador mejor valorado es la disponibilidad del profesorado y el acceso a tutorías personalizadas con 3,79 puntos.

Innovación educativa o corrupción delictiva **OPINIÓN**

David Rabadà i Vives. 31 de enero de 2025

A menudo me encuentro en cursos magistrales que me dicen que no debo impartir clases magistrales. Añaden que debo innovar entre mis alumnos sin que ellos memoricen. Entonces es cuando pregunto cómo debo enseñar conocimientos a mis alumnos innovando sin clases magistrales a memorizar, y la respuesta es que debo aplicar la innovadora educación por competencias, pero no me detallan cómo. Es decir, al final me han vendido un qué hacer sin explicarme cómo hacerlo. Yo a eso lo llamo simple y llanamente un timo. Sería como ir al médico para que te sanara y que este te dijera que tú debes curarte, pero obviamente sin indicarte una terapia, ¿ven la estafa? Pues eso hacen los cursos con clases magistrales que te dicen que no debes impartir clases magistrales, pero sí las competencias.

La educación por competencias, y sin especialidades a evaluar, trae consigo otra gran novedad, la detonación de las notas numéricas. En Cataluña, por ejemplo, empezó a aplicarse en primaria durante el curso 2016 – 2017. Meritxell Ruiz, por aquel entonces consejera de enseñanza de la Generalitat de Catalunya, acusaba a España de educar con un modelo del siglo XIX mientras que Cataluña ya lo hacía con uno del XXI, el de competencias sin la memorización por medio. Así lo afirmó por televisión en marzo de 2017. Luego en 2019

la Consejería de Educación impuso la evaluación por competencias como innovación en todos los centros, pero ésta ya había sido propuesta por la UNESCO en 1973, y por tanto nada de siglo XXI. Aun así, aquel modelo fue implantado como innovador y comenzó a reducir en Cataluña el peso de las especialidades. Luego la LOMLOE española plagió lo mismo en el 2020 y las competencias y el fin de la memorización se volvió metástasis por todo el país. Ahora ya no se valora la capacidad de memorizar, sino la capacidad de deambular.

Uno de los indicadores de una buena enseñanza es la capacidad de recordar ideas, algo que debe hacerse con esfuerzo para que se instale en nuestra mente. Ahora sin esta capacidad, la debacle de esta educación por competencias está asegurado, algo que han dejado claro los informes PISA en 2023.

Hoy la política nacional sigue ciega a la realidad pensando que la no memorización es una innovación educativa. Desgraciadamente poco tiene de innovador ya que fue planteada a principios del siglo XX por John Dewey, posteriormente introducida por escuela de La República en los treinta, reflejada en la escuela franquista en los sesenta por el ministro Villar Palasí, y hoy en día escrita en nuestras leyes educativas desde la LOE de 2007 hasta la LOMLOE de 2020. Y todo ello con la paradoja que el mismo Dewey planteaba ya por 1929, que *lo que está mal es tomar una teoría y convertirla en ley*. En fin, que la no memorización lleva tiempo entre nosotros, y claro está, sea de la izquierda o de la derecha, muchos ni se acuerdan.

Pero no sólo la política presiona por esta innovación vacía de contenidos, sino que hasta muchos docentes se hallan convencidos que llevan haciendo mucho tiempo lo mismo, memorizar, y aunque sea eficaz, se debe cambiar urgentemente e innovar sea como sea. Esta convicción llega hasta el extremo de confundir lo nuevo, e innovador, con lo bueno, y lo viejo, y eficaz, con lo malo. Sólo un ignorante se obstinaría en llamar mejor sólo a lo innovador, dado que no se trata de innovar el sistema educativo, se trata de mejorarlo. Queme usted su hogar y lo habrá innovado, pero en el caso que crea que lo ha mejorado, no provoque un incendio en casa de los demás. Este ha sido el error de las pedagogías románticas, les ha parecido muy divertido organizar unas fallas valencianas en vivienda ajena, ya que resulta más fácil atacar y desprestigiar la didáctica profesional que sustituirla por prácticas eficientes. Con la pedagogía sucede que se puede creer en ella, pero no en sus charlatanes. Estos, acomplejados por no ser científicos, y la pedagogía no es ciencia al no usar el método científico, se aferran a cualquier cosa de apariencia científica para dotarse de mayor credibilidad ante la sociedad.

Pero algo flagrante está sucediendo últimamente, y con el fragor de la IA, en donde se afirma que esta debe ser quien ayude a los alumnos faltos de vocabulario, sintaxis y conocimientos a expresarse en ausencia de su ignorancia y no memorización. Se acabaron las redacciones y sus correcciones dado que los chavales ya se lo encontrarán todo hecho, mientras las empresas tecnológicas obtienen sus beneficios gracias al vacío ignorante de los usuarios y el aporte de sus datos personales. En esta línea perversa también han propuesto la educación híbrida entre docentes y la IA sin aulas y con los alumnos en casa conectados a Internet. No dudo que el futuro nos depare grandes avances, y hasta que nos introduzcan especialidades desde una conexión, deseo que segura a nuestras mentes, pero predecir el futuro con imposiciones me parece una temeridad. Y es que el futuro es incierto por más que deseemos que algo ocurra.

Resulta obvio que la obsesión por el futuro en la innovación forma parte de las quimeras de nuestro sistema educativo. Realmente si se desea mejorar la educación en el futuro, no hay que olvidar unas competencias elementales, las de las asignaturas instrumentales. Sin un dominio amplio de la lectura, escritura y el cálculo bien memorizado es imposible aprender el resto de los conocimientos y sus competencias. Las normas del cálculo, escritura y lectura no van a quedar obsoletas ante las competencias del siglo XXI, sino todo lo contrario, serán más necesarias que nunca ante la vorágine digital de la inteligencia artificial y otras facilidades en la redacción de trabajos sin esfuerzo. Sí estamos realmente interesados en instruir a nuestros alumnos para su futuro hay que ofrecerles una lengua y unas matemáticas bien estructuradas. A partir de ellas podrán leer, aprender y afrontar el resto de las materias del currículo. Las innovaciones y la inteligencia artificial no han esterilizado la necesidad de leer, escribir y memorizar correctamente.

Escandalera IA **OPINIÓN**

En la era de la IA, la docencia de calidad importará más que nunca

David Cerdá 3 de febrero de 2025

Hay un revuelo tan monumental en torno a la Inteligencia Artificial y ya han salido los primeros espontáneos al ruedo: los profesores magistrales tienen los días contados. Pero no son estos los que más fascinan, sino quienes se dicen defensores de la justicia social y (¡y!) favorables a la proliferación en ámbitos educativos de la IA, rimando la cantinela de siempre: el conocimiento ha dejado de ser relevante.

Anda el personal *perieducativo* (dícese de quienes rondan las aulas cuidándose de ingresar en ellas) en llamas a cuenta de la mal llamada Inteligencia Artificial. Es gente que ha unido a su precario entendimiento del hecho educacional real sus pocas entendederas tecnológicas, o, si son ben verdad profesores, gente que de autoestima ha de andar fatal para pensar que un hatillo de algoritmos resultones los va a expulsar del aula. Yo, *robot*: se montó la enésima escandalera tecnológica que desconoce la radical interpersonalidad y socialidad del aprendizaje [nota etimológica: *robot* tiene raíz eslava y significa «siervo»].



La IA es una revolución indudable. Como todas las tecnológicas, su escala es inferior a la que vocean sus primeros adalides; con todo, sus efectos en la productividad, incluso en su estadio actual, son sorprendentes. Uno diría que son una descomunal ocasión para combatir, por ejemplo, la burocracia, mal que, si afecta a la empresa, hiere mortalmente a los profesores. Y en verdad puede serlo si es que hay (ja, ja) voluntad política. En vez de hablarse de eso, de aplacar al dragón burocrático de siete cabezas, hemos escogido lo de siempre, porque nos va la marcha: arremeter contra los profesores.

Escribe Jordi Nieva Fenoll en *elDiario.es* que «el papel del profesorado se limitará a la generación de contenidos y a la organización de actividades interactivas presenciales para trabajar el razonamiento abstracto, que todavía son tan penosamente infrecuentes». El señor Nieva es catedrático, pero también perieducativo en esta afirmación en el momento en que su periódico la acompaña de una foto de un aula de entre primaria y secundaria; pero vayamos a sus argumentos. Generar contenidos es **ya** lo de menos a la hora de dar clase, de modo que Dios sabe por qué iba a ser importante en un futuro. Y en cuanto a lo de organizar «actividades interactivas presenciales para trabajar el razonamiento abstracto» (lo he tenido que leer varias veces, y diría que no suele costarme entender lo que leo), uno pensaba que interactivo es todo lo que se hace en clase, y se pregunta por qué precisamente el razonamiento abstracto.

A pesar de las confusas fotos y el interesado *clickbait* de *elDiario.es*, parece referirse el señor Nieva a la universidad y las clases (pseudoclases) que consisten en un mero volcado de información que los sufridos asistentes regurgitan en apuntes. Para sorpresa de nadie, ese modelo de mala docencia ya estaba desfasado hace treinta años, y antes de que ChatGPT pusiera el huevo ya existían apuntes *online* que los estudiantes, en su inmensa mayoría, se descargan cuando un docente pretende someterlos a tal pérdida de tiempo. Restándole rimbombancia al asunto: sí, la IA va a afectar a los profesores mediocres, como va a afectar a los abogados mediocres, los periodistas mediocres, etcétera. La IA va a arrasar con la mediocridad, al menos en aquellos campos en donde no se puede ser un mal profesional y mantener el puesto de trabajo. Pero lo que va a hacer con los profesores buenos es volverlos todavía más importantes, porque son ellas y ellos quienes capacitan a los trabajadores del mañana, que son los de siempre: los que saben muchas cosas, los que desarrollan una profesión basada en un sólido conocimiento.

Aquí entra la segunda sección de la escandalera: los autoproclamados defensores de la justicia social y sin embargo favorables a la proliferación en ámbitos educativos de la IA, quienes apuestan por una escuela «inclusiva y por tanto del ser y el bienestar del alumno», para quienes el conocimiento ha dejado de ser relevante (si es que alguna vez lo fue). Nada más lejos de la realidad: dejada a su albur, y si no se cambian los criterios de evaluación (reduciendo los trabajos fuera del aula y dotando de más peso a los exámenes), la IA hará nuestro mundo más desigual si cabe. Estados Unidos, un sistema en el que abundan esos trabajos y escasean los exámenes rigurosos, un país donde el 40% de los estudiantes no sabe leer a un nivel básico, ya es un espejo de esta idiocia tecnológicamente aumentada: las universidades reciben los primeros estudiantes que han permanecido incólumes al sistema educativo, convertido en un proceso de chapa y pintura con sello final que apenas hace mella en la ignorancia. Lo que el *rincondelvago.com* apuntó, lo rematará la IA: quien no aprenda a amar el saber y tenga el privilegio de la exigencia, concluirá en la nada. En definitiva, esta tecnología hace más capaces a los capaces y más incapaces a los incapaces, es decir, potencia a los mejores y hace más vulnerables a los vulnerables; es un asistente estupendo, pero estafa al estudiante cuando este encarga, sin más, sus tareas a la máquina.

Cuento con que los profesores honestos harán lo de siempre: mostrar con sus actos y su presencia que hacerse capaz, culto e inteligente es una estrategia personal y profesional que no caduca. En la era de la IA la docencia de calidad importará más que nunca.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

¿Quién teme a la OCDE en Cataluña?

La firma del acuerdo entre la Generalitat catalana y la OCDE ha dejado un extraño sabor de boca en la comunidad educativa. El Parlament, de hecho aprobó ayer pedir al Govern que lo descarte

Pablo Gutiérrez de Álamoenero. 31 enero

Hace unas semanas, el Ejecutivo del socialista, Salvador Illa, daba la sorpresa con el anuncio de un acuerdo con la OCDE con el que se pretende realizar un diagnóstico del sistema educativo catalán, así como la implementación de una serie de mejoras, al menos, durante cuatro años.

Pero, ¿No hay diagnósticos suficientes sobre la realidad educativa catalana? «Sí los hay», asegura por correo electrónico Pepín Beltran Bertomeu, secretaria de Mejora Educativa de la Generalitat. Pero, como explica «el

convenio con la OCDE nos permitirá profundizar en esos diagnósticos y disponer de la comparativa con todos los países» de la organización.

Los resultados del último informe PISA han sido el detonante de esta situación. Cataluña, como buena parte del resto de los países y economías que participan, ha bajado, sin descanso, desde hace varias ediciones. Pero la caída catalana ha sido muy importante.

Tanto ha removido esta decisión, a pesar de las palabras de la secretaria de Mejora Educativa, que el Parlament aprobó ayer pedirle al Govern que descarte el convenio, según informaba Europapress. La moción, presentada por las CUP, salió adelante con los votos a favor de Junts, ERC, Comuns y las propias CUP, el voto en contra de PSC-Units y Vox y la abstención de PP y Aliança Catalana (AC)

Motivos

Para docentes como Andreu Navarra, hoy portavoz adjunto del sindicato de Professors de Secundària (Aspepc – sps) el problema fundamental, claramente, es el paradigma de las competencias básicas con las que se viene trabajando desde hace años tanto desde la UE como en las pruebas estandarizadas internacionales como PISA. «Hay que abandonar las competencias», comenta por teléfono.

«No exagero si digo que el 99 % de los institutos no trabajan de manera competencial. En las escuelas de primaria de hace más», asegura Mar Hurtado, presidenta de la Asociación de Mestres Rosa Sensat. En esto concuerda Mònica Nadal, directora de investigación de la Fundació Bofill, cuando sentencia que «el sistema educativo catalán es muy poco competencial».

En cualquier caso, Beltran asegura que la OCDE «cuenta con una gran experiencia al haber puesto en marcha muchas mejoras en países distintos y saber cuáles han funcionado y en qué entornos». «Nos ayudarán a tener una abstracción con su visión mundial y contrastada de qué factores ayudan y cómo nos llevarán a la mejora educativa».

Para Hurtado así como para mucha otra gente, la noticia del convenio, no le cayó bien. Dejó la sensación de que se busca fuera una solución que ha de salir del propio sistema. Cree que se les ha tratado mal desde la Administración educativa.

Mar Hurtado una clásica de la renovación pedagógica catalana, cree que la decisión se relaciona con el anuncio de la consellera de enfrentar los datos de PISA. «Me pareció que tendría consecuencias rápidas», asegura aunque, añade, «si pones el foco solo en PISA, te equivocas de camino»

Mónica Nadal cree que responde a una búsqueda por parte de la Generalitat de una mayor legitimidad de sus políticas, sobre todo, en el «contexto catalán de mucha crispación» en el que «se hace difícil poner propuesta sobre la mesa que no sean contestadas».

«El diagnóstico está hecho», sentencia Nadal. En PISA «nos vimos viejos, deformes, pero no eran cosas que no supiéramos. Los datos no paraban de llegar, pero no se ha hecho nada».

Infrafinanciación y desigualdad

Mientras que algunos colectivos achacan la situación de la educación catalana, en cierta medida, a las competencias o a determinadas metodologías, tanto Hurtado como Nadal miran a un sistema infrafinanciado y con enormes retos.

Desde la Funció Bofill, Nadal asegura que solo ahora se están recuperando determinados indicadores tras los recortes de 2008. «El presupuesto ha aumentado un 37 % en los últimos años, pero está en niveles de 2009», recuerda.

A esta falta de inversión se suma el reto de la diversidad en las aulas. Hurtado explica que aunque la llega de grandes cantidades de jóvenes migrantes a las aulas se recibe como una riqueza, no deja de suponer una complejidad en la acogida. También para seguir adquiriendo conocimientos por las diferencias de origen, de idioma o de nivel educativo previo.

«Coincide con un crecimiento de la complejidad social en Cataluña», explica Nadal. La investigadora insiste en que hay un importante nivel de desigualdad, mucha diversidad cultural y de origen étnico, a causa de una migración «intensa y más heterogénea que en otras partes», comenta

También señala a cierto señalamiento por parte de sectores más conservadores de la comunidad catalana que han criticado con dureza la situación del sistema, fruto de la fuerte polarización social que se vive.

Unas críticas que han ayudado a crear cierto desprestigio hacia el profesorado y a algunas metodologías. «Se ataca a parte del profesorado que sigue al pie del cañón y que se pone a la defensiva», asegura.

A la falta de recursos se suma la escasa formación. «El gobierno ha cuidado poco la formación del profesorado», dice Hurtado quien continúa: «Las escuelas están sobreviviendo como pueden. Cansadas y poco reconocidas», afirma.

Una idea que suscribe Nadal cuando explica que en el anuario que publicaron en 2015 ya avisaban de que el sistema estaba aguantando, a pesar de los recortes y gracias «al sobreesfuerzo de los docentes y los centros. No era sostenible». Y de aquellos barros, estos lodos.

A esto, explica la responsable de Fundació Bofill, se suma que el modelo de financiación de centros no ayuda. Se trata de «un modelo lineal, todos reciben lo mismo en función del tamaño del centro. Sobre esta financiación se hacen parches relacionados con el alumnado migrante, las aulas de acogida, etc. No es una política de atención a la diversidad» sino que es una situación que hay que pelear año a año, con mucha burocracia y con unos «recursos que no siempre están disponibles».

Para Nadal, se identifica demasiado tarde dónde están los problemas, dónde hay alumnado que necesita más recursos. «Hacemos una autopsia», asegura.

Hace un año se presentó un documento elaborado por docentes y otro personal del sistema educativo catalán. Cerca de 80 medidas de mejora para poder abordar la situación que se está viviendo en la Comunidad. «Se invirtió tiempo y talento», defiende Hurtado.

Nadal explica que en ella trabajaron 20 personas: profesionales, docentes, directores, pedagogos, gente de aula... Y el resultado de su trabajo, «apuntaba a lo mismo: atención preferente a los centros de malos resultados con medidas de choque e intensivas -tenemos 400 centros con unos niveles de AET muy elevados, de fracaso, de bajos resultados-; más docentes y otros perfiles que aligeren la carga de profesorado para que pueda concentrarse en garantizar aprendizajes. Mejora de las didácticas, con grupos reducidos en mates o lengua».

Desde Educació aseguran que ya se han implementado algunas medidas del citado documento. Beltrán afirma que «las mejoras implementadas en el curso 2024-2025, antes apuntadas, están fundamentadas en las propuestas de este grupo de expertos, que ha ayudado mucho, pero pensamos que la visión global que aporta OCDE nos puede ayudar todavía más».

Documento de medidas

Uno de los problemas más preocupantes del sistema es el alto índice de abandono escolar prematuro, situado en el 17 %. Para combatirlo, el documento *Mesures per millorar l'educació a Catalunya* (Medidas para mejorar la educación en Cataluña), planteaba estrategias como la ampliación de las Aulas de Acogida, que permitirán mejorar la integración del alumnado recién llegado. También la implementación de redes de trabajo entre centros educativos y servicios sociales para detectar y apoyar a los estudiantes en riesgo de exclusión. Además, apostaba por un refuerzo del personal docente y no docente, con un incremento del número de profesores para reducir las ratios en las aulas y fomentar la codocencia, especialmente en aquellos centros situados en entornos de mayor complejidad social.

Dado el papel del profesorado, el documento abogaba por la mejora de su formación inicial y continua, para asegurar que cuenten con herramientas eficaces para la enseñanza de competencias fundamentales como la lectura, la escritura y las matemáticas. También se defendía la bajada de la carga burocrática de los equipos directivos y docentes, para que se concentrasen en su labor pedagógica. En este sentido, se plantea una reorganización horaria en secundaria para facilitar la coordinación entre los profesionales sin aumentar su jornada laboral.

La estabilidad de los equipos es otro de los ejes prioritarios. La alta rotación en centros de alta y máxima complejidad dificulta la consolidación de proyectos educativos efectivos. Para paliar esta situación, se proponía la creación de incentivos que fomenten la permanencia, así como la implementación de un porcentaje máximo de renovación de plantilla para garantizar una mayor continuidad en la enseñanza. De forma complementaria, se buscaba avanzar hacia un modelo de educación a tiempo completo que garantizase el acceso del alumnado a actividades dentro y fuera del horario lectivo, y se asegurase que los estudiantes más vulnerables no quedasen excluidos por razones económicas.

Otra de las medidas era el aumento de la inversión hasta un 6% del PIB antes de 2029, en cumplimiento con lo establecido en la Ley de Educación de Cataluña (LEC). También se hablaba del acceso universal al servicio de comedor escolar para todo el alumnado en situación de vulnerabilidad. Se planteaban nuevas líneas de becas para estudios postobligatorios: una dirigida a estudiantes que necesiten apoyo financiero para continuar su formación y otra destinada a cubrir gastos de desplazamiento en zonas donde la oferta educativa es limitada.

El informe subrayaba que la mejora de la educación en Cataluña pasa por un esfuerzo coordinado que combine medidas inmediatas con reformas estructurales a largo plazo. La apuesta por la inclusión, la estabilidad docente, el refuerzo de aprendizajes esenciales y una inversión adecuada en el sistema educativo son elementos clave para garantizar que ningún estudiante quede atrás y que la educación en Cataluña avance hacia un modelo más equitativo y de calidad.

Bachillerato de Investigación: el precio del conocimiento

El Bachillerato de Investigación es un programa pensado para impulsar y potenciar la curiosidad intelectual y el interés académico, científico e investigador del alumnado de bachillerato

José Sánchez Tortosa y María Pose Vilas. 4 febrero 2025

«Todo el mundo desea saber, pero solo unos pocos están dispuestos a pagar el precio». (Décimo Junio Juvenal, *Sátiras*)

La palabra alumno procede del latín *alere*, es decir, alimentar. La etimología no es aquí mero capricho filológico, sino que contiene una verdad honda y ajustada, pues los procesos de aprendizaje pueden muy bien explicarse por medio de la analogía digestiva. El profesor Gustavo Bueno, en su libro *¿Qué es la filosofía?*, empleaba la expresión “*proceso funcional aplicativo*” para designarlos, al identificarlos con procesos orgánicos destinados al desarrollo (alimentación, didáctica o escolar, en este caso), del individuo dentro del grupo según códigos comunes, los de las ciencias, letras y artes y, en general, de la racionalidad universal. Pues a pesar de la sempiterna crisis de la escuela y el magnetismo de pantallas y redes, en nuestros centros existen jóvenes estudiantes que necesitan complementos vitamínicos para su hambre de saber. Y los piden.

El programa de Bachillerato de Investigación que desde hace años se desarrolla en el Colegio Montserrat y, más recientemente, en Hipatia, ambos centros de FUHEM, pretende dar respuesta a la iniciativa, curiosidad y compromiso con el estudio de este alumnado sediento. El objetivo, sin olvidar la diversidad, es estimular su interés por el conocimiento y la indagación. Para ello se les da la oportunidad de emprender un estudio riguroso, una investigación sistemática y en profundidad sobre un tema de su elección que desarrollan a lo largo de su primer curso de bachillerato y del primer trimestre de segundo. El proceso culmina en la defensa oral que realizan ante tribunales conformados por personas expertas, en sesiones abiertas a alumnado, docentes y familias, que se retransmiten en directo a través de la página oficial del centro y quedan grabadas en su canal de video.

El programa les asigna un tutor para que les oriente en la investigación, les sugiera correcciones, les ofrezca referencias bibliográficas y les ponga en contacto con expertos, profesionales e instituciones externas. Además, se les proporcionan sesiones de formación y seguimiento hasta la entrega definitiva del trabajo en documento escrito y la preparación de su exposición y defensa oral.

El proceso está lleno de dificultades y obstáculos: designar a los tutores, que realizan una labor completamente desinteresada; encontrar tiempos para las tutorías y las reuniones formativas; sortear los problemas derivados de toda investigación; la laboriosa planificación de los calendarios y la formación de los tribunales de evaluación, que, al contar con personas expertas o profesionales externos, obliga a una compleja tarea de gestión y coordinación.

El hecho de que muchos de los tutores y expertos pertenezcan al ámbito universitario, convierte cada proyecto en una oportunidad única de colaboración entre la educación media y superior, con el fin de conseguir un aprendizaje más significativo. Una práctica que es muy poco habitual, como señalaron M. Huberman y N. Levinson: “No son muchas las situaciones en las que los investigadores se plantean apoyar a los centros en sus procesos de innovación y mejora y son contadas las circunstancias en las que los profesores de infantil, primaria o secundaria acuden a la universidad en busca de conocimientos en los que apoyar sus decisiones. Es, por tanto, deseable que la universidad y la escuela trabajen conjuntamente más de lo que lo hacen” (*Revista de Educación*, nº 286, 1988). Y nosotros podemos decir con orgullo que nuestros colegios son atendidos y cada vez la respuesta es más satisfactoria para ambas partes.

Tras la experiencia de estos años, la evaluación es, sin duda, positiva. Los inconvenientes que se presentan son inevitables, necesarios e, incluso, provechosos, pues son nutrientes que fortalecen la musculatura académica, cognitiva y conductual del alumnado. Incluso quienes no superan el proceso y abandonan por causas muy dispares experimentan un aprendizaje de gran valor, no sólo para sí, sino para el resto del grupo; y también para quienes colaboran como voluntarios en la organización de las defensas, para el centro en su conjunto y para el equipo docente.

Realizar una comparativa de sus conocimientos y capacidad de expresión escrita y oral antes de empezar el trabajo en el programa del Bachillerato de Investigación y después muestra suficientemente y, a veces, de modo sorprendente, los progresos y la madurez alcanzados a lo largo del proceso. Como es natural, no todos los trabajos y las ponencias orales son del mismo nivel, pero lo más destacable es que, en general, la calidad media tiende a subir, lo que nos invita a pensar que las mejoras en el programa son efectivas y que el aprendizaje de las promociones anteriores sirve para las siguientes, gracias tanto a las sesiones de formación conjuntas con alumnado de distintos cursos que transmiten sus experiencias a quienes comienzan su Bachillerato de Investigación, como por su asistencia a las defensas de sus compañeros. Podríamos decir que la alimentación didáctica mejora curso a curso gracias a las aportaciones a la dietética escolar ganadas por la experiencia y valoración de cada curso.

Es emocionante ver cómo el alumnado de cada edición se impacienta por tener toda la información relativa a su posible participación. Es muy alentador vivir y constatar cómo tantos prejuicios con respecto a la “dejadez” o “poco interés” de las nuevas generaciones se viene abajo.

No podemos olvidar que estos alumnos y alumnas se adentran en un trabajo voluntario que se suma a las exigencias de una nueva etapa, que es el Bachillerato. Un trabajo tan exigente como desconocido, ya que son muchos los desafíos. Desafíos propios de la adquisición del conocimiento del tema que investigan, pero también de la investigación en sí misma, ya que deben aprenderlo todo: dónde buscar la información, cómo citar las fuentes, relacionarse con instituciones, gestionar la frustración cuando las cosas no salen como



esperan, encajar que no les contesten a los correos que escriben cuando quieren una entrevista y un largo etcétera.

El Bachillerato de Investigación es un programa pensado para impulsar y potenciar la curiosidad intelectual y el interés académico, científico e investigador del alumnado de bachillerato de nuestros centros y abrir espacios de estudio y formación poniéndoles en contacto con instituciones, profesionales y voces expertas capaces de enriquecer sus campos de investigación.

Con este programa, nuestros estudiantes deciden adoptar una actitud comprometida con el conocimiento y afrontar un desafío para el aprendizaje, asumiendo la responsabilidad de investigar de manera autónoma y yendo más allá de lo aprendido en el aula, exigiéndose a sí mismos al máximo, lo que multiplica sus posibilidades de crecimiento personal y académico por la adquisición de herramientas que les serán de enorme utilidad en su futuro académico, profesional y ciudadano.

Tras la participación en este proceso investigador, el alumnado puede presentarse a certámenes impulsados por las universidades, así como al Certamen Jóvenes Investigadores del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, en el que uno de los alumnos del Colegio Montserrat fue premiado por su trabajo *Evaluación de la foto-identificación como herramienta para el seguimiento de poblaciones de anfibios*. Este certamen promueve la investigación entre los jóvenes mediante la concesión de premios a trabajos realizados sobre investigaciones básicas o aplicadas, o prototipos relacionados con cualquiera de las áreas del currículo de la Enseñanza Secundaria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

Nuestros alumnos del Bachillerato de Investigación muestran una heroicidad singular en la sociedad de la imagen compulsiva al empeñarse en estudiar a fondo por sí mismos, resistiéndose a las inercias del conformismo digital. Séneca decía: «Todo cuanto es verdad me pertenece». Ellos hacen suyo el conocimiento, que de por sí pertenece a todo el que se atreva a pagar el precio del estudio: *Sapere aude!*

José Sánchez Tortosa y María Pose Vilas. Profesor de Filosofía y Coordinador del Bachillerato de Investigación en CEM Hipatia FUHEM y profesora de Ciencias y Matemáticas en ESO y Bachillerato. Coordinadora de los Proyectos de Bachillerato en el Colegio Montserrat FUHEM.