



ÍNDICE

[Los alumnos asturianos, entre los mejores de Europa en comprensión lectora](#) **EL COMERCIO**

[Madrid, Andalucía, Castilla y León y Cataluña evitan publicar sus resultados en la evaluación internacional de lectura](#) **EL PAÍS**

[Educación anuncia casi dos mil profesores más para los institutos a las puertas de elecciones](#) **LAS PROVINCIAS**

[Steilas y Ehige impugnan un decreto educativo por "igualar" centros públicos y privados](#) **DEIA**

[Matemáticas, la carrera con la nota más alta y empleo garantizado](#) **EL PAÍS**

[Los deportes de equipo pueden prevenir los trastornos mentales en niños y adolescentes](#) **ABC**

[Adela Cortina: "Los medios están creando una sociedad de tontos polarizados"](#) **EL PAÍS**

[Desigualdad en la Selectividad hasta en faltas ortográficas: un alumno de 10 suspende con 5 errores en Extremadura, pero no baja nota en Baleares](#) **EL MUNDO**

[IESE y Esade repiten como segunda y cuarta mejor del mundo en formación de directivos, según Financial Times](#) **EUROPA PRESS**

[Cuando la teatralidad se apropia del hecho educativo](#) **EL PAÍS**

[Madrid y Catalunya, únicas comunidades que cobran por la FP pública pese a que miles de estudiantes se quedan sin plaza](#) **ELDIARIO.es**

[Los ciclos y másteres de FP dual serán plurilingües el próximo curso](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Eva Alcón se presenta como única candidata para presidir a los rectores](#) **ABC**

[Nuria Oliver, ingeniera: "Aceptamos una tecnología adictiva y se la damos a nuestros hijos"](#) **EL PAÍS**

[Murcia y Madrid son las comunidades con los peores datos en educación pública](#) **ELDIARIO.es**

[La Autónoma de Barcelona, la de Navarra y la Carlos III de Madrid, mejores universidades españolas según el Ranking CYD](#) **EUROPA PRESS**

[Mejor lo hablamos](#) **EL PAÍS**

[¿Es demasiado teórica y poco práctica la Universidad?](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno ubicará en Segovia el Centro de Innovación y Tecnificación de FP para formar a 1.000 profesores al año](#) **EUROPA PRESS**

[Leer en casa](#) **EL PAÍS**

[De 46 euros en La Rioja a 110 en Catalunya: las diferencias en las tasas para la Selectividad](#) **ELDIARIO.es**

[Los creadores de ChatGPT piden una regulación para evitar que la IA destruya a la humanidad](#) **EL DEBATE**

[Catalunya necesitará 120.000 perfiles de FP en tres años para cubrir vacantes](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La 42 edición de los Cursos de Verano de la UPV/EHU se centra en la formación del profesorado](#) **DEIA**

[La mitad de alumnos no saca la nota necesaria para acceder al grado que desean en Universidad pública, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[La ilusión del mérito: percepciones sobre el esfuerzo y talento en el trabajo](#) **THE CONVERSATION**

[¿De dónde viene la 'eñe'? Breve repaso de la historia de una letra única](#) **THE CONVERSATION**

[Cómo los educadores sociales pueden transformar la convivencia escolar](#) **THE CONVERSATION**

["Hay mucho análisis sintáctico y poca escritura, mucho complemento directo y poca lectura"](#) **MAGISTERIO**

[Las patronales temen por el futuro de las escuelas infantiles por la caída de la natalidad](#) **MAGISTERIO**

[Diez perlas pedagógicas de Fabio Quintiliano](#) **MAGISTERIO**

[Los medios de comunicación, "reticentes" hacia el uso de móviles en Secundaria](#) **MAGISTERIO**

[De los 12 a los 62 años, aprendiendo toda la vida en el IES Monte Castelo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La polarización incrementa las actitudes antifeministas de los jóvenes, aunque hay esperanzas.](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Uno de cada diez menores vive frustrado por no alcanzar la imagen de los influencers](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[La evaluación como objeto de aprendizaje](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

EL COMERCIO

Los alumnos asturianos, entre los mejores de Europa en comprensión lectora

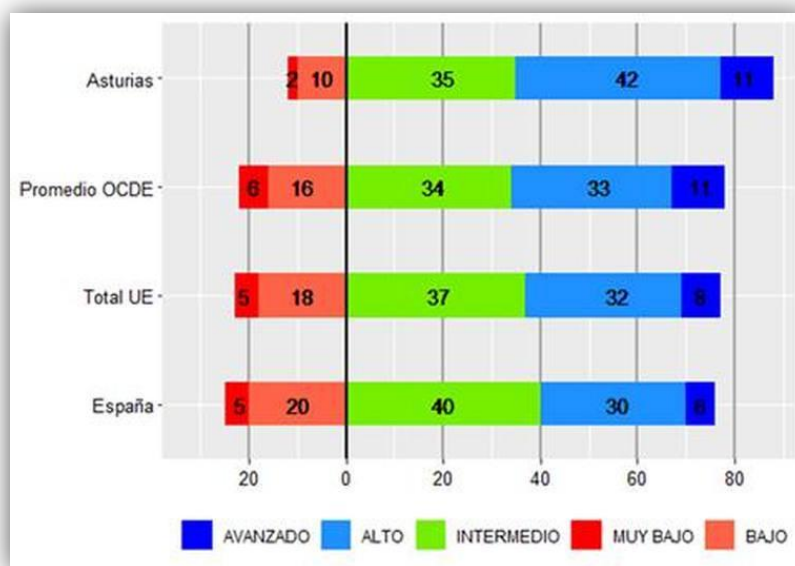
El estudio internacional PIRLS sitúa a los estudiantes de la región entre los seis primeros puestos de la OCDE
E. P. 18 de mayo 2023

El alumnado asturiano se encuentra entre los seis primeros puestos de la OCDE en comprensión lectora según el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS). Los alumnos asturianos están solo por detrás de los de Irlanda, Irlanda del Norte, Inglaterra, Croacia y Lituania.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha hecho público este martes el estudio, a raíz de unas pruebas realizadas en todo el mundo después de la pandemia, según ha informado el Principado.

Las conclusiones de este informe internacional -que se elabora cada cinco años- señalan también que el Principado ha mejorado los datos obtenidos en 2016 y ponen de manifiesto la homogeneidad de su sistema educativo: más de la mitad del alumnado evaluado logra un nivel alto o avanzado, y la práctica totalidad de los centros se encuentra por encima de la media internacional.

Asturias ha participado por segunda vez en este estudio con una muestra ampliada, que ha realizado la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) en 57 países y regiones. En total, se ha evaluado a 825 alumnos de



cuarto de Primaria de 50 centros educativos de la comunidad. La novedad de esta edición es que todas las pruebas se desarrollaron en formato digital.

La consejera de Educación, Lydia Espina, ha calificado los resultados de «incontestables» y ha puesto el acento en las mínimas diferencias detectadas entre los centros participantes. «Demuestra que tenemos un sistema muy equitativo. Eso es algo muy positivo que siempre destacamos: la importancia de no dejar a nadie atrás», ha dicho.

También ha incidido en la importancia de someterse a estas evaluaciones externas, «porque es información que nos ayuda a saber dónde tenemos margen de mejora, porque no podemos ser complacientes».

El estudio PIRLS utiliza una escala con 500 puntos de media para determinar el resultado de la evaluación. Asturias ha obtenido una puntuación de 550 puntos frente a los 521 puntos de la media de España, los 528 de la Unión Europea y los 533 de Promedio OCDE.

En cuanto a los factores de contexto también analizados en 'PIRLS', el Principado ha señalado que en Asturias «apenas se detectan diferencias» entre niños y niñas en comprensión lectora, que hay 83 puntos de diferencia entre el alumnado escolarizado en el curso correspondiente a su año de nacimiento y el repetidor, o la estrecha vinculación entre los óptimos resultados y la percepción de la propia competencia lectora.

EL PAIS

Madrid, Andalucía, Castilla y León y Cataluña evitan publicar sus resultados en la evaluación internacional de lectura

Siete autonomías han participado en PIRLS 2021, pero solo Asturias, Canarias y Navarra, que en distinto grado consideran que han salido bien paradas, han hecho públicos sus datos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 19 MAY 2023

Junto a España, siete comunidades autónomas participaron en la gran evaluación internacional de lectura de niños de primaria, PIRLS, publicada el martes, para disponer de datos propios. Pero solo los han hecho



públicos tres de ellas, que, en distintos grados, consideran que han salido bien paradas de la prueba: Canarias, Navarra y sobre todo Asturias (cuyos resultados se situaron un punto por encima de los de Finlandia). Cuatro comunidades, en cambio, han evitado hasta ahora hacerlos públicos: Madrid, Andalucía, Castilla y León, y Cataluña.

La nueva edición de PIRLS constató un impacto generalizado de la pandemia en las habilidades lectoras de los niños de cuarto de primaria (de 9 y 10 años). Los resultados de España bajaron siete puntos respecto a la edición anterior de 2016, hasta los 521, y descendieron todavía más en la mayoría de países de su entorno con datos comparables. En este PIRLS de 2021 (la fecha hace referencia al año de recogida de la información) participaron 57 países. Y además se hicieron análisis específicos de ocho unidades territoriales de menor entidad, en las que se recabaron datos suficientes como para equiparar estadísticamente sus resultados a los de los Estados participantes. Ese fue el caso, por ejemplo, de las provincias canadienses de Quebec y Alberta. La prueba organizada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) permite un tercer escalón, consistente en que los países soliciten ampliaciones de las tomas de muestras territoriales que no llegan a tener el grado de profundidad de los análisis regionales antes citados, pero que sí proporcionan información de comprensión lectora del alumnado de utilidad para la respectiva autoridad educativa. En el caso de España, las siete comunidades autónomas citadas solicitaron que se realizara dicha ampliación de las muestras en sus territorios, asumiendo el coste.

A menos de dos semanas de las elecciones autonómicas y municipales, el Ministerio de Educación decidió no publicar inmediatamente los resultados de las siete comunidades, sino dejarlos para después de los comicios del 28 de mayo. Las autonomías, por su parte, que sí disponen de sus resultados de las pruebas, han optado en unos casos por difundirlos por su cuenta y en otros no. De las siete, las tres gobernadas por los socialistas los han hecho públicos, mientras que las tres gobernadas por el PP, además de Cataluña, donde gobierna ERC, han elegido no hacerlo.

La primera en dar a conocer sus datos, el martes, fue Asturias, que logró un resultado muy bueno, 550 puntos, 29 por delante del promedio español y 22 por encima del de la UE. La IEA calcula que una diferencia de 40 puntos equivale a un curso escolar. En un contexto de caída global del rendimiento lector por el impacto del cierre de los centros educativos en la primavera de 2020 y los confinamientos por la pandemia de grupos burbuja que se sucedieron el curso siguiente, el principado mejoró sus resultados de 2016 (que fueron de 548 puntos).

Si figurase en la clasificación total de PIRLS, Asturias se situaría en el puesto 12, por detrás de los países y unidades administrativas de tamaño inferior siguientes: Moscú, Singapur, Irlanda, Hong Kong, Rusia, Irlanda del Norte, Inglaterra, Croacia, Lituania, Dubái y Quebec. Los responsables educativos de la comunidad autónoma calificaron los resultados de “extraordinarios”. “Es un día para estar orgullosos de nuestra educación y poner en valor la labor que hacen nuestros centros educativos, los docentes, el alumnado y las familias, que van de la mano acompañándoles en la comprensión lectora”, declaró la consejera de Educación, Lydia Espina.

También publicaron sus resultados, aunque sin hacer tanto énfasis en ellos, Canarias y Navarra. La primera, que en los indicadores educativos suele situarse en el grupo de cola de las comunidades autónomas, logró 510 puntos, lo que supone 11 puntos menos que la media española. A diferencia del conjunto de España y de otras autonomías, Canarias no participó en la evaluación de 2016, de forma que la comparación que podía hacer era con la prueba anterior, de 2011 (PIRLS se publica cada cinco años). Y la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa difundió los datos destacando dicha comparación: “Entre 2011 y 2021 Canarias sube 5 puntos. Eso indica estabilidad en competencia lectora en cuarto de Primaria, a pesar de la pandemia y de la caída en varios países”, afirmó.

Navarra difundió sus resultados sin hacer mucho ruido. La comunidad foral participaba por primera vez en PIRLS y obtuvo 524 puntos. “Esta puntuación es superior en tres puntos a la alcanzada por el alumnado de España” y es la misma que la alcanzada “por el alumnado alemán”, señaló el Departamento de Educación en un comunicado, en el que admitió que el resultado es inferior al de la media de la UE (en cuatro puntos) y de la OCDE (nueve).

Analizando datos

Las otras cuatro autonomías evaluadas en PIRLS 2021 no han tenido la iniciativa de publicarlos ni se los han facilitado tampoco a este periódico al pedirselos. Bien porque el departamento de prensa no disponía de ellos este jueves por la tarde (Cataluña); porque los resultados se “están analizando” y los harán públicos “próximamente”, en el caso de Madrid, o después de las elecciones del 28 de mayo (Andalucía), o porque sus dirigentes prefieren esperar a que sea el Ministerio de Educación el que los publique, caso de Castilla y León.

Además de las siete comunidades autónomas, en esta edición de PIRLS se han hecho muestras ampliadas de Ceuta y Melilla. Las ciudades autónomas, que también celebran elecciones el 28 de mayo, representan un caso particular porque están gobernadas respectivamente por el PP y por un independiente (ex de Ciudadanos), pero dependen educativamente del Ministerio de Educación. No habían participado hasta ahora específicamente en PIRLS, pero por sus características socioculturales suelen situarse muy por debajo de la media española.

LAS PROVINCIAS

Educación anuncia casi dos mil profesores más para los institutos a las puertas de elecciones

La medida se prometió al poco de llegar el Botánico al Consell, igual que sucedió con el incremento anunciado para los colegios, que se concretó hace un mes

Joaquín Batista. Valencia. Viernes, 19 de mayo 2023,

La Conselleria de Educación ha cerrado este viernes un acuerdo con los sindicatos que permite concretar, a una semana de la cita electoral, una promesa que se remonta a los primeros tiempos del Consell del Botánico: la actualización de la orden de plantillas de Secundaria, que es la normativa que regula el número de plazas docentes que corresponde a los institutos en función de su tamaño y características.

En la práctica, implicará un aumento de cerca de dos mil efectivos que se incorporarán a los centros públicos en los próximos dos cursos, según explica el departamento que dirige Raquel Tamarit. Dicho de otra manera, la aplicación de los nuevos criterios de asignación de profesionales queda blindada, independientemente del resultado del próximo domingo.

El acuerdo con los representantes de los trabajadores se refiere en realidad a un proyecto de orden, que ya ha sido negociada en las mesas sectoriales correspondientes y que será oficial en los próximos días. Entre las principales novedades está el aumento del personal de orientación, que es clave para la atención de alumnos con necesidades especiales, para llevar a cabo los programas de mejora de la convivencia y para la atención de los problemas de salud mental, aspecto que ya avanzó Tamarit hace unos meses, a raíz del caso del IES La Morería de Mislata.

El incremento de las horas lectivas asignadas a tutorías en la ESO y Bachillerato y de los especialistas para acompañar a alumnos que presentan dificultades de aprendizaje derivadas de trastornos y discapacidades completan el apartado de novedades.

Durante los próximos dos cursos se producirá un aumento de 1.915 profesores de ESO, Bachillerato y FP, puestos que además serán estables, o lo que es lo mismo, no dependerán de necesidades coyunturales y por tanto puedan desaparecer al cabo de unos años. Para el próximo ejercicio el incremento será de 1.346 docentes y para el 2024-2025 se incorporarán los 569 restantes.

«El proyecto de orden de plantillas de los institutos ha tenido como objetivo establecer, a partir de ahora, los criterios de aumento de profesorado, curso a curso, así como profundizar en la estabilización», destaca Educación en el comunicado enviado a los medios.

En cuanto a los orientadores, se reducirá en un 43% la ratio de alumnos que atienden, pasando de un especialista para cada 700 a uno por cada 400, «intensificando las líneas de acompañamiento socioemocional del alumnado adolescente». Además, todos los institutos con unidades específicas de Educación Especial contarán con la misma dotación de especialistas que las escuelas: personal de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje y educadores.

También crecen las horas de dedicación a cargos directivos y de coordinación y para tutorías en la Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. En la primera etapa pasarán de dos a tres horas semanales por docente. Exactamente la medida se implantará en 1º y 2º de la ESO el próximo curso y llegará a 3º y 4º de ESO en el siguiente. En cuanto a Bachillerato, se ganará una en 2º en el próximo ejercicio, y sucederá lo mismo, pero en 1º, en el 2024-2025.

El acuerdo de Secundaria sigue los mismos pasos que el de Primaria, que pese llevar años en el tintero y ser reclamado casi anualmente por los sindicatos -se prometió por primera vez en 2016- cristalizó a principios de abril de 2023, también con vistas al horizonte electoral. Algo que además ha sucedido con la concreción de otros programas educativos anunciados hace meses, como los desayunos gratuitos o la extensión de Xarxallibres a Bachillerato.



Steilas y Ehige impugnan un decreto educativo por "igualar" centros públicos y privados

El sindicato y la asociación de padres y madres de la Escuela Pública denuncia que el decreto "igualar" la titularidad pública y privada de los colegios, lo que "contraviene" la legalidad

NTM / EFE. 19-05-23



El sindicato Steilas y Ehige han impugnado el decreto de planificación de la red de centros docentes de enseñanza no universitaria, promulgado el pasado febrero por el departamento vasco de Educación, por entender que "igual" la titularidad pública y privada de los colegios, lo que "contraviene" la legalidad.

La portavoz de Steilas, Nagore Iturrioz, cuya central es mayoritaria entre el profesorado no universitario, y la representante de Ehige -asociación de padres y madres de la Escuela Pública Vasca- han comparecido en conferencia de prensa para explicar los motivos de la impugnación, que se presenta ante el Tribunal Superior de Justicia del País Vasco (TSJPV).

Ambas han recordado que un informe jurídico del propio Gobierno vasco establece que tanto el decreto como el anteproyecto de la ley de Educación, aprobada por el Gobierno vasco y pendiente de tramitación parlamentaria, "no se adecuan" a la legalidad al contener el concepto de "servicio público vasco de educación", lo que se considera un "subterfugio" para "equiparar" centros públicos y privados.

Dicho informe determina que "un servicio que incluye en el mismo nivel un tipo y otro de centros no es ni puede ser nunca público, ya que una parte de los centros que lo integran no lo es", han indicado. Según Iturrioz, dicho concepto "carece de fundamento normativo y es una construcción jurídica sin amparo legal".

Plazas públicas

Otro motivo de impugnación del decreto consiste en que "incumple" la garantía de plazas públicas que obliga la Lomloe, ley orgánica del 2020 que modifica la Lomce aprobada por el PP en 2013.

"La Lomloe dice que se deben garantizar plazas públicas suficientes, y el decreto habla de 'plazas sostenidas con fondos públicos', que no es lo mismo", ha destacado Iturrioz.

El tercer y último argumento de impugnación se justifica en que "se ha reducido" la participación de la comunidad educativa en el diseño del mapa escolar, lo que han calificado de "retroceso democrático" porque "impide" a los agentes "participar de forma activa en la elaboración de la oferta educativa".

Todos estos "elementos", según han resaltado, se reproducen en el anteproyecto de ley de educación, que se pretende aprobar en el Parlamento Vasco "con tanta premura", han puntualizado.

Tanto Steilas como Ehige creen que la normativa básica "impide" que el Gobierno Vasco "haga tal dejación de la Escuela Públicas Vasca en el ejercicio de sus competencias" y afirman que el objetivo del ejecutivo autónomo es "asegurar el futuro de las escuelas de titularidad privada".

EL PAIS

Matemáticas, la carrera con la nota más alta y empleo garantizado

La titulación de Relaciones Internacionales se cuele en el grupo de grados más cotizados debido, en gran medida, a la reducida oferta de plazas

LUCÍA FORASTER GARRIGA. Madrid - 18 MAY 2023

Mar Johnsson (Barcelona, 19 años) hizo la Selectividad en junio de 2021, y está en segundo de Matemáticas en la Universidad de Barcelona (UB). Estudia ahí porque no entró en la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). "La nota de la UPC era un 13,2 y yo saqué un 12,9. Tenía que hacerlo perfecto, y no estuve a la altura", lamenta. De las 10 carreras con la nota de corte más alta de España, 7 tienen matemáticas en su nombre, y el doble grado de Física y Matemáticas es, año tras año, la carrera de más difícil acceso en todo el país, con un 13,825 sobre 14 en la Universidad Complutense de Madrid, y más de un 13,7 en las de Sevilla, Murcia, Zaragoza y Granada. ¿Por qué ese éxito de las matemáticas en las aulas cuando hace una década quedaban plazas sin cubrir?

"Las matemáticas están viviendo una época de esplendor, pues ahora, con el auge de las nuevas tecnologías, hay una plena conciencia de su utilidad. La sociedad se ha dado cuenta de que son muy necesarias porque, al final, detrás de todo hay matemáticas", reflexiona sobre el fenómeno Eva A. Gallardo, presidenta de la Real Sociedad Matemática Española (RSME). Johnsson está satisfecha de estudiar lo que estudia. "Las matemáticas lo explican todo, son la base de absolutamente todo. Aunque luego no quiero dedicarme a ellas, y haré un máster en Administración y Dirección de Empresas porque quiero trabajar en el mundo de las finanzas, de la Bolsa, sé que gracias a ellas tendré trabajo al salir", afirma.

Sobre las salidas profesionales que ofrecen estas ciencias, Gallardo expone que son "infinitas". "La tasa de empleo siempre ha sido altísima. Los matemáticos son personas con perfiles muy versátiles, con mentes analíticas, acostumbradas a los desafíos, a los retos, y no se asustan ante un problema. No siempre saben resolverlos, pero sí encontrar la raíz, el *quid* de la cuestión. Y eso interesa muchísimo a las empresas", considera. Científico de datos, auditor financiero o programador son algunos de los empleos en los que pueden trabajar los graduados en Matemáticas. Según una encuesta del INE del año 2019, la tasa de paro de los estudiantes de este grado es tan solo del 3,7%, siendo esta carrera una de las que más empleabilidad tienen.

Aumenta la brecha de género

Por estas razones, explica Gallardo, las matemáticas llevan años desbancando a las ingenierías y a las medicinas. “Sin embargo, el aumento de demanda no se ha visto acompañado por el aumento de plazas, y por eso las notas de corte son tan altas”. Y esto, dice, tiene sus inconvenientes. “Muchos jóvenes a los que les gustan las matemáticas quizás no son tan buenos en lenguas, historia o filosofía, y no llegan a la nota de corte necesaria. Para eso, tienes que ser excelente en todo, y eso no es nada fácil”. Por esta razón, sigue, los estudiantes de matemáticas de ahora son “chavales con perfiles muy ejecutivos, que además de estudiar van al conservatorio y a la academia de idiomas, con unas inquietudes intelectuales altísimas”.

Gallardo lamenta la brecha de género en este grado, que se ha agrandado cuanto los estudios se han convertido en sinónimo de éxito profesional. Es un fenómeno reciente: entre 2000 y 2005 se redujeron en un 43% las matrículas en Matemáticas, que han resurgido con los hombres a la cabeza. En este sentido, la presidenta de la RSME lanza un mensaje: “En las matemáticas cabemos todos, y la diversidad es buenísima. La forma en la que yo me enfrento a las matemáticas es distinta a la manera en la que mi marido se enfrenta a ellas, y eso es enriquecedor. Conforme ha ido subiendo la demanda, ha ido decreciendo la tasa de mujeres que quiere estudiarlas, aparentemente por la competitividad. No es una cuestión de capacidad, obviamente, sino de parámetros sociales, de educación. Yo quiero decirles a las chicas que si quieren hacerlo, porque les gusta, vayan a por ello”.

A Física y Matemáticas le siguen otras dobles titulaciones: Traducción e Interpretación (Francés) y Relaciones Internacionales en la Pablo de Olavide (UPO), en Sevilla, que exige un 13,76 para acceder. La tercera del podio es Relaciones Internacionales y Derecho en la misma universidad, con un 13,73. La cuarta con más difícil acceso es Biotecnología y Farmacia en la Universidad de Salamanca, con un 13,661. Y la quinta, Ingeniería Informática y Matemáticas en la Complutense, con un 13,65.

Alta demanda de lo internacional

“En Relaciones Internacionales, hay poca oferta de plazas y mucha demanda, y por eso se disparan las notas de corte. Baja oferta y alta demanda, igual a inflación”, resume José Antonio Sánchez Medina, vicerrector de estrategia y planificación académica de la UPO. “Las Relaciones Internacionales se han puesto de moda, porque nuestros chicos cada vez viven en un mundo más global, y quieren comprenderlo. Quieren entender otros países, otras culturas”, explica, sobre el atractivo de esta disciplina. Entre las 20 carreras con el acceso más complicado de España, 7 tienen el adjetivo “internacional” en su título.

“Como carrera, no está tan establecida como Derecho o Administración y Dirección de Empresas. No todas las universidades la dan, y las que lo hacen ofrecen pocas plazas”, señala Sánchez Medina. En la UPO, tienen 60 plazas para el grado de Relaciones Internacionales, 20 para el doble con Derecho, y 10 para los dobles con Traducción e Interpretación (Francés) y Geografía. “Yo lo llevo con enorme disgusto. La nota de corte no es sinónimo de calidad, sino la combinación de poca oferta y jóvenes de 10 que han estudiado muchísimo”, recalca.

Álvaro Cabello (Herrera, Sevilla, 22 años), que hizo la Selectividad en junio de 2018 en la capital andaluza, está en quinto curso del doble grado en Estudios Internacionales y Derecho de la Universidad Carlos III de Madrid. “Era mi primera opción, pero no me esperaba entrar. O sea, como la nota de corte era muy alta [un 13,49], era una posibilidad que no entrara. Pero yo iba a por todas y era mi plan número uno”, empieza. “La escogí porque siempre me había interesado mucho la historia, la cultura de otros países y los idiomas, y porque la carrera era en inglés, pero también barajé hacer Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad de Granada, que tenía una nota de corte más baja”, explica.

Sobre su rutina durante el bachillerato, Cabello cuenta que estudiaba de cuatro a ocho todas las tardes de entre semana y todos los sábados. También iba al conservatorio, estudiaba inglés y salía con sus amigos. “Un bachillerato muy normal”, dice. “Tuve profesores y compañeros muy buenos y cuando llegó la Selectividad, sentía que ya me lo sabía todo. Daba un repaso, pero las dos semanas de antes no estudiaba más de ocho horas al día”. Sacó un 13,65. En su opinión, la nota de corte es tan alta por la baja oferta de plazas, y porque es una doble titulación muy demandante que atrae a personas muy estudiosas que se exigen mucho a sí mismas. “Cuando entré, todos éramos matrícula de honor en el instituto, teníamos las mejores notas de la Selectividad de nuestra comunidad autónoma...”, señala.

Sobre las salidas profesionales de la carrera, comenta: “Realmente, una mitad quiere opositar, y la otra mitad quiere meterse en el mundo de la abogacía, en consultorías o grandes bufetes. Es verdad que los despachos nos llaman mucho, están muy interesados en nuestro perfil. Luego, hay una minoría que va a hacer másteres de derechos humanos, de derecho internacional”. Aunque entró queriendo opositar a diplomático (“lo que todos queríamos ser cuando entramos”), Cabello va a concursar al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado. “En un mundo como el nuestro, cada vez más complejo, más intercultural, donde las miradas monolíticas son más inútiles, los estudios polivalentes te abren la mente, y eso es buenísimo”, confirma Sánchez Medina, el vicerrector de la UPO.



ABC.es

Los deportes de equipo pueden prevenir los trastornos mentales en niños y adolescentes

Practican la cooperación, la empatía, el autocontrol, la responsabilidad y las habilidades sociales, entre otras
S. F. Madrid. 21/05/2023

Los deportes colectivos tienen para los más pequeños efectos positivos en diversas facetas «como la cooperación, la empatía, el autocontrol, la responsabilidad y las habilidades sociales», señala la psiquiatra infantil del HURS, Pilar Calvo. Además, añade, «practicarlos al aire libre puede ayudar a que el niño deje atrás el estrés del día a día, donde también debemos intentar planificar este tipo de actividades dentro de un horario semanal para que no coincida con sus obligaciones escolares y evitar así que la actividad deportiva se convierta en un factor más de presión», matiza la profesional de la salud.

Precisamente practicar deportes de equipo y al aire libre durante la infancia es la recomendación que hacen desde la Copa COVAP, iniciativa educativa y deportiva organizada por la Cooperativa Ganadera del Valle de los Pedroches, y el Hospital Universitario Reina Sofía (HURS) de Córdoba, centro colaborador en la décima edición de este proyecto.

Ambas entidades reconocen los beneficios a la hora de prevenir trastornos mentales. Y es que, según un trabajo de investigación publicado en la Revista Chilena de Neuropsiquiatría, entre el 5% y el 22% de los niños y adolescentes han padecido, padecen o están en riesgo de padecer estos problemas.

La actividad física actúa sobre los sistemas neurobiológicos y psicosociales hasta el punto de optimizar la nutrición, el sueño y, por ende, el bienestar de los más pequeños, de acuerdo con un estudio publicado en la Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. Por ello, problemas comunes como los conductuales, el estrés o los trastornos del sueño y de la conducta alimentaria (TCA) «podemos prevenirlos y gestionarlos con la práctica deportiva», asegura Calvo.

En esta línea, la psiquiatra infantil del HURS subraya que los entornos deportivos en los que se desenvuelven muchos niños y niñas suelen contar con profesionales que les ayudan a llevar una alimentación equilibrada y saludable, además de fomentar una buena higiene del sueño.

Asimismo, «el deporte hace que se liberen endorfinas, que afectan a la relajación natural, y esto es positivo para el estrés y el sueño, sin obviar que también conlleva un estado de relajación muscular y corporal que invita al descanso», agrega.

'Hormonas del cerebro'

El deporte ayuda a la prevención y tratamiento de los trastornos mentales a través de diversas vías. Una de ellas es la bioquímica, donde el ejercicio es capaz de modificar los niveles de algunos neurotransmisores y hormonas del cerebro. De hecho, explica Calvo, «la actividad física incrementa los niveles del denominado cuarteto de la felicidad, esto es, serotonina, endorfina, oxitocina y dopamina».

Por otro lado, el ejercicio tiene un impacto positivo en la autoestima de los niños, ya que se «sienten capaces de conseguir determinados logros y metas, por lo que contribuye a su autorrealización y favorece el bienestar emocional», destaca la psiquiatra infantil que, junto con la Copa COVAP incide en otras ventajas que el deporte tiene sobre la salud mental en la infancia.

Entre los beneficios que aporta el deporte en equipo estarían los siguientes: Promueve la estimulación sensorial al tener que prestar atención a los compañeros; mejora la destreza psicomotora. fomenta la comunicación inter e intrapersonal, aumenta la autoestima personal mediante la superación de retos; mejora la planificación al tener que someterse a un horario y a una disciplina; mejora la independencia y el sentido de la responsabilidad; estimula el trabajo de la inteligencia emocional (autocontrol y autoconocimiento); fomenta las habilidades sociales; mejora la empatía ante el fracaso o la victoria; reduce la fatiga subjetiva y aumenta la resistencia al estrés; mejora la autosuficiencia personal, ya que lleva a sentirse capaz de superar situaciones; también incide positivamente en la resiliencia y en la capacidad para resolver problemas.

EL PAIS

Adela Cortina: “Los medios están creando una sociedad de tontos polarizados”

La autora de 'Aporofobia, el rechazo al pobre' y 'Ética mínima', entre otros indispensables tratados morales, habla de educación, política, periodismo, filosofía y felicidad

BORJA HERMOSO. Valencia - 21 MAY 2023

Perenne dedo sabiamente metido en la llaga de preguntas que importan y molestan, Adela Cortina (Valencia, 76 años) sigue adelante en su misión de radiografiar los comportamientos y fallas de nuestras sociedades modernas. Su territorio no es otro que el saber que se ocupa de los fines: la ética, diseccionada en libros esclarecedores como *Ética mínima*, *Ética aplicada y democracia radical*, *¿Para qué sirve realmente la ética?* (Premio Nacional de Ensayo 2014), *Aporofobia: el rechazo al pobre* o *Ética cosmopolita*. Su diagnóstico como la profesora que es no alberga duda: en cuestiones morales, y desde un punto de vista histórico, progresamos adecuadamente. Frente a la tentación del “estamos peor que nunca”, ella opone un “estamos mejor que nunca” basado en los evidentes avances de la sociedad contractual, los derechos humanos y el Estado de bienestar. Y, al mismo tiempo, constata lo evidente: queda un universo por hacer y el margen de corrección en cuestiones como las desigualdades sociales, el desastre medioambiental o la polarización política es inmenso.

La conversación con la catedrática emérita de Ética y Filosofía Política de la Universidad de Valencia sobre temas profundos y delicados fluye como si del estreno de la última serie de televisión o de la próxima jornada de Liga estuviéramos hablando. Es la virtud del que sabe de verdad: descender al territorio de su interlocutor, por repleto de lagunas que este se encuentre, con tal de transmitir verdades como puños que sean comprensibles y no ampulosas tabarras llenas de prestigiosas referencias y notas a pie de página. El encuentro, sin orden del día preestablecido ni percha de actualidad más allá de la permanente vigencia de sus pensamientos y postulados, y la innegable conveniencia de recordarlos y reivindicarlos una y otra vez, transcurre en la sede valenciana de la Fundación Étnor (Ética de los Negocios y las Organizaciones), que dirige. Eso sí: para las fotos se impuso la opción —más seductora, sin duda, que el aséptico decorado de oficina— del paraninfo y la biblioteca de la

¿La ética está relacionada con la felicidad?

La ética tiene dos referentes, la felicidad y la justicia, que son los dos puntos fundamentales de los que se pueden extraer todos los valores y todas las aspiraciones de la humanidad. Pero, así como la justicia puede hacerse, es alcanzable..., la felicidad no. A lo largo de la historia hemos ido creando con mayor o menor éxito y mayor o menor suerte sociedades cada vez más justas, hasta llegar al Estado social y democrático de derecho que tenemos hoy. Y es la base de las comunidades políticas: si una estructura no es justa, hay que cambiarla. De hecho, pienso que la historia de la humanidad se podría contar como la historia del progreso en la justicia. Igual estoy siendo muy optimista...

Eso que dice desmiente en gran medida la tentación recurrente del “estamos peor que nunca”.

Estamos mejor que nunca. Yo, a mis alumnos, cuando empezaban con aquello de “estamos igual que siempre” o “estamos peor que nunca”, les pedía que no dijeran tonterías. Que miraran unos años atrás y vieran cómo la esclavitud era legal. Cómo las mujeres no votaban. Ha habido enormes progresos. Así que la justicia está, en cierta medida, en nuestras manos, aun con avances y retrocesos.

No así la felicidad, ¿no?

La felicidad, como decía Aristóteles con toda la razón del mundo, depende en muy buena medida de la suerte. Tú puedes decirle a alguien: “¡Vamos, tú puedes ser feliz!”, pero, si le han diagnosticado un cáncer y le están dando un tratamiento de quimio y radio que lo deja desmontado varios días, hablarle de eso es un sarcasmo sin gracia. Hay que trabajar en ser felices, claro, y la mayoría lo hacemos, pero hay que saber que la suerte cuenta. Y luego hay gente que no va a ser feliz en su vida porque protesta por todo, porque es incapaz de cuidar a un amigo excepcional, de cuidar una buena relación de pareja, de valorar que ha tenido una educación maravillosa, de apreciar una puesta de sol..., incapaz.

Incapaz de cuidarse, incluso.

Por supuesto. Así que lo que sí se puede trabajar con relación a la felicidad es esa receptividad para apreciar lo valioso. Quienes son más capaces de apreciar tienen más posibilidades de ser felices.

¿Es una predisposición, un “tender a...”?

Cuando ya los griegos hablaban del *ethos*, que quiere decir “carácter”, y de ahí viene la ética, ya estaban hablando de las predisposiciones que vamos generando a lo largo de la vida. Y trabajar las predisposiciones era lo que ellos entendían como el camino hacia la felicidad. Nadie te garantiza que vas a ser feliz, pero puedes trabajar para intentarlo. Otra cosa distinta son las promesas de felicidad de algunos psicólogos, etcétera; cuidado con prometer nada.

¿Hasta qué punto estamos preparados para asumir esa ética mínima de su célebre libro de 1986, esas leyes de mínimos para saber estar en la vida? ¿Cómo lo estamos haciendo?

Pues yo estoy un poco desanimada. Desanimada con el ambiente que se ha ido generando y en el que tienen muchísima responsabilidad las redes sociales, las pantallas, internet... Igual es una vulgaridad esto que digo, pero me sorprende enormemente ver a la gente siempre pendiente del móvil hasta el punto de que, si no vas con cuidado, te atropellan. Decía un artículo de la revista *The Atlantic* que en esta era de internet ya es muy difícil que podamos progresar porque somos incapaces de leer un libro entero. Esto me aterra. Yo no tengo hijos, pero amigos que sí tienen me dicen que sus hijos son incapaces de leer un libro entero. Yo los devoraba desde pequeñita. Hoy estamos todo el rato mariposeando, leyendo solo trocitos, de forma que nos hacemos un



pensamiento fragmentario, y eso me parece peligroso. Y como pensamos igual que leemos, según está comprobado psicológicamente, cada vez pensamos menos.

El déficit de atención ya no es una enfermedad, es un modo de vida

Lo que antes era una dolencia diagnosticada de manera individual —el déficit de atención—, hoy es una dolencia social, ¿no?

Es que el déficit de atención ya no es una enfermedad, es un modo de vida.

¿Y esa ética cosmopolita de raíz kantiana de la que trata su último libro... ¿Estamos preparados para ella? ¿No apelamos más bien a lo que podríamos denominar nuestra propia "ética local"?

Pues mira, la gente, cuando no consigue el tipo de ventajas que proporciona una sociedad cosmopolita que respeta el camino hacia la dignidad, etcétera, se queja. Cuando no se respetan su dignidad y sus derechos, se queja.

Usted ha escrito mucho sobre lo subjetivo y lo intersubjetivo. ¿No estará la raíz del problema en la defensa a ultranza de MI subjetividad frente a la intersubjetividad, a mi relación con los demás?

Justo, ahí está la raíz del problema.

A mí que no me toquen mi subjetividad.

Efectivamente, a mí que no me toquen mis derechos, yo tengo derecho a prácticamente todo. Pues no. En nuestra tradición yo no puedo reclamar un derecho que no reclame para todos los demás. Eso es la clave para conseguir una sociedad cosmopolita en el sentido kantiano de la Ilustración.

También ha escrito sobre dos rasgos que definen hoy lo que es la clase política y su discurso: lo emotivo y lo disyuntivo. Por un lado, emotividad frente a argumentación. Por otro, el reino del "o estás conmigo o contra mí"...

Así es, y está complicado corregirlo. Y aquí llegamos al que por desgracia es uno de los grandes temas de nuestros días, que es el de la polarización. Tema, por cierto, relativamente reciente, porque polarización siempre ha habido, pero su exacerbación tiene que ver con las redes y con los medios de comunicación. A mí me interesan mucho las cuestiones relacionadas con la neurociencia, y quienes hemos estudiado estos temas sabemos que existe una predisposición biológica al tribalismo, a la defensa de lo mío frente a lo de fuera; nuestro cerebro es xenófobo, lo mismo que existe en todos nosotros, como expliqué en mi libro *Aporofobia*, una predisposición a relegar al pobre. Pero una predisposición no es un destino, se puede cambiar, es adaptativa.

¿Y cómo cambiarla?

Es complicado. Me enteré —y me quedé sorprendidísima— de que hay polarizadores profesionales que van incitando a la gente a esa predisposición, auténticos especialistas en el esquema amigo / enemigo. Les sale muy bien, y están siendo contratados para que polaricen. Y ahí llegamos a la emotividad. ¿Por qué estamos en una época emotivista? Porque es mucho más fácil manejar la emoción que la razón. Para manejar la razón hacen falta argumentos.

Más fácil y quizá más comfortable, ¿no? Las dictaduras y los populismos son comfortable. Ahí no se argumenta, ahí se emociona.

Claro, trabajan las emociones y tienen a la gente a gusto. Me quedé pasmada viendo esa asignatura que se le ha ocurrido a Putin para sus escolares, a los que se les dice que hay que morir por la patria. Está volviendo el tribalismo, están volviendo los nacionalismos cerrados, el repliegue. Pero, como bien dijo Ulrich Beck, debemos tener una mirada cosmopolita ¡porque si no, no entenderemos nada de lo que ocurre! Es una cuestión epistemológica, ya no es solo una cuestión ética. Somos interdependientes, Dios mío.

Sin embargo, pensar la vida exclusivamente a partir de la razón no es viable, siempre nos hará falta un factor emocional...

A ver, a quienes formamos parte de la tradición occidental se nos ha acusado de fijarnos más en la razón que en las emociones, y se ha dicho que la filosofía occidental es el trabajo de la razón. Y es verdad. Por eso yo propuse hace tiempo —y sigo trabajando en ello— una razón cordial, una unión de razón y emoción. Porque claro que las emociones son nuestro impulso, el motor del ser humano, pero cuidado con quedarnos solo con ellas, porque se desbocan; hace falta también la razón. Y esa fórmula es la que tiene que resolver el problema de la polarización: una conversación emoción-razón.

¿Considera que, en general, la gente hoy está polarizada o que se deja manipular por esos polarizadores profesionales de los que habla?

Creo que, en general, la sociedad no está polarizada, no lo está. Y no puede ser que las redes y los medios lo hagan. Yo creo que en España la sociedad es fundamentalmente de centroderecha / centroizquierda, si es que se puede seguir hablando de izquierda y derecha, que, la verdad, no me gusta para nada esa denominación. Pero hay polarizadores. Y muchos lo hacen por ganarse una reputación. Lo que dicen se viraliza, y entonces entramos en una deriva psicológica tremenda.

O sea, que McLuhan tenía razón: el medio es mensaje.

El medio es el mensaje. Así que, por favor, yo os pediría a los medios de comunicación que no alimentéis ese tribalismo emotivista.

Acusamos a esos polarizadores profesionales de fabricar fake news sin parar. Pero los medios tradicionales — también llamados respetables—, ¿no hacemos fakes? ¿Un fake no puede fabricarse por omisión, por no hablar de tal tema, o por esconderlo, o por hablar de él por tal o cual interés político o económico?

¡Absolutamente! Ese tema me preocupa y me crispa muchísimo porque, a pesar de las redes y de todo eso, los medios tradicionales tenéis aún muchísimo poder aunque a veces no os deis cuenta. Y yo os pediría encarecidamente que intentarais limar la polarización. Que digáis: “Mire usted, las dos posiciones son igual de legítimas, pero esta es más razonable por esto, esto y esto”. Que argumentéis. Y otra cosa: ¿es posible que se den las noticias sin calificar desde el principio a la gente, sin decir de entrada “este es de extrema derecha o este es de extrema izquierda, este es conservador y este es progresista”? ¿Pueden los medios no calificar a la gente de entrada, sino esperar a ver lo que dice, para que la audiencia valore lo que se dice y no el calificativo que se pone a quien lo dice? Porque yo comprendo que al cerebro del lector corriente y moliente le es muy cómodo pensar en pares, bueno / malo, amigo / enemigo, extrema derecha / extrema izquierda, o sea, que se lo den todo servido, pero es que no puede ser.

¿Cree que los medios en España están cumpliendo con su deber ofreciendo no solo *qués*, sino *cómos* y *porqués*? ¿Están abordando de verdad el contexto? ¿Se están dirigiendo de verdad a “la gente” o solo a los mundillos político, económico y *cultural*?

Esto es un verdadero problema. No estamos haciendo caso a Aristóteles, que en su tratado *Metafísica* decía que importa el *qué*, pero sobre todo el *porqué*. Que es, por cierto, la tarea de la filosofía. Al lector le tienes que situar y le tienes que dar las pistas para que él se forme la opinión acerca de qué es lo bueno, lo malo y lo regular. Si a la gente le das solo información y no le das contexto, no hay nada que hacer. Los medios están creando una sociedad de tontos polarizados, de forma que no vivimos en una sociedad del conocimiento, sino en una economía de la atención. ¿Y cómo se capta la atención? Pues con lo extravagante y lo muy llamativo. Pero los medios no tienen que tratar a la gente como si fuera tonta.

Un estudio de la Universidad de Cambridge reveló que la mayoría de los lectores no quieren noticias duras. ¿Eso tiene que ver con la aporofobia?

Tiene que ver, tiene que ver. Tenemos un mecanismo mental por el que apartamos todo aquello que nos incomoda. Y cuando no somos capaces de valorar a muchos seres humanos que, como dijo Kant, son valiosos por sí mismos, entonces rechazamos a aquellos que no pueden devolvernos nada a cambio. En general, nuestro cerebro es xenófobo. Pero además es reciprocador: yo te doy y tú me das. Y, desde luego, es mucho más inteligente reciprocarse que excluir, a mí me parece un paso adelante en la civilización. Eso es el Estado de derecho, eso es la sociedad contractual. Pero, claro, todo esto tiene un inconveniente claro, y es que cuando nos parece que alguien no es capaz de devolvernos nada interesante a cambio, entonces lo excluimos.

Sus observaciones morales podrían conformar un buen programa de educación ética y filosófica para los colegios. En el caso, claro, de que ese tipo de educación un día interese a nuestros gobernantes como prioridad y no como concesión...

Hay que educar filosóficamente. Como decía Kant muy acertadamente, la educación es junto con el gobierno la tarea más difícil de un país. Y hay que decidir si educamos para el presente o para un futuro mejor. Kant opina que para un futuro mejor, y que los mejores gérmenes para eso son los gérmenes cosmopolitas, que tienen que ver básicamente con que todo el mundo sea respetado, que todo ser humano tenga su dignidad, etcétera. El futuro mejor siempre es incierto. Educamos, pues, en la incertidumbre de cómo preparar a los jóvenes para que un día puedan dar respuesta a la vida. Pero, ahora bien, una cosa está clara: si a los chicos les ponemos al mismo nivel la nueva campaña de la Liga de fútbol con el hecho de que hay gente que se muere de hambre, pues no hay nada que hacer.

EL MUNDO

Desigualdad en la Selectividad hasta en faltas ortográficas: un alumno de 10 suspende con 5 errores en Extremadura, pero no baja nota en Baleares

La ministra Pilar Alegría, rechaza una prueba única para toda España, pero se ha comprometido a “homogeneizar” los criterios de corrección

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Lunes, 22 mayo 2023

Más de 200.000 alumnos se presentarán a partir del próximo 5 de junio a la Selectividad con una situación de desigualdad crónica. Extremadura y Castilla-La Mancha son las regiones más duras en la evaluación ortográfica de la prueba de Lengua Castellana y Literatura. Son las únicas donde el alumno con un examen de 10 suspende si comete más de cinco faltas. Esto no es posible en Baleares, donde los cinco errores no

penalizan porque se comienza a descontar a partir de la sexta falta. Incluso se permite al estudiante sacar buena nota con más de 26 incorrecciones ortográficas.

Las CCAA se pueden clasificar en varios niveles de exigencia atendiendo a los diferentes criterios para evaluar la corrección lingüística de la EBAU, EVAU, PAU, EAU, ABAU o PBAU (en cada región se llama de una forma), Las dispares normativas las ha recopilado Iván Teruel, profesor en un instituto de la provincia de Girona y miembro de la asociación Escuela de Todos, para demostrar "la injusticia que supone que un alumno, por el hecho azaroso de haber nacido en un territorio determinado, tenga más dificultades o más ventajas para acceder a la universidad que los estudiantes de otras comunidades". Denuncia que "se atenta contra el principio de igualdad" porque, por el llamado distrito único, la nota que un alumno logra en su región le sirve para entrar en cualquier universidad de España aunque los exámenes sean diferentes. Eso provoca que en carreras muy demandadas haya alumnos que se quedan fuera esforzándose más que otros que logran plaza.

Aunque la desigualdad se origina ya en los institutos (la nota final de Bachillerato supone un 60% de la nota de acceso a la universidad), es difícil cuantificarla. Hay una forma sencilla y objetiva de medir la disparidad, que es comparando los puntos que se descuentan por las incorrecciones ortográficas en el examen de Lengua. Estos criterios elaborados por los grupos coordinadores de cada asignatura, compuestos por profesores de instituto y de universidad, le han permitido a Teruel hacer una simulación. Un alumno con cinco faltas de ortografía en Lengua y un 7 antes de la corrección lingüística mantendría esa nota en Baleares, bajaría a 6,5 en Galicia y Cataluña, llegaría al 5,75 en Castilla y León y la Comunidad Valenciana, descendería a un 5 en Madrid y suspendería en Murcia, Castilla-La Mancha y Extremadura.

La ministra Pilar Alegría, rechaza hacer una prueba única en toda España, pero se ha comprometido a "homogeneizar" estos criterios de corrección. Hay varias comisiones trabajando con el horizonte de poner en marcha el nuevo sistema para el próximo curso, pero está en el aire que haya unos parámetros coincidentes de obligado cumplimiento para todas las CCAA.

Según los datos del profesor Teruel, contrastados por ELMUNDO con los coordinadores de la Selectividad de las 17 CCAA, Extremadura y Castilla-La Mancha son las regiones más duras porque no ponen límites en la rebaja de puntos en

el examen de Lengua.

La primera descuenta medio punto por falta y la segunda lo hace por paquetes (2 no cuentan y se restan -1 por tres faltas, -2 por cuatro y -3 por cinco). Les siguen Murcia y Madrid, que también restan medio punto, pero son más benevolentes y establecen que sólo se puede rebajar como mucho tres puntos. En Madrid, además, el primer error no se cuenta.

Les siguen aquellas regiones donde una falta ortográfica está sancionada con -0,25 puntos (Comunidad Valenciana, Castilla y León y Cantabria) o con -0,20 (Canarias, que no resta nada por las dos primeras faltas), todas ellas con un tope de tres puntos. En Cataluña no hay límites y se descuenta -0,1 por falta. Esa misma décima se quita en Galicia y Asturias, donde sólo se puede descontar un máximo de dos puntos por examen.

Baleares penaliza por bloques, como Castilla-La Mancha. No tiene efectos negativos cometer cinco errores y se restan -0,25 puntos por entre seis y 10; -0,5 por entre 11 y 15; -1 por entre 16 y 20; -1,5 por entre 21 y 25, y -2 por más de 26 faltas. También se hace así en Andalucía, donde se rebajan -0,25 puntos por tres faltas hasta un máximo de -0,75 en este concepto, aunque las dos primeras no se contabilizan.

En Navarra los criterios se fijan de otra forma: sólo se puede quitar un punto por la apariencia formal del ejercicio, y se distribuye de la siguiente forma: un máximo de -0,25 por cinco faltas de ortografía; un máximo de



-0,25 por más de cinco tildes mal puestas; -0,25 por la puntuación, y -0,25 por la ausencia de márgenes o por la presentación en general.

La Rioja, Aragón y el País Vasco son las regiones más laxas porque en sus criterios de evaluación no concretan el alcance de la penalización, lo que puede dar lugar a una mayor arbitrariedad. Sólo ponen topes al descuento: 20% de la nota en La Rioja, un punto en Aragón y dos puntos en el País Vasco, pero no cuantifican. «No hay una bajada automática de décimas o milésimas, sino que el tribunal hace una valoración general», explican en la Universidad del País Vasco.

Hay también mucha disparidad en los criterios de acentuación. En esta categoría la más dura es Murcia, que quita -0,25 puntos por tilde mal puesta. Le siguen la Comunidad Valenciana (-0,15) y Cataluña (-0,1). Galicia y Asturias restan -0,15 por cada dos fallos en la acentuación, mientras que en el resto se establecen paquetes (cinco tildes incorrectas se penalizan en Madrid con el mismo medio punto que se descuentan 10 en Castilla y León).

Los criterios de ortografía y acentuación suelen sufrir modificaciones de un año para otro, salvo regiones como Extremadura, donde se han mantenido en los últimos años. En general, los cambios tienden a una "relajación" de la exigencia porque, según las fuentes consultadas, "nadie quiere perjudicar al alumnado de su comunidad autónoma" y todos intentan no ser más duros que los otros.

OTRAS DIFERENCIAS

320 PALABRAS. Iván Teruel ha encontrado diferencias también en la extensión de las respuestas: en Cataluña fijan un máximo de 320-330 palabras por todo el examen (una cara de un folio), mientras que en el País Vasco son 700 palabras. Sólo para una pregunta, en La Rioja ya recomiendan usar una cara de un folio.

HORARIO SEMANAL. Cataluña es la región con menos horas de Lengua a la semana. Se dan dos horas, frente a las tres que se imparten en otras comunidades con lengua cooficial o las cuatro de la mayoría.

POCA LITERATURA. También hay diferencias en los contenidos evaluados y en la estructura de la prueba. Cataluña puntúa muy poco la parte de literatura (1,5 puntos frente a Galicia, donde puede contar hasta ocho puntos).

europapress.es

IESE y Esade repiten como segunda y cuarta mejor del mundo en formación de directivos, según Financial Times

MADRID, 22 (EUROPA PRESS) IESE Business School y Esade Business School se han situado de nuevo entre las diez mejores escuelas de negocio del mundo en formación de directivos y vuelven a ocupar el segundo y cuarto puesto, respectivamente. Así lo recoge el ranking 'Executive Education 2023' de Financial Times, al que ha tenido acceso Europa Press, que ha situado a IESE Business School en la segunda posición de la clasificación y a Esade Business School como cuarta mejor escuela de negocios del mundo en formación de directivos.

Al igual que en la edición anterior, el primer puesto del ranking de Financial Times es para HEC Paris, seguido de IESE Business School, que también ocupó la segunda posición en 2022; Insead, en Fontainebleau (Francia) en tercera posición; y ESADE Business School en cuarto lugar, mismo puesto de la clasificación que en el anterior ejercicio.

Completan la clasificación de las diez mejores escuelas de negocios del mundo en formación de directivos London Business School, International Institute for Management Development (IMD), Fundação Dom Cabral, University of Michigan: Ross, Essec Business School, SDA Bocconi School of Management y SMT Berlín.

Entre las 50 mejores escuelas del mundo en formación de directivos del ranking de Financial Times también se encuentran los centros ESCP Business School de España, Francia, Reino Unido, Alemania, Italia y Polonia, en 13ª posición; y Eada Business School de Barcelona, en 25ª posición. Además, IE Business School es décima escuela del mundo en 'Programas Abiertos' de la clasificación.

Tras conocer los resultados del ranking, el director de Esade Executive Education, Josep Franch, ha valorado que la consolidación de la institución académica como la cuarta mejor escuela del mundo en formación ejecutiva destaca "la excelencia y la calidad" de sus programas, que, en sus palabras, "están diseñados para la adquisición, la actualización y el desarrollo de las competencias que precisan los directivos a la hora desenvolverse en el contexto actual, marcado por la complejidad y la diversidad, y donde la tecnología es protagonista".

Para dar respuesta a las necesidades tanto de directivos como de empresas, Esade ha desarrollado una formación "altamente personalizada, flexible y especializada" basada en las últimas tecnologías inmersivas. El ranking Executive Education de Financial Times está elaborado a partir de la opinión de los participantes, y se desglosa en dos apartados: formación abierta (Open) y formación a medida para empresas (Custom). En Open, Esade Executive Education ha ascendido un puesto este año y se ha colocado como el tercero mejor del mundo.



"Los programas Open han sido reconocidos como los terceros mejores del mundo, destacando por la orientación 360° de su experiencia educativa", explica Josep Franch. Dentro del apartado a programas Custom, o a medida para empresa, la publicación británica ha colocado a Esade Executive Education en el 12º puesto mundial. "Estos resultados refuerzan nuestra aspiración de convertirnos en el partner de referencia en Lifelong Learning para individuos y organizaciones, reconocidos por la innovación docente, los contenidos de vanguardia y la formación en valores", concluye Franch.

Desde IESE, número 2 del mundo en formación de directivos, han valorado que este resultado "consolida aún más" la posición del centro como "una de las principales escuelas de formación de directivos en todo el mundo". Desde 2015, los programas de formación de directivos del IESE han ocupado el puesto 1 o 2 a nivel mundial en este ranking. Este año, el Financial Times ha destacado la satisfacción de los participantes del IESE, la relevancia de sus programas, su internacionalidad y la calidad de su profesorado y sus participantes.

EL IE, 10 DEL MUNDO EN 'PROGRAMAS ABIERTOS'

Por su parte, el IE Business School, 10º del mundo en 'Programas Abiertos', ha resaltado que este reconocimiento refuerza la apuesta de la institución educativa "para proporcionar formación ejecutiva de primer nivel" y recalca su compromiso "con la formación continua y con el diseño de experiencias de aprendizaje transformadoras".

"Este resultado refuerza nuestro compromiso para proporcionar formación de máximo nivel, con metodologías innovadoras, y apoyar el desarrollo del talento a nivel internacional. Con ese objetivo formamos a ejecutivos de multinacionales que afrontan los retos de la transformación digital, el rápido desarrollo de la inteligencia artificial o los desafíos de la sostenibilidad, con un liderazgo renovado", ha señalado la presidenta Ejecutiva de Executive Education de IE University, Teresa Martín-Retortillo.

IE Lifelong Learning ofrece programas de educación ejecutiva en formato presencial, híbrido y online a directivos en todo el mundo con el objetivo de "acelerar su carrera profesional, reforzar su visión estratégica, su capacidad de liderazgo, y tener un impacto positivo en la sociedad".

EL PAIS **OPINIÓN**

Cuando la teatralidad se apropia del hecho educativo

La competición por atraer alumnado ha generado cierta obsesión en los centros por ofrecer una imagen positiva, que no siempre va acompañada de mejoras en la calidad educativa.

DANIEL TURIENZO / JESÚS ROGERO. 22 MAY 2023

Si comparamos la vida de las escuelas actuales con la de hace solo un par de décadas, veremos muchas prácticas que antes no se hacían o que estaban poco extendidas. A pesar de que estas nuevas acciones no han sido impuestas a los docentes, han ido calando hasta ocupar una parte significativa de la vida escolar. Entre otras, han aumentado los festivales, graduaciones, efemérides, se ha multiplicado el envío o publicación en redes sociales de fotos y crónicas de lo que acontece en las aulas, se han generalizado las jornadas de puertas abiertas y han proliferado los distintivos, etiquetas y sellos de calidad de instituciones educativas tanto públicas como privadas. Ante este fenómeno, las familias se sitúan en un continuo que va desde la exigencia implícita, pasando por la apatía, hasta la sobrecarga vinculada a las demandas de participación y a la cantidad de información proveniente de los centros.

Todas estas propuestas tienen un rasgo en común: transmiten —de forma consciente o inconsciente, falsa o veraz— ideas sobre qué y cómo se trabaja en un centro, de modo que las familias se forman una opinión al respecto. Configuran así su imagen de marca, de forma similar a como lo hacen las empresas privadas. El objetivo, explícito o implícito, es diferenciarse en el mercado educativo para lograr una mayor demanda. Entra en juego aquí una visión de la libertad educativa muy limitada, entendida como la posibilidad de escoger entre una serie limitada de productos preconfigurados. Así, determinados ritos con dudoso aprovechamiento pedagógico, como por ejemplo las graduaciones, se han convertido, prácticamente, en obligatorias por lo que suponen para muchas familias y para la imagen del centro.

Este fenómeno no es ajeno a las dinámicas generales de la sociedad, donde la imagen de marca resulta de vital importancia para la supervivencia de cualquier organización. Estas prácticas de *marketing* y autopromoción, tradicionalmente desarrolladas por los centros privados que necesitan justificar su labor y captar clientes, son adoptadas también por los centros públicos en lo que se denomina privatización educativa endógena, que ocurre cuando el sector público adquiere ideas, técnicas y prácticas propias del sector privado. En la medida en que los centros deben competir por la matrícula, la reputación se vuelve fundamental, puesto que es determinante para la elección de las familias. En un contexto caracterizado por una fuerte caída demográfica, la existencia de un mercado educativo heterogéneo y por un diseño de la oferta de plazas que descansa —supuestamente— sobre la demanda de las familias, la guerra escolar es abierta y "todo vale" para atraer al alumnado.

La pregunta es: ¿Estas prácticas mejoran la calidad de la educación? Los defensores de los mercados educativos consideran que la competición entre escuelas fomenta un círculo virtuoso que lleva a los centros a implementar estrategias de mejora. Sin embargo, la evidencia empírica no ha confirmado esta idea. Más bien al contrario: esa competitividad genera, además de otros efectos negativos como una mayor segregación escolar socioeconómica y sociocultural, una alta presión para que las direcciones y los claustros se preocupen por cuestiones que pierden de vista al alumnado como destinatario último de la acción escolar. Evidentemente, la necesidad de dejar constancia de los procesos educativos y difundirlos no afecta de la misma manera a todas las actividades ni a todos los centros.

En este punto entra en juego el *marketing* educativo entendido no como la difusión de las buenas prácticas, sino como un proceso próximo a la mercadotecnia. Muchas de estas actividades se realizan no por su sentido educativo, sino por su función fundamentalmente mercantil y están pensadas a partir de la visión adultocéntrica de otros agentes. La priorización de la búsqueda de diferenciación no solo afecta a eventos puntuales, sino que puede impactar también en las propias propuestas didácticas. Este influjo de la imagen sobre los procesos educativos conduce a que, en ocasiones, algunas tareas se diseñen priorizando ofrecer una buena imagen o conseguir algún tipo de distinción más que por el logro que conseguirá todo el alumnado. Dicho de otro modo, a veces parece que se prioriza el *classdojo* (herramienta para facilitar información a las familias) sobre el aprovechamiento pedagógico, en una especie de *postureo* educativo.

De forma similar, algunas propuestas de innovación, sellos de calidad o el uso de determinadas metodologías se adoptan de forma acrítica persiguiendo más la etiqueta que una transformación profunda y eficaz de las prácticas escolares. La hegemonía de la imagen y la rendición de cuentas lleva a que ganen protagonismo acciones que generan un resultado observable y documentable, en detrimento de otras que, aunque podrían tener un mayor sentido educativo, no conllevan productos medibles. Es el efecto Campbell aplicado a la elección de centro: cuanto más influye un indicador en el devenir de los centros, en este caso su imagen, más posibilidades hay de que se altere de forma artificial. Al respecto, habría que considerar hasta qué punto la información que llega a las familias refleja la realidad del centro y cómo influye en el proceso de toma de decisión sobre la escolarización. Evidentemente, no se cuestiona la necesidad de innovación y promoción de las buenas prácticas, sino el enfoque con el que estas se diseñan en algunas ocasiones. Un enfoque que ha llevado a que muchos docentes cuestionen la innovación *per se* o se muestren escépticos, acostumbrados a observar el uso de metodologías innovadoras prácticamente como eslóganes comerciales.

Este nuevo paradigma, donde la imagen juega un papel vital, ha llegado al contexto educativo e implica que, a la larga lista de atribuciones docentes, se une la de documentar y difundir actividades que ofrezcan una visión positiva del centro. Esta fuerte presión por documentar los procesos educativos va unida a una creciente asunción de que las familias tienen derecho a recibir información detallada sobre lo que ocurre en las aulas. Ello genera una suerte de existencialismo educativo en el que lo que no se muestra —lo que no se difunde y publicita— no ocurre. No es suficiente con que el alumnado adquiera determinadas competencias y conocimientos, sino que además el proceso debe quedar registrado en documentos, productos o imágenes que reciben las familias o se difunden en redes. El problema aparece cuando las prioridades se invierten y la teatralidad se apropia del hecho educativo.

A esta urgencia por distinguirse se suma la necesidad de atender las expectativas sociales crecientes depositadas en la educación formal, lo que impone un ritmo que dificulta consolidar los aprendizajes y fomenta un tratamiento superficial de múltiples temas. Es necesario, por un lado, recibir estas expectativas con cautela y reflexión, y por otro, renunciar a la amplitud en favor de la profundización. Las campañas de sensibilización, efemérides, concursos, etc. pueden ser actividades sumamente valiosas desde un punto de vista educativo, pero han de insertarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma natural, lo que conlleva la dedicación de tiempos específicos. La solución no pasa, necesariamente, por la eliminación de estas actividades, sino por una planificación adecuada que priorice unas temáticas frente a otras y les dote del tiempo necesario, pues resulta imposible asumir todos los temas en todos los niveles.

Nada parece indicar que este fenómeno vaya a disminuir, pero reducir la competición entre centros y garantizar la existencia de procesos de calidad en todas las escuelas parece un futuro deseable. La apertura y cierre de líneas de un curso al siguiente no puede depender, exclusivamente, de la demanda social de las familias (muchas veces no demostrada por la administración), ni la supresión de unidades debe recaer únicamente sobre los centros públicos, a menos que quiera desatarse una guerra escolar por la matrícula que perjudica la mejora educativa y al sistema educativo en su conjunto. Para ello, es necesario eliminar una competitividad entre centros que genera un estrés contraproducente, no mejora las prácticas pedagógicas y supone un alto coste de oportunidad en términos de tiempo y esfuerzo. Urge, por tanto, reducir el influjo del *marketing* en la práctica educativa para ponerla al servicio del derecho a la educación. La dificultad estriba en encontrar el término medio entre la difusión de los procesos llevados a cabo en los centros y el extremo de diseñar las propuestas pensando en su publicidad. Las escuelas deben ser transparentes, estar abiertas a la comunidad y trabajar de forma conjunta con ella, pero asumiendo siempre que todos los esfuerzos deben tener al alumnado como centro de su quehacer cotidiano.

**eldiario.es**

Madrid y Catalunya, únicas comunidades que cobran por la FP pública pese a que miles de estudiantes se quedan sin plaza

Unos 40.000 estudiantes se quedaron sin plaza pública en estas comunidades autónomas en el curso 2021/2022 cuando sus Grados Superiores son los únicos en los que hay una tasa de escolarización de 400 euros.

Paula del Toro. 22/05/2023

Elena, estudiante madrileña de 17 años, tiene que desplazarse cada día dos horas en transporte público desde su casa hasta su centro formativo de FP. Cuatro horas cada día en metro y autobús porque no encontró plaza en ninguno público más cercano para hacer el Grado Medio de Técnico de Panadería, Repostería y Confitería y no se puede costear una formación privada.

La falta de oferta de plazas de Formación Profesional es uno de los principales obstáculos para que miles de jóvenes puedan seguir adelante con su etapa formativa en España. La demanda supera con creces la oferta. Se calcula que, solamente en la Comunidad de Madrid y Catalunya (las que más demanda registran en este tipo de educación), unos 40.000 aspirantes se quedaron sin plaza para el curso 2021/2022. Y se da la paradoja de que estas dos comunidades, las que mayor déficit de plazas públicas tienen, son las únicas en las que matricularse en un Grado Superior no es gratuito. La tasa de escolarización para este ciclo formativo cuesta unos 400 euros aproximadamente.

El sindicato CCOO en Madrid alerta de que más de la mitad de los jóvenes que querían estudiar un Grado Superior en 2022 se quedaron sin plaza en esta comunidad, llegando al 90% de solicitudes rechazadas en los casos de grados de alta popularidad, cada vez más demandados, como los de tipo sanitario. No es el primer año que los alumnos y centros se encuentran con esta situación.

La escasez de plazas deja en el limbo a miles de jóvenes que no pueden costearse una formación privada y que no quieren entrar al Bachillerato o a la Universidad. Jóvenes que se quedan obligados a elegir entre endeudarse o abandonar su futuro académico, por lo menos el deseado. Entre estos alumnos está Xisco, un joven de 17 años de las Islas Baleares que intentó entrar en el Grado Medio que le gustaba, Informática. Le resultó imposible encontrar una plaza en cualquier centro de su isla: "Las plazas estaban saturadas y, aunque yo tenía muy buenas calificaciones, la nota de corte era altísima...un ocho o un nueve. No tuve otra alternativa que matricularme en el Grado Medio de Administración, aunque no me gustase. Era eso o tomarme un año sabático sin saber si al año siguiente podría entrar en Informática", cuenta el estudiante.

Fruto de esta problemática, hay datos que revelan cómo los alumnos y familias se deciden por optar por una plaza en centros de formación privados. La Comunidad de Madrid y Catalunya son las autonomías donde más se ha disparado el número de matriculaciones en la Formación Profesional privada, hasta un 105% en la última década si sumamos los Grados Medios y los Grados Superiores. Libertad de elección para quien se lo pueda permitir. Para Xisco, el joven balear, no hay alternativa para el curso que viene si no consigue una plaza pública: "En mi comunidad autónoma no existen estudios técnicos privados de Administración. Irme a otro sitio a vivir para mí es inviable según como están las cosas. Mi familia y yo no podríamos costear el alquiler de una vivienda ni aunque yo trabajase para ayudar".

En 2022, un total de 32.952 jóvenes madrileños iniciaron el proceso de escolarización para Grado Superior. De ellos, la solicitud de más de 18.000 aspirantes fue rechazada; solo 14.976 jóvenes fueron admitidos. El sindicato CCOO cifra en términos porcentuales un rechazo del 54% de las solicitudes en Grado Superior por falta de plazas públicas: más de la mitad de jóvenes se quedaron fuera.

Sumando los 18.000 jóvenes que quedaron sin hueco en Grado Superior a los 6.938 que se quedaron fuera de un Grado Medio, se computan unos 25.000 jóvenes sin poder cursar los estudios de FP que habían elegido. Es el caso de Isaac, un joven madrileño de 18 años al que los trámites con las administraciones le hicieron perder una plaza pública: "Yo quería entrar en un Grado Medio de Tecnología en un instituto público de mi barrio pero, por la falta de plazas y la burocracia, tardaron dos meses en decirme que no había sitio para mí. Tuve que optar por pagar la matrícula en un centro privado. Estoy cursando un grado en Audiovisuales para no perder un año de mi vida académica".

A pesar de que quedarse sin plaza en FP parece la tónica general en los últimos años y de que a la vista está que la demanda no deja de aumentar por las grandes salidas profesionales que está demostrando cursar una FP, el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso solamente creó 10.000 plazas públicas para el curso 2022/23. Es una de las causas por las que en la Comunidad de Madrid los alumnos que pueden optar por este tipo de formación en un centro de titularidad privada: en la FP Básica la oferta alcanza el 32% y en Grado Medio el 34%.

Desde UGT Madrid denuncian que ese aumento de plazas sigue siendo insuficiente y achacan esta problemática a que el aumento de solicitudes para FP en los últimos años "se ha convertido en un nicho de

negocio para las empresas privadas, que se financian gracias a los cheques escolares, algo que no garantiza la igualdad de oportunidades”. CCOO Madrid relaciona este éxodo a la formación privada directamente con “una falta de inversión y una infrutilización de espacios donde se podrían impartir ciclos de FP”.

Aquellos alumnos que, con suerte, consigan plaza en un grado de la línea en la que han estructurado su futuro, deben pagar 400 euros de matrícula en cualquier centro público de Madrid y Catalunya. Esta tasa de escolarización se paga únicamente en estas dos comunidades, en el resto la FP es gratuita. Jóvenes como Laura (19 años), que estudia por la mañana un Grado Medio de Técnico Atención a Personas en Situación de Dependencia en un instituto público de Alcalá de Henares (Madrid) y trabaja hasta las 21:30h para ayudar a su familia, piensan que este precio de matrícula es excluyente: “El año que viene, si puedo acceder al Grado Superior con plaza en la pública, tendré que seguir trabajando a media jornada para poder pagar la matrícula aunque sean 400 euros. Si de verdad es público debería ser gratuito. La formación privada ni siquiera la puedo contemplar con ayuda de mis padres”.

En Madrid no se puede hablar de FP sin mencionar las ayudas (mal llamadas becas) a los estudios en centros privados que el gobierno regional decidió comenzar a financiar hace un año. Si el Gobierno central destinó 23 millones de euros a la Comunidad de Madrid con el fin de fomentar la FP y aumentar la oferta pública, Ayuso anunció una partida de 18,5 millones de euros para financiar becas de estudio de FP, pero para centros privados. Desde CCOO piensan que esta es una clara muestra de que existe “una estrategia de Isabel Díaz Ayuso para dismantlar una red pública” y que su problema para solucionar el problema de la demanda “no es que no sepan solucionarlo, es que no quieren”.

En Catalunya la situación es semejante a la de Madrid. En el curso 2022/2023, unas 15.000 personas desistieron de obtener una plaza pública de formación profesional por falta de oferta y la imposibilidad de desplazarse por la comunidad hasta donde sí las hay. El director general de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, Ángel L. Miguel, del Departamento de Educación de la Generalitat, admitió desconocer dónde habían ido esos jóvenes: si optaron por un centro privado, si están en Bachillerato, en la Universidad o si decidieron abandonar o trabajar. “Cruzaremos datos y lo analizaremos en los próximos meses”, se comprometió el director general.

A pesar de que la Generalitat intentó subsanar el problema, los sindicatos aseguran que se ha creado un “informe mínimo” que no aborda la cuestión. Denuncian que la oferta sigue siendo “desequilibrada en comparación con la concentración de alumnado que acude a Catalunya” y es que solamente poseen un 56,34% de oferta pública, 30 puntos menos que la media nacional.

En cuanto a los precios, desde CCOO Educació de Catalunya señalan que hay muchos jóvenes que tienen problemas incluso para pagar la tasa de 400 euros para entrar en un Grado Superior, por lo que después de haber cursado la FP Básica y Grado Medio, tienen que abandonar sus estudios. Xavier Pérez, portavoz de CCOO Educació, señala que el hecho de que se cobre esta tasa únicamente en Madrid y Catalunya “es segregador” y que “debería eliminarse” porque “hay miles de familias catalanas que cobran el sueldo mínimo y no podrían pagar los 400 euros ni con beca. Les supone mucho esfuerzo”. Pérez hace hincapié en el abandono escolar que provocan estos pagos obligatorios junto a la falta de oferta: “Pagar matrículas en una escuela pública puede hacer que estudiantes con pocos recursos tengan que abandonar los estudios a los 17 años o tengan que compaginar la formación con trabajo”.

Los sindicatos piensan que es necesario un pacto de compromiso de las administraciones educativas con el sistema de Formación Profesional en Catalunya “para que se destinen los fondos suficientes, propios y estatales, para erradicar las desigualdades estructurales que afectan y segregan al alumnado más vulnerable” y para que “no se olvide a aquellos que se han visto forzados a abandonar” porque “estropean sus estadísticas”.

La Voz de Galicia

Los ciclos y másteres de FP dual serán plurilingües el próximo curso

Los centros podrán presentar sus solicitudes con las enseñanzas y módulos que quieren impartir en idiomas extranjeros desde este martes y hasta el 20 de junio

LA VOZ. 22 may 2023

El *Diario Oficial de Galicia* ha publicado este lunes la resolución por la que se regulan las enseñanzas de FP plurilingües para el curso 2023-2024. Se abre así el plazo para que los centros envíen sus proyectos para impartir parte del currículo de sus ciclos o másteres de FP en una lengua extranjera, indicando los módulos incluidos y en qué idioma quieren impartirlos el próximo año académico. Con carácter general, esas lenguas serán inglés, francés, alemán o portugués, aunque los centros podrán escoger otros si lo justifican adecuadamente y tienen el personal formado necesario. Podrán presentar sus solicitudes entre el 23 de mayo y el 20 de junio.



Según ha informado la Consellería de Cultura, Educación, FP e Universidades, los ciclos y másteres de Formación Profesional que se inicien el próximo curso en la modalidad dual (se cursan en parte en el centro y en parte en una empresa), deberán incluir la formación necesaria para que se consideren plurilingües. El objetivo, apuntan, es atender la demanda de habilidades lingüísticas por parte de las empresas colaboradoras, que tienen el conocimiento de lenguas extranjeras como un «requisito fundamental» a la hora de «seleccionar talento».

El plurilingüismo puede incorporarse de distintos modos. Por ejemplo, impartiendo ciertos módulos (materias) de lengua extranjera, o dando algún módulo no lingüístico del ciclo en otro idioma. También hay la posibilidad de incluir los módulos de lengua extranjera profesional diseñados por la consellería.

Los centros que quieran participar en el programa pueden solicitarlo a partir de este martes, incluyendo la concreción del currículo para el curso 2023-2024 y la planificación prevista para el siguiente, incluyendo específicamente los módulos que se impartirían en una lengua extranjera. La solicitud se remitirá directamente a la Dirección Xeral de Formación Profesional.

El objetivo del programa es mejorar las competencias en idiomas del alumnado de las enseñanzas de FP, promoviendo una mayor inserción laboral para sus titulados. En el curso actual, según datos de la Xunta, son 123 los grupos impartidos en modalidad plurilingüe en centros de Formación Profesional de Galicia, de los que 66 se estrenaron el pasado mes de septiembre.



Eva Alcón se presenta como única candidata para presidir a los rectores

La rectora de la Universidad Jaume I será la sucesora de Juan Romo, actual presidente de la CRUE y exrector de la Carlos III

JOSEFINA G. STEGMANN. Madrid. 22/05/2023

Eva Alcón Soler, rectora de la Universidad Jaume I, es la única candidata para presidir la Conferencia de Rectores (CRUE). Esto apunta a que, de acuerdo con los estatutos, será finalmente presidenta el próximo 6 de junio en reemplazo del exrector de la Carlos III, Juan Romo.

Ayer vencía el plazo para presentar las candidaturas y la única competidora de la también catedrática de Filología Inglesa, según aseguraban varios miembros de la CRUE, era Mavi Mestre, rectora de la Universidad de Valencia. «No ha conseguido suficientes apoyos», aseguraron a este periódico fuentes académicas.

Eva Alcón Soler se convertirá así en la segunda mujer presidenta de la CRUE. Solo ocupó este puesto antes que ella Adelaida de la Calle Martín, quien fue rectora de la Universidad de Málaga. El vicepresidente será José Antonio Mayoral Murillo, rector de la Universidad de Zaragoza y la vicepresidenta segunda, Rosa Visiedo, rectora de la Universidad CEU San Pablo.

Las elecciones se celebrarán el próximo 6 de junio y si bien Soler podría no ganar en primera vuelta sí tendría el triunfo asegurado en segunda vuelta. ¿Por qué? Porque de acuerdo con los estatutos de CRUE, el presidente «será elegido por la Asamblea General, de entre los rectores/as o cargo académico equivalente, el candidato/a que en la primera vuelta obtenga los votos de la mayoría de los presentes, es decir, la mitad más uno de los votos válidos emitidos».

Sin embargo, «si ninguno de los candidatos/as obtiene tal mayoría y no hay más de dos candidaturas, entonces quedará elegido en la segunda votación el que obtenga el mayor número de votos. Si hubiera más de dos candidaturas pasarán a la segunda votación los dos candidatos/as más votados en la primera, y será elegido el que obtenga el mayor número de votos».

Resto de miembros del equipo de Eva Alcón

Serán sus vocales Amaya Mendikoetxea, rectora de la Universidad Autónoma de Madrid; Laia de Nadal Clanchet, rectora de la Universidad Pompeu Fabra; Francisco Oliva Blázquez, rector de la Universidad Pablo de Olavide y Vicente Atxa Uribe, rector de la Mondragon Unibertsitatea.

Por otro lado, Eva Ferreira García, rectora de la Universidad del País Vasco será la delegada de la presidencia para políticas de igualdad y coordinación de proyectos 'Next Generation'. Mientras que José Luján Alcaraz, rector de la Universidad de Murcia, será el delegado de la presidencia para el desarrollo de la LOSU.

EL PAIS

Nuria Oliver, ingeniera: “Aceptamos una tecnología adictiva y se la damos a nuestros hijos”

La experta en inteligencia artificial aboga por una asignatura transversal de pensamiento computacional en primaria sin ordenadores

ELISA SILIÓ. Valencia - 22 MAY 2023

La ingeniera en telecomunicaciones Nuria Oliver (Alicante, 1970), experta en la interacción persona-computadora con 41 patentes, se doctoró en el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) y lleva años reflexionando sobre un uso más responsable de la tecnología desde los puestos que ha encadenado: 12 años investigando en Microsoft, directora científica en multimedia en Telefónica o directora de Ciencias de Datos en Vodafone. Oliver centra ahora sus esfuerzos en ELLIS (European Laboratory for Learning and Intelligent Systems), una organización sin ánimo de lucro dedicada a promover la investigación de inteligencia artificial de alta calidad en Europa, y en la Data-Pop Alliance —promovida por la Universidad de Harvard y el MIT— que pretende favorecer unas mejores decisiones del ciudadano sobre la tecnología. La pasada semana Oliver participó en un panel de Universia 2023 —un encuentro de 700 rectores organizado por el Banco Santander en Valencia— y concedió una entrevista a este diario.

Pregunta. ¿Cómo ve que en China enseñan inteligencia artificial en primaria?

Respuesta. Xi Jinping cuenta una estrategia para que China sea el número uno en inteligencia artificial en el 2030 que incluye su uso masivo de la sociedad y su incorporación a la educación obligatoria.

P. ¿Deberíamos incluir este contenido en la programación española?

R. Se necesita una asignatura transversal de pensamiento computacional para la que no se necesitan ordenadores. Sirve para desarrollar cinco habilidades indispensables: pensamiento algorítmico —resolver un problema complejo, descomponiéndolo en partes que se secuencian, porque así se solucionan los problemas usando tecnología—; en segundo lugar, la programación, el lenguaje de las máquinas; y en tercer, cuarto y quinto lugar tienen que ser competentes en datos, redes y *hardware* [elementos físicos que constituyen un sistema informático]. Confundimos no poder vivir sin el móvil con ser nativo digital o competente en tecnología.

P. ¿Lo percibe en sus charlas?

R. Sí. He dado a miles de adolescentes. Digo: ‘Que levante la mano quien tiene el móvil’. Todos y sigo: ‘Y ahora los que sabéis programar vuestro móvil’. Un móvil que es, por cierto, cientos de veces más potente que los ordenadores de mi doctorado. Siempre alguno la deja levantada y pregunto: ‘¿Qué programas?’ Siempre contesta: ‘La alarma del móvil’, y se queda tan contento’. Hay que fomentar la creatividad, el pensamiento crítico, nuestras inteligencias emocionales y sociales, que quizás no estamos desarrollando porque la comunicación de humano a humano está mediada por la tecnología, que la empobrece. ¿Qué pasa si dejamos de saber discutir amigablemente o colaborar? ¿Qué pasa si dejamos de estar aburridos, clave para la creatividad? Aceptamos tener tecnología hecha para estar todo el día usándola, adictiva, y se la damos a nuestros hijos. Tenemos la capacidad para hacer una tecnología que diga: ‘Mira, Nuria, veo que no estás haciendo nada útil conmigo, ¿por qué mejor no me apagas?’. Es un proyecto que he querido hacer desde 2014.

P. ¿El ChatGPT va a suponer la muerte de las humanidades?

R. Probablemente habrá un punto en el que nada de lo que leamos, oigamos o veamos en el mundo digital necesariamente va a ser veraz y vamos a tener que enseñar el pensamiento crítico, el cuestionamiento de las fuentes, el contraste de los datos... Va a ser muy difícil para un ser humano resistir la tentación de no pedirle a un gran modelo de lenguaje que rompa una página en blanco. Aunque quizás nos ayude a arrancar y sigamos nosotros. Pero habrá también creaciones algorítmicas, en las que no hay ninguna garantía de veracidad, aunque suene muy creíble. Al menos durante un periodo de transición, puede ser muy peligroso si no nos adaptamos a cuestionar todo lo que leemos.

P. Y mientras no esté claro, ¿tenemos que actuar como las escuelas de Nueva York que han vetado el ChatGPT para que no hagan así los deberes?

R. El reto es hacer una campaña de educación a gran escala. Las intervenciones educativas son a medio y largo plazo, no suceden de inmediato. En muchos contextos de Estados Unidos se ha prohibido para lidiar con el corto plazo, mientras encuentran una solución. En Europa hay otro problema, que es el uso indebido de cantidades ingentes de datos sin consentimiento explícito; y esa es la dimensión por la que está siendo cuestionado OpenAI [creadora de ChatGPT] desde la Agencia Italiana de Protección de Datos y de otras agencias.

P. La inteligencia artificial puede prever como van a ser las notas de un alumno viendo sus datos de preinscripción. ¿Está ya preparada para atajar antes problemas educativos?



R. Te da la oportunidad de detectar de forma temprana dificultades: la dislexia, trastornos de hiperactividad... Igual que vamos a pasar de una medicina generalista a una de precisión, personalizada, preventiva y predictiva, habrá una educación personalizada. No todos aprendemos igual, ni utilizando los mismos sentidos, mecanismos y velocidad. La gran oportunidad es que cada uno pueda desarrollar su potencial por la adaptación de la educación a sus habilidades.

P. ¿Van a tener que formarse en inteligencia artificial los profesores?

R. En toda transformación educativa, el gran reto es la formación del profesorado. Se requiere una inversión masiva en los cientos de miles de profesores que hay en España, y sobre todo hay que ver cómo democratizar la inteligencia artificial. Hay centros que llevan años enseñando a sus alumnos sobre tecnología, porque entienden que va a ser necesaria para el futuro; pero hay otros que económicamente no pueden o no tienen profesores formados. Hay que asegurarse de que no va a haber una brecha educativa aún más grande.

P. En ocasiones hay reticencias a los cambios de los propios profesores, como a la enseñanza por proyectos.

R. Una transformación masiva del mercado laboral, siempre afecta a la psicología. Es difícil de gestionar para cualquier persona por la incertidumbre que conlleva. El cuello de botella es que los profesores vean la inteligencia artificial como una oportunidad real de poder educar mejor, no como una amenaza, una carga o una moda.

P. Las universidades están empezando a ofertar el grado en inteligencia artificial. ¿Se necesita una formación específica o es mejor una ingeniería y un máster?

P. Es controvertido. Mi visión personal es más de una educación generalista que te enseñe las bases sobre las que luego construir distintas especializaciones; porque una formación más específica, puede quedarse obsoleta si hay un desarrollo tecnológico. Pero se necesita luego una oferta de especialización que sea ágil, adaptada a las necesidades de la sociedad.

P. ¿Qué opina de las metauniversidades que incorporan el metaverso en la docencia?

R. El humano no ha sido diseñado para estar todo el día delante de una pantalla, 24 horas del día con unas gafas de realidad aumentada. No es la visión que tengo del futuro del *Homo sapiens*. Y somos una especie social, necesitamos el cara a cara. El 80% de la comunicación del ser humano no es verbal, pero es fantástico usar la realidad virtual para visualizar conceptos en los que se necesita una visualización en tres dimensiones.

eldiario.es

Murcia y Madrid son las comunidades con los peores datos en educación pública

Un informe que evalúa ocho indicadores del sistema otorga a estas dos autonomías del PP los peores resultados en inversión, ratios o número de repetidores; Euskadi, con el 'pero' de que es la región con menos alumnado en centros públicos, repite como la mejor una década después.

Daniel Sánchez Caballero. 23/05/2023

Doblete del PP. Murcia y Madrid, dos comunidades históricas de los populares, tienen los peores datos de educación pública de España. Euskadi –con la salvedad de que es la comunidad con más alumnado en la privada–, los mejores, según un análisis de ocho indicadores básicos de la educación realizado por la Asociación Sociedad Civil por la Educación junto a CCOO, UGT y la FAPA Giner de los Ríos de Madrid.

La Región de Murcia está entre las peores comunidades en gasto por alumno, ratios de alumno por profesor y clase, tasa de idoneidad (el porcentaje de estudiantes de 15 años en el curso que por edad les correspondería) y abandono temprano, aunque solo aparece en el último lugar en la tasa de graduación; Madrid es más de extremos, y tras 20 años de impulso del PP a la escuela concertada está en el último lugar en gasto en educación pública en todas sus variantes (bruto y por alumno) y entre las peores en alumnado matriculado en los centros estatales y en ratios, mientras ronda la media nacional en los indicadores de desempeño (tasa de idoneidad, abandono y graduación).

Euskadi, con el *pero* de que apenas escolariza a la mitad de su alumnado en centros públicos, es la comunidad que más dinero dedica a cada estudiante, se mantiene cerca de las medias nacionales en cuanto a las ratios y destaca en el rendimiento del alumnado.

“Se puede concluir que la gestión del sistema educativo madrileño es la más cuestionable del Estado, porque [aunque no es la última] es la comunidad más rica de España y tiene muchos más recursos que Murcia”, ha valorado José Luis Pazos, miembro de la asociación y encargado de presentar el texto.

El informe, que compara los resultados actuales con los que había hace diez años, deja otra conclusión: las diferencias entre comunidades autónomas se han reducido en esta última década, un efecto de la descentralización (aunque esta viene de atrás) que ya se había observado. Un detalle de este dato es que este acercamiento entre la mejor y la peor provenga más por el lado de que Euskadi ha bajado sus indicadores que porque Murcia los haya subido. Desde hace diez años la diferencia entre la primera y la última (que era Madrid entonces) ha bajado un 19%.

Los responsables del informe explican este bajón de Euskadi porque el índice es relativo, se compone a partir de cómo relacionan los datos de unas y otras comunidades. Y cuando uno está arriba, como es el caso del País Vasco, “es lógico que su evolución no pueda ser tan amplia”. Además, por cómo está elaborada la clasificación, si una comunidad mantiene un resultado igual pero otras lo mejoran y se sitúan por encima, en términos relativos es como si empeorara.

Del dinero al rendimiento

Sociedad Civil por la Educación ha escogido ocho indicadores sobre educación pública y compara cómo se desempeña cada comunidad autónoma a partir de datos oficiales. En concreto, la asociación ha evaluado el gasto público total en Educación en forma del porcentaje de PIB para hacerlo comparable; el gasto por estudiante no universitario; el porcentaje de alumnado en centros públicos; las ratios por docente; por aula; la tasa de idoneidad; la de graduación en la ESO; y la de abandono temprano.

A partir de ahí, y para ordenar los datos, se asigna un 10 a la comunidad que mejor dato ofrece de cada ítem y un 0 a la que menos; el resto se pondera entre medias en función de su resultado. Por último, se suma la puntuación de los ocho ítems, lo que da a región una nota final y una media de cada indicador. Según este baremo, Murcia es la comunidad con peores datos en educación pública, con 19,69 puntos en total (el máximo serían 80) pese a tener solo un 0 y un índice I-SOCE (la media de todos los indicadores) de 2,46 (sobre 10); Madrid es la segunda, con 20,06, tres ceros y un 2,51 de media; Andalucía cierra el cajón por abajo con un 23,63, que deja un índice medio de 2,95.

El País Vasco es la comunidad autónoma que mejor parada sale. Es la mejor en tres apartados y alcanza un 55,66 de puntuación total y una media de 6,96; Cantabria se queda cerca sin destacar por arriba ni por abajo en ningún indicador (55,19 puntos totales, 6,9 de media) y Galicia le sigue la estela con las mismas características: un sistema sólido en todo lo analizado sin ningún punto especialmente destacado para 53,99 puntos en total y un 6,75 de media.

El informe recoge además los datos de los mismos indicadores hace diez años para ver cómo han evolucionado las diferentes comunidades. El primer detalle es que España en su conjunto ha mejorado en esta última década (de 3,95 de media a 4,15). Según el análisis, Murcia ha sido la que más ha perdido en este periodo: seis posiciones en la clasificación relativa y todo un punto en la valoración de los indicadores para caer a la cola. Canarias es la que más ha mejorado: de 2,66 a 4,7 apoyándose en un gran impulso de la escuela pública. Entre las que suben están también Cantabria y La Rioja; peor que hace diez años aparecen Navarra, Asturias, Castilla-La Mancha o Catalunya.



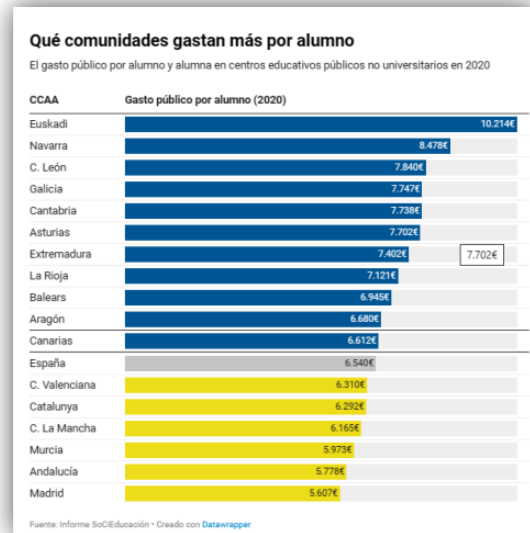
CCAA	GPT	GPA	ACP	RAD	RAU	TIA	TBG	AT
Euskadi	5,28	10,00	0,00	8,47	5,47	6,44	10,00	10,00
Cantabria	6,15	4,63	6,44	8,13	6,83	5,38	8,63	8,80
Galicia	5,70	4,65	7,15	8,59	7,33	5,00	8,10	7,47
Extremadura	10,00	3,90	9,48	10,00	10,00	2,31	5,41	2,85
Navarra	3,97	6,23	4,79	9,85	5,78	4,88	9,09	6,68
Asturias	4,69	4,55	6,83	9,75	6,31	5,25	8,67	4,56
C. León	4,50	4,85	5,28	9,17	9,28	2,38	5,64	4,09
Canarias	5,25	2,18	8,28	5,64	5,60	0,69	5,37	4,55
Aragón	3,63	2,33	5,94	6,17	7,29	2,31	3,02	4,13
La Rioja	3,72	3,29	4,84	6,32	6,70	1,81	3,39	3,76
España	5,56	2,03	5,30	3,90	4,67	3,31	5,06	3,39
C. La Mancha	6,54	1,21	10,00	5,09	7,27	0,00	0,96	1,71
C. Valenciana	5,98	1,53	5,42	2,73	6,06	1,50	3,85	3,84
Baleares	2,46	2,90	4,84	6,04	7,30	1,50	2,56	1,80
Catalunya	2,46	1,49	4,57	0,28	0,00	10,00	7,78	2,28
Andalucía	8,24	0,37	7,19	2,39	1,73	0,19	3,52	0,00
Madrid	0,00	0,00	1,17	0,00	5,78	2,81	4,88	5,42
Murcia	7,40	0,79	6,19	1,72	2,90	0,38	0,00	0,31

Más del doble de gasto

Las diferencias entre comunidades en algunos indicadores es notable. Sucede por ejemplo en el gasto en Educación en relación al PIB, un indicador clásico. Extremadura es la región que más invierte, rozando el 6%, una cifra que en una comparativa internacional la situaría cerca de los países punteros (que suelen estar en torno al 7%); enfrente, Madrid no llega ni a la mitad. Esta situación no es sobrevenida: el informe incluye los datos de los indicadores analizados de hace diez años y Madrid ya estaba entonces en el último lugar. El Gobierno de Ayuso tendría que invertir 5.000 millones más de euros al año para llegar a la media nacional, situada en el 4,26%. Este de la financiación es uno de los indicadores en los que mejor aparece Murcia, la peor comunidad, que está por encima de la media con un 4,92% del PIB en Educación.

Algo similar sucede con el gasto por alumno, otro indicador comparable –aunque algunos analistas no lo consideran el más óptimo para la educación–, que también arroja diferencias de hasta casi el 100% entre Euskadi, que invierte 10.214 euros por alumno y año, y Madrid, que se queda en 5.607 euros.

Las ratios de alumnos por clase –una de las principales reivindicaciones del profesorado para mejorar sus condiciones de trabajo y los resultados del alumnado– también evidencian la brecha entre comunidades, aunque no necesariamente las mismas. Dado que el informe incluye datos desagregados del segundo ciclo de Infantil, de Primaria y de la Secundaria obligatoria, las regiones cambian ligeramente su orden, pero hay patrones: Catalunya, Andalucía y Murcia aparecen sistemáticamente entre las peores y Extremadura, Castilla y León y Galicia, entre las mejores.



Las diferencias entre las comunidades que más cuidan las ratios con las que menos son de hasta un 30%: mientras Catalunya tiene 21 alumnos por aula en el segundo ciclo de Infantil, Castilla y León tiene 15; en Primaria se da una relación muy parecida, y son las mismas comunidades las que marcan el primer y último lugar. En Secundaria, Catalunya sigue siendo la que más alumnos mete en cada clase (28), pero en esta etapa es Extremadura la que menos, con 16,6 de media.

El análisis concluye con los indicadores de lo que podríamos llamar rendimiento escolar (repeticiones, abandono temprano, tasa de graduación), donde destacan Catalunya, Euskadi o Cantabria, entre otras regiones, según el aspecto que se considere.

Los autores del informe se han mostrado algo sorprendidos al cruzar estas dos últimas estadísticas: Catalunya es la comunidad con peores ratios, pero está entre las mejores en rendimiento del alumnado, cuando se supone que este elemento (las ratios) es clave para la mejoría escolar. Esta aparente contradicción “llama a la reflexión”, ha observado Pazos para cerrar la presentación de resultados.

europapress.es

La Autónoma de Barcelona, la de Navarra y la Carlos III de Madrid, mejores universidades españolas según el Ranking CYD

MADRID, 23 May. (EUROPA PRESS) - El informe revela que las mejores universidades de España se encuentran en Navarra, Cataluña y el País Vasco La décima edición del Ranking CYD presentada este martes por la Fundación CYD revela que las mejores universidades españolas son la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Navarra y la Carlos III de Madrid.

De este modo, la Autónoma de Barcelona y la Universidad de Navarra mantienen la misma posición que obtuvieron en el Ranking CYD del año pasado, mientras que la Universidad Carlos III sustituye en la tercera posición a la Autónoma de Madrid, que en esta edición se ha situado en el cuarto lugar de la lista. Completan el ranking de las diez universidades españolas que destacan por tener un número más elevado de indicadores pertenecientes al grupo de mayor rendimiento la Autónoma de Madrid, la Universidad de Barcelona, Pontificia Comillas, Deusto, Pompeu Fabra, Rovira i Virgili y Ramon Llull.

En esta décima edición, el Ranking CYD presenta resultados de 80 universidades, 29 ámbitos de conocimiento y 3.266 titulaciones. Las universidades participantes representan el 93% de las 86 universidades activas que imparten enseñanzas de grado incluidas en el RUCT (Registro de Universidades, Centros y Títulos). De ellas, 48 son públicas (lo que supone el 100% de representatividad) y 32 privadas (el 89% sobre el total).

Como novedades, este año el Ranking CYD incorpora el ámbito de Periodismo y Comunicación y actualiza los resultados de titulaciones de ámbitos de Ciencias Sociales: Administración y Dirección de Empresas (ADE), Economía, Ciencias Políticas, Sociología, Historia, Educación, Derecho y también de Ciencias de la Tierra-Geología.

"El Ranking CYD cumple diez años y se consolida como el análisis más completo de las universidades españolas; una guía de gran valor para la comunidad universitaria que ayuda tanto a estudiantes en la toma de sus decisiones como a las universidades en el diseño de sus estrategias. El Ranking CYD es una plataforma digital e interactiva con amplia información que permite hacer diferentes clasificaciones ajustadas a los criterios y necesidades de cada usuario", ha manifestado la directora de la Fundación CYD, Sònia Martínez Vivas.

CCAA CON MÁS INDICADORES DE MAYOR RENDIMIENTO

Las comunidades autónomas que obtienen este año el número más elevado de indicadores de mayor rendimiento son las de Navarra, Cataluña y el País Vasco.

Respecto a que el sistema universitario de la Comunidad de Madrid no aparezca entre los tres primeros puestos, la directora del Ranking CYD, Ángela Mediavilla, ha explicado que, aunque no entran en valoraciones sino en la construcción de los indicadores y la obtención de resultados, se trata de una cuestión que "se va manteniendo de forma bastante constante" en las distintas ediciones. "El sistema universitario madrileño suele quedar en el cuarto o el quinto puesto", ha precisado. "La Carlos III y la Autónoma de Madrid están arriba también, pero si miras todas las universidades como sistema universitario de Madrid o de Cataluña hay otras universidades que van destacando más en otras dimensiones. Por lo tanto, al final como sistema pesa que todas las universidades sean equilibradas y que vayan destacando en todas las dimensiones", ha subrayado Mediavilla.

El ámbito de Periodismo y Comunicación incluido como novedad este año, en el que han participado 34 universidades presenciales que imparten en España titulaciones de grado y máster, destaca por tener mejores resultados que la media de titulaciones del ámbito de ciencias sociales, en indicadores como ratio de alumnos por profesor en estudios de grado, tasa de graduación en el tiempo normativo estipulado, tasa de rendimiento (número de créditos aprobados respecto a los matriculados), nota media de los matriculados y porcentaje estudiantes de otras CCAA. Este ámbito también destaca por ser una opción preferente del alumnado matriculado y por tener menor tasa de abandono. "Este ámbito tiene mejores resultados que la media de ámbitos de las Ciencias Sociales en el ámbito de Enseñanza y Aprendizaje. Las que más han destacado son la Universidad Ramón Llull, la Carlos III o la Pompeu Fabra", ha señalado la analista del Ranking CYD María Teresa Jiménez.

Por otro lado, el Ranking CYD revela que el 99% de las universidades dispone de un comité, oficina o responsable de diversidad e igualdad y el 99% tienen implantada una política contra la discriminación y el acoso sexual o por razón de sexo, discapacidad, orientación sexual, creencias o laboral. Por su parte, el 57% de las universidades tiene servicios de salud sexual y reproductiva y el 97% dispone de recursos de apoyo a la salud mental.

El informe también indica que el 1% de estudiantes matriculados en la Universidad en estudios de grado, máster o doctorado y el 2% del Personal Docente Investigador (PDI) y del Personal de Administración y Servicios (PAS) tiene alguna discapacidad. Asimismo, el 86% de los centros establece medidas para fomentar la matriculación de estudiantes con discapacidad con iniciativas como exención de tasas, reserva de plazas, adaptaciones académicas, recursos técnicos y apoyo personal.

BECAS QUE OFRECEN LAS UNIVERSIDADES

El 93% de las universidades ofrece algún tipo de beca (aparte de las estatales y/o autonómicas) a estudiantes con bajos ingresos. Las más frecuentes son las de ayuda al transporte urbano, para comedor y dirigidas a estudiantes con situaciones socioeconómicas desfavorables o sobrevenidas por alguna situación especial, así como las destinadas a estudiantes con necesidades especiales por discapacidad.

Respecto al cuidado del entorno natural, el 97% de las universidades tienen programas de reciclaje de residuos, el 93% implementa medidas para reducir el uso de papel y plástico, el 96% realiza un tratamiento especial de los residuos tóxicos y el 86% usa fuentes de energía renovables. "La gran mayoría de universidades españolas son sensibles a las necesidades de apoyo de la salud física y emocional del alumnado y manifiestan tener servicios y medidas que ayudan a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.

También una amplia mayoría de las instituciones han puesto en marcha medidas de sostenibilidad medioambiental para promover el reciclaje y reducir el uso de recursos naturales", ha destacado la directora del Ranking CYD, Ángela Mediavilla.



Mejor lo hablamos

En un entorno con aluvión de tesis doctorales plagiadas burdamente y el más obsceno negocio universitario en marcha, no habrá que creer que un mero avance técnico nos vaya a hacer aún peores personas. Ya somos horrorosos

DAVID TRUEBA. 23 MAY 2023

Resulta chocante que estemos tan preocupados de pronto por la amenaza de la mal llamada inteligencia artificial y, en cambio, no parezcamos alterados por el evidente dominio de la estupidez natural con la que convivimos. Nadie duda de que los avances tanto tecnológicos como sociales contribuyen a mejorar la vida de las personas, por más que a ratos esa nueva realidad nos perturbe porque arrastra consigo un agravamiento de ciertos síntomas del malestar humano. Con nuestro instinto innato para la autodestrucción, somos capaces de revertir lo que son obvios adelantos en conocimiento y tecnología en armas de infelicidad, persecución, alienación y sometimiento. La IA provoca idéntico debate que el mal uso de las redes y el teléfono portátil porque nos pone al alcance de la mano nuevas oportunidades para practicar la falsedad, la apropiación indebida, el engaño y la estafa. La tecnocracia está causando estragos por la sencilla razón de que le hemos otorgado valor al exhibicionismo por encima de la búsqueda del propio amparo, y el peor síntoma es la creciente ola de suicidios adolescentes.

Una de las más repetidas prevenciones en la opinión pública ante el desarrollo de la IA es el modo en que puede perjudicar a la enseñanza escolar. Ya se habla de trabajos copiados y niños sin retentiva. Quizá ignoran muchos que el corte y pega es una asignatura expandida. En un entorno con aluvión de tesis doctorales plagiadas burdamente y el más obsceno negocio universitario en marcha, no habrá que creer que un mero avance técnico nos vaya a hacer aún peores personas. Ya somos horrorosos. En lo educativo, y lo señalan estudios sobre el deterioro de la comprensión lectora en menores, tendríamos que haber puesto el acento sobre una mejora del sistema para que los chicos no abandonen por la tentación tecnológica el desarrollo de sus capacidades cognitivas. Una de las mejores maneras de evitar el plagio y la impostura escolar es recuperar la oralidad. España va con años de retraso sobre el sistema francés o anglosajón de dominio de lo hablado. Un sabio profesor repite a menudo que solo demuestras el conocimiento cuando eres capaz de explicar lo que sabes. El valor no está en el título enmarcado de la pared, sino en la vertebración de lo aprendido con la realidad.

Es posible que los actores puedan doblarse con su propia voz en todos los idiomas del mundo o que caras y cuerpos ya fallecidos sean recuperados digitalmente para seguir la faena, pero no dejan de ser fuegos de artificio. No es la primera vez que asistimos a la apropiación del talento de otro para desarrollar la mediocridad propia. Las canciones, las lecciones, la organización laboral y la recogida de residuos pueden organizarse mejor con las aplicaciones de cálculo. Convivirá el talento con la depredación y el ingenio y la bobería. En la sutil inconcreción del capricho humano, donde se mezclan lo racional y lo irracional y lo bondadoso y lo malvado, es donde se juega nuestra vida diaria. Enseñemos a los chicos a hablar y a pensar en voz alta y tendremos un Parlamento muy distinto, un ágora más rica, un debate mejor. En la obsesión por volver a todos los ciudadanos unos vacuos consumidores pasivos quizá nos hemos pillado los dedos. Como dijo un experto, fabricar tontos es un gran negocio, hasta que los tontos son tantos que te dictan la norma y te modelan a su gusto.

EL DEBATE

¿Es demasiado teórica y poco práctica la Universidad?

Hay un 64 % de entrevistados que está muy o bastante de acuerdo en que las instituciones de enseñanza superior incorporan profesionales externos, pero un 30 % no cree que exista esta apertura

Ismael Sanz 23/05/2023

El 3 de mayo la Fundación CYD publicaba el Barómetro CYD acerca de la valoración de la sociedad sobre la calidad del sistema universitario Jorge Sainz (URJC, y colaborador también de El Debate), Marta Martínez (UAM) y yo hemos tenido la oportunidad de colaborar en este Barómetro. El gráfico muestra la opinión de la sociedad española, medida a través de una encuesta de GAD3 para la Fundación CYD, sobre si merece la pena ir a la Universidad. Un 87 % de la sociedad española tiene una percepción positiva de la contribución de las Universidades al progreso de la sociedad, 86 % a la formación a lo largo de la vida y el 84 % al acceso a empleos de mayor calidad o responsabilidad (84 %). Entre las aportaciones de la universidad que reciben algo menos de respaldo se encuentra que la universidad española «está abierta a contratar a profesionales de fuera de su entorno». Hay un 64 % de entrevistados que está muy o bastante de acuerdo en que las instituciones de enseñanza superior incorporan profesionales externos, pero un 30 % no cree que exista esta apertura. Esta apreciación de una parte de la sociedad podría estar basada en el hecho de que la universidad española no sólo no contrata a personas de fuera del mundo académico, sino que incluso en el proceso de selección de personal docente e investigador pudiera promocionar a profesores que ya están trabajando o han realizado su

doctorado en la misma universidad que está contratando. La Estadística de Personal de las Universidades del Ministerio de Universidades publicada en febrero de 2022 muestra que el 67,89 % del PDI en España en 2020-21 ha leído la tesis en la misma universidad en la que imparte docencia. Aunque es 1,2 puntos porcentuales menos que el 69,17% de hace 5 años, en 2015-16, el elevado porcentaje de docentes que imparte clases en la misma universidad en la que ha realizado su tesis doctoral puede estar en la base de la percepción de una parte de la sociedad de la falta de apertura a contratar a profesionales de fuera del entorno de los centros de enseñanza superior en nuestro país. También podría ser que la sociedad española echa de menos la incorporación de más profesionales realmente externos a las universidades como profesores asociados.

Otra conclusión negativa la ofrece la percepción generalizada, de un 69 % de la población española, de que «En sus enseñanzas, la Universidad es demasiado teórica y poco práctica». Hay un 23 % que está poco de acuerdo con esta apreciación y sólo un 7 % no está nada de acuerdo con la afirmación. Es el aspecto cuya conclusión es más negativa para la Universidad en el informe. Las instituciones de enseñanza superior podrían dar a conocer en mayor medida las Prácticas Académicas Externas para mostrar los avances que se han producido en la última década para ofrecer una formación superior más conectada con la demanda de la sociedad y de las empresas.



Fuente: Barómetro CYD acerca de la valoración de la sociedad sobre la calidad del sistema universitario

El artículo en noviembre de 2021 de Di Meglio, Camiña, Barge-Gil y Moreno (2021) confirma que las prácticas en empresas en el ámbito universitario mejoran las perspectivas de inserción laboral. En concreto estos autores muestran los datos del Eurobarometer a jóvenes (18-35 años) en el que el 46 % de los jóvenes de la UE habían realizado al menos una práctica curricular. Pues bien, llevando a cabo una estrategia empírica para evitar que el sesgo de selección influya en los resultados, Di Meglio, Camiña, Barge-Gil y Moreno (2021) encuentran que las prácticas académicas externas (PAE) incrementan entre 3 y 4 puntos porcentuales la probabilidad de encontrar un primer empleo en menos de 3 y 6 meses. Además, estos autores hallan evidencia de que la probabilidad de estar desempleado a los 4 años de acabar el grado universitario es entre un 5,3 % y un 7,5 % menor para los estudiantes que han realizado prácticas externas en relación con quienes no las realizaron. Por el contrario, no se encuentran efectos positivos significativos de las prácticas externas universitarias en el matching vertical (no estar sobre-cualificado) ni en los salarios 4 años después de la graduación. En definitiva, Di Meglio, Camiña, Barge-Gil y Moreno (2021) concluyen que las prácticas académicas externas de las universidades «abren las puertas al mercado de trabajo: reducen el tiempo de búsqueda e incrementan la probabilidad de una buena adecuación al primer empleo. Su efecto positivo en la probabilidad de estar empleado no desaparece en el medio/largo plazo. Sin embargo, las prácticas no construyen un puente hacia la integración laboral en términos de matching o salarios 4 años después de la graduación». Cabrales (2022) realiza una revisión de la literatura de los artículos de investigación que analizan el impacto en los estudiantes de la realización de prácticas académicas externas, incluyendo el artículo de Di Meglio et al. (2021). Es importante tener en cuenta que puede haber autoselección, en el sentido de que pudiera ser que los estudiantes por sus competencias, motivación e interés en su empleabilidad sean los que más prácticas realicen, llevándonos en ese caso a la errónea conclusión de que estas prácticas mejoran la inserción laboral y la formación. Cabrales (2022) concluye de los artículos que analizan la causalidad



eliminando el efecto de la posible autoselección, que la realización de las prácticas en empresas durante los estudios universitarios mejora la inserción laboral, sobre todo si tienen remuneración económica, y que no afectan (ni positiva ni negativamente) a la formación o competencias de los estudiantes.

Ismael Sanz es profesor de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y Visiting Senior Fellow London School of Economics

europapress.es

El Gobierno ubicará en Segovia el Centro de Innovación y Tecnificación de FP para formar a 1.000 profesores al año

MADRID, 23 May. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado este martes 23 de mayo la creación del Centro de Innovación y Tecnificación de Alto Rendimiento de la Formación Profesional (CITAR) en Segovia, en el que se formarán cada año 1.000 profesores.

"Es un organismo que va a impulsar la investigación y el emprendimiento de la FP de la mano de los centros de excelencia de los centros de referencia nacional y sobre todo de la participación de las empresas", ha señalado la ministra de Política Territorial y portavoz del Gobierno, Isabel Rodríguez, durante su comparecencia en la rueda de prensa posterior a la reunión del Consejo de Ministros.

La portavoz del Ejecutivo ha destacado que este centro será "el primer laboratorio de innovación e investigación aplicada de la Formación Profesional a nivel nacional, en el que se van a formar los docentes de todo el país".

Las instalaciones del CITAR ocuparán unos 2.000 m² y contarán con dos aulas de tecnología aplicada, dos aulas polivalentes, diez espacios de cátedra y una sala polivalente, además de los espacios destinados a administración. Entre sus objetivos estarán también la búsqueda de sinergias con países del entorno español que sirvan "para el intercambio de conocimientos y experiencias, y el enriquecimiento del sistema formativo".

Para ello, el Ministerio de Educación y Formación Profesional prevé que en una segunda fase el centro ofrezca formación a profesores de toda Europa.

Con la finalidad de "adelantarse" a las necesidades del tejido productivo, detectar las novedades tecnológicas y transmitir estos conocimientos a los docentes para que puedan aplicarlos en su día a día, el centro colaborará con empresas "punteras" en los distintos sectores, especialmente aquellos de alto nivel estratégico, y vinculadas a la digitalización o la sostenibilidad.

Además, el CITAR trabajará de la mano con las redes de Centros de Excelencia y de Centros de Referencia Nacional de la Formación Profesional.

EL PAÍS EDITORIAL

Leer en casa

El sesgo de clase está detrás de las diferencias en comprensión lectora de los niños españoles

EL PAÍS. 24 MAY 2023

La magnitud de la muestra del informe de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) sobre la comprensión lectora entre niños de 9 y 10 años del globo (unos 400.000) ofrece una garantía razonable de fiabilidad. Tras el significativo avance de 15 puntos de los niños españoles hace cinco años, en 2016, los datos de 2021 recién publicados sobre 10.000 niños indican un retroceso de siete puntos, en parte debido a los efectos de la pandemia en la escolarización y los cierres de los colegios. Pese a ello, España se sitúa por encima de la media con respecto a otros países de características semejantes, con algunas destacables anomalías, como la Comunidad de Asturias, que figura de forma excepcional muy por encima de la media europea y española, del mismo modo que la singularidad demográfica y sociocultural de Ceuta y Melilla explica la necesidad de redoblar esfuerzos ante resultados desproporcionadamente por debajo de la media.

Las conclusiones más relevantes del informe atañen a factores cualitativos más que cuantitativos, y son dos fundamentalmente: en las casas donde se lee con asiduidad los niños leen más y mejor y el sesgo socioeconómico es determinante para que disminuya la competencia lectora. Entre los datos esperanzadores está la reducción de la brecha de género (ya no leen más las niñas que los niños), pero el peor de todos es la perpetuación de la diferencia de clase social. Es ahí donde los poderes públicos deben afinar sus instrumentos de análisis y su capacidad de compensar los déficits estructurales de amplios sectores sociales, a menudo, sin conciencia de que ese instrumento —la aptitud, rapidez y calidad de la lectura— se convertirá en el futuro en

una causa de discriminación profesional y vital. Las familias pueden no saber que la única vía de mejora de la comprensión lectora es la práctica asidua, rutinaria y gozosa, pero el Estado sí lo sabe. Son las administraciones las que deben intervenir en los contextos más adversos para compensar ese déficit. Medidas caras como reducir a la mitad el número de alumnos por clase en entornos sociales más pobres son en realidad inversiones de futuro destinadas a mitigar la desigualdad social.

Las pantallas no son el problema. Funcionan como instrumento necesario de socialización para manejarse en la adolescencia y en la juventud. La capacidad y potencia de lectura lo son también, y es ahí donde una política de Estado debe ser capaz de identificar las carencias que propicien que niños de 10 años lean todavía con el dedo pegado al papel (o a la pantalla): evitar que esa escena que fue común y amplísima hace cien años persista hoy es una obligación colectiva. Nunca habían leído tanto nuestros hijos como en los últimos años, pero buena parte de esa literatura no llega ni puede llegar a todos sin la ayuda de una política de Estado que ataque en origen la desigualdad de oportunidades.



De 46 euros en La Rioja a 110 en Catalunya: las diferencias en las tasas para la Selectividad

Las cuotas, diferentes en cada comunidad y que varían también en función de cuántos exámenes se realicen y si los estudiantes se presentan a la fase voluntaria para subir nota, es un coste que en ocasiones resulta disuasorio para muchas familias

Paula del Toro. 24/05/2023

De La Rioja a Catalunya, presentarse a la Evau (la antigua Selectividad) puede costar el doble según la comunidad autónoma en la que uno viva. Unos 200.000 estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional empezarán a examinarse en dos semanas del que será la última prueba de acceso a la Universidad con el formato que ha regido el examen los últimos 50 años antes de que en junio de 2024 se instaure, si el Gobierno no atiende la petición de moratoria que han planteado las universidades, el nuevo modelo de examen, que irá introduciendo cambios paulatinamente hasta su implantación definitiva en el curso 2027-2028.

Cada comunidad es un mundo a la hora de plantear esta prueba, desde las fechas hasta los precios por presentarse. Los calendarios de primera convocatoria comienzan el día 5 de junio en la mayoría de comunidades y en algunas se extienden hasta el 16 de junio. En cuanto al coste, la horquilla es amplia: hay cuotas en las que la fase general supone 100 euros o más, como sucede en Catalunya, Asturias y Aragón, y otras que se quedan en la mitad, donde aparecen La Rioja, Castilla-La Mancha y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Y este precio puede ser disuasorio para algunas familias. Miles de ellas no tienen capacidad para asumir los costes que supone hacer la Selectividad y a continuación matricularse en el primer año de carrera, un desembolso que según la comunidad y si no se tiene beca puede ascender a centenares de euros en un solo verano. Además, el sistema de ayudas tiene lagunas y las becas no son suficientes ni cubren a todo el que lo necesita.

Los recortes y el aumento de la privatización en el ámbito universitario han hecho que estudiar en una universidad pública cueste 12 veces más que hace una década, según datos de CCOO, aunque el acuerdo alcanzado entre el Ministerio de Universidades y las comunidades autónomas está logrando rebajar los precios poco a poco.



Respecto a estas tasas de acceso y las matriculaciones en cada año de carrera, únicamente existen rebajas del 50% a alumnos de familias numerosas, sin tener en cuenta la renta y situación familiar del estudiante.

Fases y precios en los que se divide la Selectividad

Los precios para esta prueba de acceso tienen diferentes fases, al igual que el examen, en la mayoría de las comunidades autónomas: la tasa de la prueba ordinaria (también denominada “de acceso”) y cuotas de asignaturas específicas y de asignaturas voluntarias (también llamadas “de admisión”).

Cada una de las asignaturas de la fase obligatoria, las comunes a todas las modalidades de Bachillerato (Historia de España, Lengua y Literatura Española, Primera lengua extranjera y la materia troncal de



modalidad), se califican con una nota que va de 0 a 10 puntos para posteriormente hacer una media aritmética de las cuatro asignaturas, siendo 10 puntos la nota máxima que puedes obtener en esta fase.

Pero hay carreras en las que la nota de corte supera el 10. Quien quiera optar a una de ellas tiene que presentarse a asignaturas de admisión, siempre que la Selectividad en su comunidad autónoma lo permita. Los estudiantes se podrán examinar con carácter opcional de hasta un máximo de 4 materias del temario específico estudiado en Bachillerato. En esta fase cabe puntualizar que no todas las asignaturas puntúan de la misma manera: algunas pueden ponderar el doble según los parámetros establecidos por las universidades y del grado al que se aspira acceder.

Además, en las comunidades autónomas con lengua cooficial (Catalunya, Comunitat Valenciana, Galicia, Islas Baleares, País Vasco y algunas zonas de Navarra), los alumnos deberán examinarse de dicha lengua como materia obligatoria.

Excluidos por no tener recursos

Sindicatos de trabajadores y estudiantes calculan en miles los jóvenes que no pueden optar a una Prueba de Acceso a la Universidad o a una carrera universitaria por exclusión social y falta de capacidad económica. El departamento de Educación de CCOO Madrid estima que existen 7.500 estudiantes en situación de exclusión solamente en la Comunidad de Madrid. Los problemas económicos para seguir con los estudios superiores no acaban ahí. El sindicato calcula que, desde 2010, estudiar en una universidad pública española se ha incrementado hasta 12 veces en comparación con los salarios.

Además, las tasas de Selectividad están consideradas como tasas administrativas, por lo que no hay ayudas posibles y no pueden ser pagadas con becas. Este coste levanta un muro que amenaza el derecho a la educación de muchos estudiantes, cuyas familias no se pueden permitir los gastos y se quedan fuera de los estudios superiores.

Hace un par de años uno de esos casos saltó a los medios de comunicación. Para las pruebas de Selectividad de 2021, un instituto de Móstoles (Madrid) tuvo que tomar medidas ante la imposibilidad de algunos alumnos para pagar la tasa de acceso por su situación económica en plena pandemia. La dirección del centro llamó a los profesores a realizar una colecta voluntaria para abonar la cuota del examen de acceso a la universidad de aquellos estudiantes a los que su situación económica les iba a impedir presentarse a la prueba e incluso pagar el título de Bachillerato, cuyo coste aproximado es de 50 euros.

En el momento en el que decidieron hacer la colecta, eran tres alumnos los que habían confesado no poder costearse la prueba, pero desde el profesorado sospechaban que había más. En cualquier caso, la situación no les pillaba por sorpresa, no era la primera vez que pasaba algo así. Finalmente, el Ayuntamiento intervino y decidió correr con los gastos de las tasas de todos los estudiantes que no podían pagar la EvAU. Desde entonces, el Consistorio lleva asumiendo este coste con sus fondos de emergencia social; este curso 2023 también lo hará.

La Comunidad de Madrid se sitúa como la región donde estudiar la carrera universitaria “más económica” cuesta más que en el resto del país: unos 1.290 euros anuales, según el Ministerio de Educación.

▣ EL DEBATE

Los creadores de ChatGPT piden una regulación para evitar que la IA destruya a la humanidad

Los fundadores de la compañía reiteran la necesidad de poner coto a los potenciales peligros de unas tecnologías «superinteligentes»

El Debate. 24/05/2023

Los fundadores de OpenAI, la compañía desarrolladora de ChatGPT, creen que las inteligencias artificiales (IA) «superinteligentes» tienen el potencial de crear algo capaz de destruir a la humanidad, y por ello piden la creación de un organismo equivalente a la Agencia Internacional de Energía Atómica que la regule y, por tanto, evite o minimice ese escenario.

En una breve nota publicada en el sitio web de la compañía, los cofundadores Greg Brockman e Ilya Sutskever y el director ejecutivo, Sam Altman, piden que un regulador internacional comience a trabajar en cómo «inspeccionar sistemas, requerir auditorías, probar el cumplimiento de los estándares de seguridad [e] imponer restricciones en los grados de implementación y los niveles de seguridad» para reducir el «riesgo existencial» que dichos sistemas podrían plantear.

«Es concebible que dentro de los próximos 10 años, los sistemas de IA superen el nivel de habilidad de los expertos en la mayoría de los dominios y lleven a cabo tanta actividad productiva como una de las corporaciones más grandes de la actualidad», escriben. «En términos de ventajas y desventajas potenciales, la superinteligencia será más poderosa que otras tecnologías con las que la humanidad ha tenido que lidiar en el

pasado. Podemos tener un futuro dramáticamente más próspero, pero tenemos que gestionar el riesgo para llegar allí. Dada la posibilidad de riesgo existencial, no podemos simplemente ser reactivos».

A más corto plazo, los firmantes piden «cierto grado de coordinación» entre las empresas que trabajan en la investigación de vanguardia de la IA para garantizar que el desarrollo de modelos cada vez más potentes se integre sin problemas con la sociedad al tiempo que se prioriza la seguridad. Esa coordinación podría venir a través de un proyecto dirigido por el gobierno, por ejemplo, o a través de un convenio colectivo para limitar el crecimiento de la capacidad de IA.

Entre los riesgos que enumera el Centro para la Seguridad de la IA (CAIS), con sede en EE.UU., se mencionan, por ejemplo, aquellos derivados de la «pérdida humana de la capacidad de autogobierno y de volverse completamente dependiente de las máquinas» en caso de que a los sistemas de IA se les entregue conscientemente cada vez más trabajo. Esto, señala CAIS, implica el riesgo de que un pequeño grupo de personas que controlan sistemas poderosos pudiera «hacer de la IA una fuerza centralizadora», lo que llevaría a un «bloqueo de valores» y a un sistema de castas eterno.

En este sentido, los líderes de OpenAI dicen que esos riesgos significan que «las personas de todo el mundo deberían decidir democráticamente los límites y los valores predeterminados de los sistemas de IA», pero admiten que «todavía no sabemos cómo diseñar un mecanismo de este tipo». No obstante, también dicen que el desarrollo continuo de sistemas poderosos vale la pena el riesgo.

«Creemos que conducirá a un mundo mucho mejor de lo que podemos imaginar hoy (ya estamos viendo ejemplos tempranos de esto en áreas como la educación, el trabajo creativo y la productividad personal)», escriben, según recoge *The Guardian*. Pero también advierten, al mismo tiempo, de que podría ser peligroso pausar el desarrollo. «Debido a que las ventajas son tan enormes, el costo de construirlo disminuye cada año, la cantidad de actores que lo construyen aumenta rápidamente y es inherentemente parte del camino tecnológico en el que nos encontramos. Detenerlo requeriría algo así como un régimen de vigilancia global, e incluso eso no garantiza que funcione. Así que tenemos que hacerlo bien».

el Periódico de Catalunya

Catalunya necesitará 120.000 perfiles de FP en tres años para cubrir vacantes

Gabriel Ubieto. Barcelona 25 de mayo del 2023.

Catalunya necesitará 124.149 personas con perfil de formación profesional (FP) para cubrir principalmente vacantes y la demanda de nuevos puestos de trabajo. Comercio, industria manufacturera o actividades sanitarias serán algunos de los gremios que más precisarán refuerzos a corto plazo, si bien la necesidad de profesionales de oficios será transversal, según recoge un informe presentado este miércoles por la patronal Foment del Treball.

El retiro de la generación del 'baby boom' supondrá un reto para más de una empresa, que verá como los más veteranos se jubilan y dejan tras de sí un reguero de vacantes que las direcciones deberán cubrir para seguir facturando. Concretamente, en Catalunya el 80% de los perfiles demandados durante los próximos tres años serán reemplazos.

Los datos presentados este martes por la patronal catalana, de la mano del ex ministro de Empleo y actual presidente de la Fundación Cife, Valeriano Gómez, trazan una tendencia compartida con el resto de España. Las proyecciones recogidas en su estudio, que se basan en datos del Cedefop y Eurofound, estiman que durante la próxima década las empresas precisarán cubrir más de 12 millones de puestos de trabajo. Y la gran mayoría por ese relevo generacional. Juristas o profesionales vinculados con disciplinas jurídicas, montadores y técnicos de la información serán los tres perfiles que más demandarán las empresas durante la próxima década.

A diferencia del conjunto de Europa, España tendrá una demanda diferente en cuanto a perfiles demandados por las empresas. En el resto del Viejo Continente lo que primará serán los perfiles de FP, por encima de los graduados universitarios. En cambio, en España las previsiones de empleo siguen postulando un mayor número de vacantes dispuestas para estos segundos. No obstante, la proporción de empleos ofertados que exijan una baja especialización o formación descenderá y será adelantada por esos perfiles de los antiguos oficios.

El problema de vacantes sin cubrir. La formación continua, la asignatura pendiente

Al margen de las nuevas vacantes que pueda ir abriendo la transición demográfica, el informe de Foment señala que el reciclaje y formación de los trabajadores siguen siendo una asignatura pendiente en Catalunya y España. Si bien en los últimos años cada vez son más las empresas que deciden impartir o subcontratar algún tipo de curso de aprendizaje para sus trabajadores.



Hasta el punto de que en 2021, últimos datos disponibles de la Fundae, hubo 4,8 millones participantes en acciones de formación bonificada, récord histórico. Sin embargo, el presupuesto público disponible para formación en las empresas y para personas en paro sigue sin agotarse. La patronal alerta de que el Estado no está ejecutando la totalidad de los fondos que anualmente dispone para la formación de personas, tanto trabajadores en activo como parados que buscan reengancharse al mercado laboral. Según datos extraídos del propio Sepe, entre el 42% y el 44% del presupuesto dispuesto no se acaba gastando. Lo que en 2021 representó dejar en un cajón 1,04 millones de euros.

En lo relativo al colectivo de parados, Catalunya presenta datos peores que la media española. Y es que hay una menor proporción de desempleados que hacen cursos de formación mientras buscan un nuevo empleo. Un 4,3%, frente al 5,2% del conjunto de España.



La 42 edición de los Cursos de Verano de la UPV/EHU se centra en la formación del profesorado

Jokin Bildarratz ha explicado que el ciclo que impulsa el Departamento de Educación, 'Aprendiendo para enseñar', propone cursos sobre desarrollo sostenible, lectura, nuevas tecnologías, inteligencia artificial o el suicidio

NTM / EP. 25-05-23

El consejero de Educación, Jokin Bildarratz ha presentado este miércoles en Donostia la 42 edición de los Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), centrada en el "interés del profesorado" como principal eje temático.

En rueda de prensa en el Palacio Miramar donostiarra, donde se desarrollará esta oferta formativa, Bildarratz, acompañado de la directora académica de los Cursos de Verano, Itziar Alkorta, ha explicado que el profesorado "constituye el objetivo y el eje central para el Departamento de Educación a la hora de organizar esta programación".

"Pensamos en el profesorado a la hora de diseñar los cursos, de elegir los temas", ha señalado, para añadir, a continuación, que "el interés del profesorado está en el centro de nuestras decisiones".

"Queremos aportar a nuestro profesorado, ofrecerles un ciclo con una temática variada y que dé respuesta a las inquietudes, a los debates y a las reflexiones que existen en torno a la educación", ha apuntado.

Además, ha destacado que de ahí el nombre del ciclo que impulsa el Departamento de Educación, 'Aprendiendo para enseñar'. El consejero de Educación también se ha referido a la "amplia variedad de temáticas que proponen los cursos de este año" y, como ejemplos, ha citado "el desarrollo sostenible, la lectura, las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial en la educación o el suicidio, entre otros muchos".

"Temas muy diversos pero complementarios", ha sostenido. "Nuestro sistema educativo es un ecosistema multicolor, y hemos querido tener en cuenta esa realidad a la hora de elaborar esta programación", ha explicado.

Bildarratz se ha mostrado convencido de que, a través de estos cursos, el profesorado "recibirá unos conocimientos, esa riqueza se trasladará directamente en las aulas y nuestro alumnado será el destinatario final de todo ello". "El objetivo final es el alumnado a través de la formación permanente del profesorado", ha incidido.

La programación 'Aprendiendo para enseñar', dirigida a docentes, ofrece en esta edición 21 cursos presenciales. Además de éstos, también se están desarrollando ocho cursos en formato online entre enero y junio, a los que se sumarán más en otoño.

europapress.es

La mitad de alumnos no saca la nota necesaria para acceder al grado que desean en Universidad pública, según un estudio

MADRID, 25 May. (EUROPA PRESS) - La mitad de los alumnos que desean estudiar en una Universidad pública no consiguen sacar la nota que necesitan para estudiar el grado necesario. Así lo refleja una encuesta realizada por la agencia de estudios educoWay entre 500 jóvenes de toda España entre 18 y 24 años, publicada con motivo de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) que arranca el 5 de junio en Cantabria, la Comunidad de Madrid, La Rioja y Murcia.

"Una gran parte de las carreras más demandadas hoy día son las que tienen las notas de corte más elevadas. Quienes pueden permitírselo económicamente recurren a una universidad privada, pero sus elevados costes

no están al alcance de cualquiera, y muchos jóvenes tienen que renunciar a estudiar aquello que desearían, lo que les provoca un alto grado de frustración", sostiene el CEO de educoWay, Jose Abedin.

En este sentido, la encuesta revela que un 23% de los alumnos universitarios considera "totalmente acertada" la decisión tomada respecto a sus estudios, mientras que un 48% se arrepiente o tiene dudas respecto a su elección. El estudio señala que esto puede atribuirse, en parte, "a la falta de una orientación adecuada durante las etapas educativas previas", ya que uno de cada tres jóvenes afirma haber recibido una orientación universitaria adecuada.

Además, apunta que uno de cada cuatro alumnos de Bachillerato "tenía totalmente claro lo que quería estudiar y en qué centro universitario deseaba hacerlo". "Esta falta de información y orientación puede influir en las decisiones universitarias de los estudiantes y llevar a que se sientan insatisfechos con sus elecciones académicas. Es fundamental mejorar los recursos de orientación y proporcionar a los alumnos una visión más completa de las diferentes opciones educativas disponibles, para que puedan tomar decisiones más acertadas y encontrar un camino que se ajuste mejor a sus necesidades y metas", afirma Abedin.

Asimismo, la investigación ha identificado un "gran desconocimiento" respecto a la alternativa de estudiar en Europa, donde muchas universidades públicas "no exigen nota de corte y existe una posibilidad real de acceder a grados que se han podido quedar fuera de su alcance por la nota de la EBAU". En este sentido, el 77% de los alumnos encuestados no habría descartado la idea de estudiar fuera de España de haber conocido la existencia de becas y ayudas económicas que, incluso, pueden ofrecer la posibilidad de cursar toda la carrera de forma gratuita.

"Es fundamental que se lleve a cabo una labor mucho más exhaustiva en los centros educativos e institutos de todo el país para que nuestros jóvenes conozcan a fondo todas las alternativas que tienen ante sí. Hoy día existen muchos canales, incluso digitales, para organizar encuentros informativos y que ningún alumno tenga que elegir su futuro desde el desconocimiento", subraya el CEO de educoWay.

Los países de destino más demandados por los alumnos españoles son Países Bajos, Dinamarca, Irlanda y Bélgica, y entre los grados más solicitados se encuentran las ingenierías, los estudios de negocios internacionales, la psicología y la medicina.

THE NVERSATION

La ilusión del mérito: percepciones sobre el esfuerzo y talento en el trabajo

Marc Grau-Grau. Profesor contratado doctor y vicedecano de la Facultad Ciencias de la Educación e Investigador y coordinador de la Cátedra Joaquim Molins Figueras Childcare and Family Policies, Universitat Internacional de Catalunya

Existe una creciente visión entusiasta de la meritocracia. Aspiramos a sociedades meritocráticas, donde las personas con más talento ocupen las posiciones de más responsabilidad, permitiendo así la movilidad social. Por lo tanto, la meritocracia es un sistema clasificatorio que *ordena* a las personas según sus méritos, y para ello es necesario la igualdad de oportunidades en todos los campos, empezando por el acceso a la educación.

En las últimas décadas han sido mucho los defensores políticos del argumento meritocrático. Tiene sentido pensar que una sociedad meritocrática es más deseable que una aristocrática o basada en el favoritismo.

Sin embargo, es interesante escuchar también a sus críticos. Debemos recordar que el propio Michael Young, quien popularizó el concepto de meritocracia en su novela distópica *El triunfo de la meritocracia 1870-2034*, estaba haciendo una sátira de una sociedad futura organizada solo según la inteligencia y el mérito.

Otro de los grandes pensadores actuales que nos invita a pensar en la meritocracia de una manera crítica es Michael Sandel, profesor de filosofía política en Harvard.

¿Es justa la meritocracia?

Una primera gran crítica a la meritocracia es en términos de justicia. Según Sandel, aunque el sistema meritocrático fuera perfecto y equitativo, siempre generaría perdedores y ganadores. A la meritocracia no le importa que haya perdedores, lo que le importa es que el sistema clasificatorio sea transparente. Por lo tanto, para Sandel el proyecto meritocrático en términos de justicia es relativamente pobre.

Una segunda gran crítica es relativa al mérito de los ganadores: ¿se ganan realmente los ganadores su posición? También se podría formular a la inversa: ¿se ganan realmente los perdedores su posición?

Según Sandel, no del todo. Se olvida con demasiada frecuencia la importancia de elementos como el afecto recibido (sí, el afecto), el nivel cultural y económico de los padres y madres, los mecanismos de reproducción de los que nos hablaban hace ya 50 años los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean-Claude



Passeron o del momento histórico que valora unos talentos y no otros. Es decir, ¿hubiese sido apreciado un jugador de baloncesto en la Edad Media?

Soberbia y frustración

Además, según Sandel, la creencia meritocrática genera dos actitudes que no mejoran una sociedad: la soberbia meritocrática (entre los ganadores), y la frustración y el resentimiento (entre los perdedores).

Tal y como indica Sandel, para alguien que se ha esforzado y se ha quedado en la cola es quizás aún más frustrante vivir en una sociedad meritocrática que vivir en una aristocrática, ya que si antes la culpa de la no-movilidad social era del sistema, ahora la culpa es suya.

La meritocracia pura pone todo el énfasis del éxito o fracaso en el individuo, generando una autoculpabilización excesiva en unos y una autosuficiencia falsa en otros. Esta autosuficiencia nos hace narcisistas, es una enemiga del cuidado del otro. En cierta manera, nos deshumaniza.

La ilusión del mérito, entendida como una excesiva atribución real del propio esfuerzo y talento realizado a lo largo de la trayectoria vital que permite estar donde estamos, queda muy bien reflejada en una encuesta del CIS realizada en 2017 y plagada de datos interesantes: “Desigualdad y movilidad social”.

Capitales cultural y económico

Al plantear mi investigación, quería entender cuál era el grado de percepción de esfuerzo y talento según el origen socioeconómico. Básicamente me pregunté: ¿las personas que han crecido en entornos socioeconómicos favorables atribuyen en mayor medida su propio esfuerzo y talento como razones para conseguir su trabajo actual que otras personas con otras realidades?

El estudio publicado en la *Revista Española de Sociología*, con motivo de los 50 años de la publicación de *La Reproducción* de Bourdieu y Passeron, realiza dos ejercicios analíticos para contestar a la pregunta, usando unos mapas visuales, a partir de una técnica muy querida por Bourdieu: el análisis de correspondencias múltiples.

El primer ejercicio analítico fue comprender la relación entre el capital cultural del participante y el capital económico de la familia del participante cuando éste tenía 16 años.

El mapa visual nos muestra una importante cercanía entre ambos elementos. Obviamente, hay excepciones, y todos conocemos estudiantes brillantes que no lo tuvieron fácil, pero el análisis nos indica que aquellos que crecieron en un ambiente económico y cultural favorable pueden gozar hoy en mayor medida de estudios superiores comparados con participantes criados en otros entornos.

Autopercepción del esfuerzo

Por otro lado, el segundo ejercicio analítico fue comprender la relación entre el capital cultural actual y la percepción del esfuerzo y talento en la obtención del último trabajo.

Los participantes con un mayor capital cultural son los que reportaron con mayor ímpetu que su último trabajo se debía a su talento y a su esfuerzo. Con los datos que disponemos no podemos saber quién se esforzó más, sino sencillamente qué grupo atribuyó un mayor peso a su esfuerzo y talento en la obtención de su puesto actual y estos fueron aquellos educados en entornos socioeconómicos altos.

“Yo lo valgo” deshumanizante

Este resultado nos obliga a pensar si tal relación es real o ilusoria. Es cierto que un mayor capital cultural puede conllevar intrínsecamente el desarrollo de capacidades y habilidades que a la vez permitan conseguir ciertos empleos.

Pero también podría ser cierta la tesis de que los participantes con un capital cultural alto, conscientes o no, valorasen en exceso, tal y como indica Sandel, su significación moral del esfuerzo por el simple hecho de ser los ganadores del sistema meritocrático. Sin embargo, este lugar no se ha ganado solo por el talento y el esfuerzo individual, sino también, como ya indicaban Bourdieu y Passeron, por el peso del contexto social, cultural y afectivo en que se ha crecido, así como por los mecanismos de reproducción presentes.

De ser esto cierto estaríamos generando una ilusión del mérito que lejos de humanizarnos podría tener el efecto contrario.

¿De dónde viene la ‘eñe’? Breve repaso de la historia de una letra única

*Esther Nieto Moreno de Diezmas. Profesora Titular, Directora del Departamento de Filología Moderna. ,
Universidad de Castilla-La Mancha*

La letra “eñe” es emblema del español, lengua materna de casi 500 millones de personas en todo el mundo.

Pero ¿cuál es el origen del sonido y de esta curiosa letra? ¿Por qué no encontramos la letra “eñe” en otros idiomas en los que sí que aparece el sonido? ¿Es la “eñe” patrimonio exclusivo del español?

El origen del sonido

La letra “eñe” representa un sonido que no existía en latín y que, sin embargo, encontramos en la mayoría de las lenguas romances (italiano, portugués, francés, castellano, etc.). Este sonido se define como nasal (con salida del aire por la nariz), palatal (la lengua se apoya contra el paladar duro) y sonoro (las cuerdas vocales vibran).

Para comprender el origen de este sonido, hay que tener en cuenta que, además del latín culto, las gentes del imperio hablaban lo que se denomina “latín vulgar”. De manera que era corriente en todo el imperio el uso de particularidades en la pronunciación y simplificaciones morfológicas y sintácticas.

Uno de estos fenómenos fue la tendencia a la palatalización de la “n”, que dará lugar al sonido “ñ”, en tres contextos principales:

1. “NI/NE”+vocal: Cuando en latín aparece el grupo “NI” o “NE” seguido de otra vocal, la “n” se contagia del sonido de las vocales palatales y termina adoptando el sonido “eñe”. Tal es el caso del latín VINEA, que da lugar a “viña”, (castellano), “vigne” (francés), “vigna”, (italiano), “vinha” (portugués) y “vinya” (catalán).
2. “GN”: El sonido aparece también por evolución de –GN– como en AGNELLUS o AGNUCULUS (corderito), de donde deriva el francés “agneau”, el italiano “agnello”, el castellano “añojo” o el catalán “anyell”.
3. “NN”/“MN”: el esfuerzo articulatorio empleado para pronunciar los grupos –NN– y –MN– también desembocó con el tiempo en el sonido “ñ”. Así ocurre en “año” (castellano), que procede del latín ANNUS, o “sueño” (castellano), “sogno” (italiano) o “sohno” (portugués) que provienen del latín SOMNU.

El origen de la grafía ‘ñ’

En la Edad Media, los copistas y escribanos se encontraron con un nuevo sonido para el que no existía una letra, por lo que lo transcribían atendiendo a la etimología latina como “ni+vocal”, “gn” o “nn”.

Para ahorrar tiempo, y, sobre todo, papel y tinta, era muy frecuente el uso de abreviaturas. La “nn” se abreviaba con una “n” con una virgulilla encima, y así es cómo, por motivo de economía, nace nuestra letra “ñ”.

La labor de Alfonso X el Sabio en el siglo XIII fue fundamental para seleccionar y fijar la “eñe” como única grafía para representar el sonido nasal palatal.

Más tarde, la primera *Gramática Castellana* publicada por Antonio de Nebrija en 1492, reconoce el estatus de la “ñ” y de su sonido diferenciado respecto de la letra “n”.

Por su parte, en el primer diccionario general monolingüe del castellano, el *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias (1611), la grafía “eñe” aparece en interior de palabra. Sin embargo, y, a pesar de su total implantación, habría que esperar al diccionario de la Real Academia Española de 1803 para que apareciera como letra inicial diferenciada.

La adopción de “ñ” como abreviatura de “nn” es la solución adoptada en castellano y gallego. En italiano y francés la palatalización nasal quedó representada por el dígrafo “gn”, otro de los grupos latinos que dio lugar al sonido. En catalán, se representa por el grupo “ny”, y en portugués, como en occitano, como “nh”.

La ‘ñ’ alrededor del mundo

Como se ha visto, el sonido aparece en la mayoría de las lenguas que proceden del latín, pero no solo en ellas. También lo encontramos en idiomas diversos, desde lenguas de origen eslavo como el checo (con su “ň”) o el polaco (con su “ń”), hasta en lenguas amerindias y senegalesas.

Por influencia del castellano, la grafía “ñ” está además presente en las lenguas filipinas, así como en el guaraní, quechua, mapuche y aimara, entre otras. En EE. UU., la “ñ” se encuentra en términos de origen español como “piña colada” y “El Niño”. La comunidad latina reivindica el respeto de esta grafía presente en multitud de apellidos como “Peña” o “Núñez”.

A pesar de que no tengamos la exclusividad de la “ñ”, es, indudablemente, icono del español en el mundo. Además, representa la lucha por la identidad cultural, y hasta resistió al intento de estandarización de teclados sin la letra “ñ” en 1991, encontrando insignes defensores como Gabriel García Márquez y Mario Vargas Llosa, entre otros.

Cómo los educadores sociales pueden transformar la convivencia escolar

Maitane Picaza Gorrotxategi. Aitor Garagarza Cambra. Amaia de la Fuente Gaztañaga. Amaia Eiguren Munitis. Idoia Legorburu Fernández. Irune Corres Medrano. Leire Etxezarraga. Marina Sagastizabal. Miren Nekane Beloki Arizti. Nahia Idoiaga Mondragon. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Vivimos en un mundo muy distinto al de nuestras abuelas, incluso al de nuestros padres y madres. La escuela es una organización que tiende a mirar más al pasado que al presente o al futuro, y tarda en estar preparada para lidiar con algunas de las nuevas características y desafíos de la sociedad actual.

Los centros educativos necesitan revisar sus proyectos y políticas para adaptarse a las necesidades educativas que van surgiendo. Es decir, los cambios sociales exigen un continuo cambio en el sistema educativo.



Para innovar en educación es necesario analizar qué y cómo hay que cambiar, y también evaluar las propuestas que ya se están llevando a cabo en los centros educativos; revisar de qué manera se realizan, si funcionan y por qué.

Una asociación aliada de la escuela

Nuestro grupo de investigación ha analizado a fondo la labor de la *asociación Kokuk*. Sus programas de intervención socioeducativa cocurricular (es decir, paralela al currículum educativo, de carácter voluntario) tienen el objetivo de desdibujar los límites entre la educación formal, no formal e informal.

Lo hacen incorporando la figura del educador o educadora social en los centros escolares. Se trata de profesionales que apoyan a los chicos y chicas desde un papel distinto al del docente, con el foco puesto en la integración, la convivencia y el desarrollo personal.

Los y las educadoras sociales complementan la labor que se realiza desde la escuela para prevenir la exclusión, ayudar a construir un ambiente plural y fomentar la promoción de todo el alumnado, con independencia de sus características personales y sociales.

Análisis exhaustivo

En el estudio hemos combinado diferentes técnicas de investigación:

1. El análisis documental.
2. Las entrevistas semiestructuradas.
3. Los grupos focales.
4. Las encuestas *ad hoc*.
5. La evaluación del consejo asesor, que contrasta los resultados.

Las personas elegidas para participar en el análisis de esta investigación son agentes de la comunidad educativa: directores y directoras, profesorado, educadores o educadoras de calle (quienes, al igual que los educadores cocurriculares, trabajan para el acompañamiento y la prevención, pero fuera del centro escolar), alumnado y familias. Todas las personas entrevistadas conocen de primera mano todo el trabajo que Kokuk lleva a cabo desde hace años.

Sus respuestas coinciden en que la labor que se realiza a través de la asociación permite romper con estereotipos y prejuicios relacionados con la población de origen extranjero, facilitando su integración y la convivencia; y trabajar de una forma más adecuada los problemas relacionados con las carencias materiales y emocionales de los niños, las niñas y adolescentes.

Alumnado atendido, mejor convivencia

Los beneficios de la intervención socioeducativa son personales, relacionales y comunitarios: una mejor gestión de las emociones reduce la conflictividad; la convivencia mejora; y la reducción de conflictos se refleja en un mejor rendimiento escolar. El alumnado se siente atendido y escuchado. Esto fomenta su percepción de pertenencia al centro, disminuyendo así el absentismo.

Apoyo al profesorado

Integrar a los educadores y las educadoras sociales en el día a día de los centros escolares permite gestionar situaciones que el profesorado por sí solo no puede afrontar. Cuando actúan combinados, la vida en el centro educativo transcurre de forma más integral, une a las personas y les enseña a trabajar por y para todos y todas. Cohesiona a la comunidad educativa en su conjunto.

Sin embargo, el proyecto se enfrenta a dos limitaciones generales según las personas entrevistadas, tanto profesionales de la educación formal como de la educación no formal: por una parte, la falta de recursos económicos que se destinan a las intervenciones socio educativas en los centros escolares, ya que según las y los docentes y educadores sociales se subestima su labor y no se invierte en ellos.

Por otra parte, hay poca concienciación sobre la importancia de esta labor social y educativa, que permite lograr una mejora educativa que pone en el centro a la persona y su desarrollo integral.

"Hay mucho análisis sintáctico y poca escritura, mucho complemento directo y poca lectura"

El lenguaje rígido de los profesores y el predominio de la gramática y la ortografía sobre la comunicación y la creatividad no ayudan a "ganar adeptos" a la lectura en las aulas, cuya práctica también entrena el juicio crítico para poder afrontar los riesgos derivados de robots conversacionales como ChatGPT.

MARINA SEGURA Lunes, 22 de mayo de 2023

En una entrevista con Efe el autor de *Lectocracia. Una utopía cívica* (Gedisa), Joaquín Rodríguez, explica que en los sistemas educativos, en general, «hay mucho análisis sintáctico y poca escritura, hay mucho complemento directo y poca lectura», que aún siendo necesarios no es el mejor modo de convencer a los jóvenes para leer. «Los profesores suelen practicar una forma de lectura viciada en la que predominan el canon y los elementos de la lengua y la forma en que se organizan. Siendo eso importante, no puede esperarse que gane muchos adeptos. El lenguaje rígido y formalista que utilizan solo atraerá a aquellos alumnos que estén socialmente predispuestos a reconocerlo y acatarlo», subraya el estudioso de las transformaciones derivadas de la revolución digital en ámbitos como el educativo.

En cuanto al último informe internacional sobre comprensión lectora de los niños de 4º de Primaria (PIRLS 2021), que refleja en el caso español una bajada de siete puntos debido en buena parte al cierre de los colegios por la pandemia, cree que el encierro sirvió para agrandar brechas que ya existían previamente: la brecha digital, la cultural y la brecha de la lectura, porque «el vocabulario y la comprensión lectora varían notablemente entre unas y otras familias».

Por otro lado, el autor de *Lectocracia*, una oda al ejercicio de la lectura como fundamento del pensamiento crítico, considera que lo digital es «un aliado, no un enemigo». «Es imprescindible escuchar a los jóvenes para entender qué podría gustarles leer, fomentar que se apropien activamente del texto para que lo reinterpreten, lo rehagan y lo transformen utilizando para eso el lenguaje con el que se sientan más cómodos. De esa manera, una obra que podría parecer en principio ajena, se manifiesta como algo atrayente y significativo. De lo que se trata, como proponía Gianni Rodari, es 'prohibir a los profesores que hagan odiar los libros'».

«Lee y conducirás; no leas y será conducido»

Sobre la irrupción de la IA en la Educación, el historiador y antropólogo explica que los robots conversacionales como ChatGPT suelen responder «sin sombra de duda a aquello que se les pregunta estableciendo una suerte de régimen algorítmico de la verdad que casi nadie se atreve a cuestionar». El problema se deriva de que «claudiquemos ante esa vehemencia del algoritmo, a que permitamos que secuestre nuestro entendimiento, a que renunciemos a utilizar nuestro propio juicio. De lo que se trata es de convertir la IA en un asistente inteligente mediado y filtrado por la inteligencia humana. Pero para que eso ocurra es obvio que debemos fortalecer nuestro juicio».

«Puede que sea una atribución apócrifa pero se dice que Teresa de Jesús dejó escrito "lee y conducirás, no leas y serás conducido", algo «especialmente apropiado cuando nos enfrentamos a agentes que pretenden suplantar lo más propio de la condición humana», explica.

¿Cómo despertar el interés de los jóvenes hacia la lectura?

«Hay un principio educativo básico –recuerda Rodríguez– que dice que no se aprende si no hay emoción, implicación y motivación, si no conseguimos involucrar a nuestros alumnos acercándonos a sus áreas de interés, si no aprecian que la lectoescritura es un instrumento esencial para comprendernos y para proyectarnos hacia el futuro». En definitiva, resume, el contenido de un libro tiene que apelar a las inquietudes e intereses de los niños.

También se muestra muy crítico con las campañas de promoción de la lectura, debido a que «en general utilizan eslóganes que solamente apelan a quienes ya están previamente predispuestos a leer». El problema estructural del fomento de la lectura –opina– está condicionado doblemente: por el origen social y las prácticas culturales asociadas y por el sistema escolar y su tendencia a premiar unos hábitos y temas y a excluir y penalizar otros. «Mientras no se intervenga de manera sistemática en esos espacios, podremos seguir malgastando el dinero en campañas ñoñas de todo tipo».

Las patronales temen por el futuro de las escuelas infantiles por la caída de la natalidad

La caída de la natalidad y la subida de los costes laborales han puesto en riesgo a muchas escuelas infantiles privadas de 0 a 3 años, que han pasado de 5.200 a menos de 4.100 en cuatro años, un 20% del conjunto.

REDACCIÓN Martes, 23 de mayo de 2023

Es la preocupación que han lanzado este martes patronales como Escuelas Católicas, la Federación Nacional de Centros de Educación Infantil y la Confederación Española de Centros de Enseñanza a los sindicatos y administraciones. El cierre de empresas ha incidido en la pérdida de empleos, que en un alto porcentaje son



mujeres jóvenes y con formación superior, explica una nota enviada por las organizaciones empresariales Acade, Cecei, Escuelas Católicas, Fenacein, CECE y ALIC.

Entre los factores que han abocado a la «dramática situación» destacan la caída de la natalidad, la subida de los costes laborales en un 60% en apenas cinco años y el destino de parte de los fondos europeos a la apertura de centros públicos «cuando hubiera sido posible extender la gratuidad» a centros privados ya existentes. En este sentido, denuncian «la total ausencia de políticas y medidas de colaboración entre la iniciativa pública y la iniciativa privada», y consideran «imprescindible» la implementación de políticas urgentes de apoyo al sector y a las familias que da servicio.

En los tres primeros meses del 2023 nacieron en España 78.535 niños y niñas, solo 873 al día de media, lo que supone la segunda cifra más baja desde que hay datos, solo superada, por muy poco, por la del mismo período de 2021, en plena pandemia, según revela la última Estadística mensual de nacimientos del INE. Los datos del Instituto Nacional de Estadística muestran que 2016 fue el último año en el que en España nacieron más de 100.000 bebés durante el primer trimestre del año y 2017 el último en el que se superaron en ese periodo el millar de alumbramientos diarios, unas cifras que siguieron bajando hasta la llegada de la covid y que se hundieron durante la pandemia sin que por ahora hayan remontado.

Si en 2016 nacieron entre enero y marzo 100.432 niños y niñas, 1.104 de media al día, y en 2017 se bajó a 94.894 y 1.054, respectivamente, para 2020, en el último primer trimestre en que llegaron al mundo bebés concebidos antes de que la covid cambiara casi todo, solo se produjeron 86.420 alumbramientos o, lo que es lo mismo, 950 diarios como media.

Diez perlas pedagógicas de Fabio Quintiliano

CARLOS GOÑI. Miércoles, 24 de mayo de 2023

Existe un dicho muy nuestro, casi una ley pedagógica, que afirma que “cada maestrillo tiene su librillo”, es decir, que cada cual enseña a su manera, tiene su propia metodología, sus propias estrategias y que no hay un libro único para todos los maestros y para todos los alumnos. Siendo en parte verdad el aforismo, el pedagogo hispano Marco Fabio Quintiliano (Calahorra, 35-Roma, 95) no estaba sin reservas de acuerdo, porque todo maestro (no maestrillo) ha de tener algunas cosas en común: un libro (no librillo) que ha de saber de memoria.

Ese manual podría ser sin duda la *Institutio oratoria (Aprendizaje de la oratoria)* del profesor hispano, publicada hace casi dos mil años y destinada a la educación a los dos hijos que perdió. Los primeros libros de la obra tratan sobre la educación del niño y el muchacho, así como de las virtudes del buen maestro, y gozan de una actualidad sorprendente.

Para Quintiliano es esencial que “el maestro se revista de la naturaleza de padre, considerando que les sucede en el oficio a quienes le han entregado sus hijos” (II, 2). Porque el maestro recibe de los progenitores el encargo de continuar la educación de su hijo, lo que significa que es como “un segundo padre” y que ha de tratar a sus discípulos como hijos.

Por supuesto, el buen maestro no ha de tener vicio ninguno y no lo debe consentir en sus alumnos; ha de ser serio sin ser áspero; afable sin chocarrería. No ha de hacerse, pues, ni odioso ni despreciable. No ha de ser iracundo, pero tampoco ha de hacer la vista gorda en lo que pide enmienda; por supuesto, “sufrido en el trabajo, constante en la tarea, pero no desmesurado”. Debe estar dispuesto siempre a responder a lo que se le pregunta y a preguntar a los que no lo hacen, a alabar los aciertos sin merma ni prolijidad, pues lo primero engendra desgana y lo segundo, exceso de confianza, y a corregir sin acritud.

Si muchas son las obligaciones de los profesores, los alumnos solo deben obedecer a una: “no tener a sus maestros menos amor que al estudio”, pues han de pensar que ellos “son padres no corporales, sino espirituales” (II, 10). La obligación de unos es enseñar; la de los otros, mostrarse dóciles a aprender. “Lo uno sin lo otro nada vale”.

Quintiliano es uno de los pedagogos más insignes de la antigüedad. Su obra está salpicada de grandes intuiciones que surgen de su quehacer diario, de la experiencia acumulada, de un saber no escrito. A medida que vamos leyendo su *Institutio* podemos ir rescatando algunas máximas que no solo son de gran actualidad, sino que muchas de ellas serían necesarias en nuestros días para reactivar la Educación, esa asignatura que año tras año dejamos pendiente y no somos capaces de aprobar. Esos principios educativos, cargados de sentido común, constituyen diez perlas pedagógicas que vale la pena recordar:

1. “Toda tarea educativa debe estar presidida por la más estrecha colaboración entre padres y maestros”. Se nos olvida a menudo este primer principio: padres y escuela tiramos a veces en direcciones opuestas de modo que el educando queda desorientado.
2. “Nunca es demasiado pronto para iniciar la educación de un niño”. La educación temprana, adalid de nuestro tiempo, ya la propuso Quintiliano antes de que estuviera de moda.
3. “Los primeros hábitos son esenciales”. *Finis origine pendere*, el final depende del principio. Más vale llegar un año antes que un minuto tarde. Vale más prevenir que corregir.

4. "Hay que elegir con escrupuloso cuidado los adultos que han de estar en contacto con los niños". Lo importante de una escuela no son las instalaciones sino las personas. No son las máquinas ni los espacios los que educan, sino los maestros.
5. "En los primeros aprendizajes se recomienda una prudente lentitud". Es un error querer que los niños lleguen antes, sean los mejores, aprendan rápido, destaquen enseguida, sean competitivos... Se educa a fuego lento, dejando reposar lo que se enseña para que asiente.
6. "La obligación del ejemplo pesa en primer lugar sobre los padres". Un ejemplo vale más que mil palabras. Y el ejemplo de los padres, más que mil ejemplos. Para educar necesitamos coherencia.
7. "Los niños tienen que jugar mucho". Por lo general, los niños no necesitan más juguetes, sino que juguemos con ellos. Bien lo sabía Quintiliano: el juego es un ejercicio vital.
8. "En los primeros años conviene la variedad de enseñanza". La educación ha de ser integral, humanista. No debemos pretender producir niños prodigio, sino personas equilibradas, sabias y felices.
9. "El niño debe moverse en un ambiente de alegría y de esperanza". ¿Va contento/a al colegio? ¿Es nuestra casa un lugar luminoso y alegre? Se enseña más con una sonrisa que con una reprimenda.
10. "Para educar no tendrían que hacer falta los castigos". La postura del pedagogo hispano respecto a los castigos físicos es clara (e insólita en su época): "azotar a los discípulos, aunque está recibido por las costumbres, de ninguna manera lo tengo por conveniente" (I, 3).

Un decálogo que hace saltar por los aires las modernas teorías pedagógicas, simple y llanamente porque no se trata de ninguna teoría sino de la práctica cotidiana de un profesor que sabe lo que se hace y que quería a sus alumnos como si fueran sus propios hijos, los hijos que la Fortuna le arrebató.

Carlos Goñi es filósofo y escritor y es autor de *Hispanos* (Arpa, 2022)

Los medios de comunicación, "reticentes" hacia el uso de móviles en Secundaria

Un estudio en el que participa la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) revela que los medios de comunicación tradicionales de España se centran en los problemas asociados al uso de teléfonos en Secundaria, dejando de lado sus beneficios, ofreciendo una visión "reticente" a su uso entre adolescentes.

EFE Miércoles, 24 de mayo de 2023

El análisis ha sido llevado a cabo por universidades españolas y analiza la forma en que los medios de comunicación tradicionales (televisión, radio y prensa) expresan su "preocupación" por los posibles efectos negativos del uso de teléfonos inteligentes en la educación, apuntando especialmente a factores como la distracción y la disminución de la atención y concentración de los estudiantes. Los investigadores destacan, además, la importancia del papel de los medios de comunicación en la educación, ya que pueden influir en la percepción de la tecnología y en la aceptación de nuevas herramientas educativas.

El equipo interuniversitario que llevó a cabo la investigación incluye a las universidades de Barcelona, Girona, Castilla-La Mancha, Valencia y Autónoma de Madrid (a través del grupo de investigación Emipe), y advierte que la prensa, la radio y la televisión, ante los mismos datos, pueden presentar "argumentos contradictorios o especialmente centrados" en los aspectos negativos del uso de la tecnología, "ignorando los positivos". Además, advierte de que las familias, jóvenes y docentes son "las voces ausentes" en las noticias sobre móviles. Los resultados sugieren la necesidad de "una mayor colaboración y diálogo" entre los educadores y los medios de comunicación para mejorar la integración de la tecnología en la educación.

El estudio se ha realizado con una metodología cualitativa e incluyó un análisis de contenido de noticias publicadas en los principales medios de comunicación tradicionales en España entre 2010 y 2020, período en el que se alcanzó el techo de posesión y uso de los teléfonos móviles en el país. La muestra consistió en representantes de los medios de comunicación de España, de los que se obtuvieron 203 noticias de prensa, 16 de radio y 46 de televisión (265 en total).



De los 12 a los 62 años, aprendiendo toda la vida en el IES Monte Castelo

*En el IES Monte Castelo (Burela, Lugo) han dado con la clave: la optimización de recursos como base para la igualdad de oportunidades. En este instituto comparten espacio alumnos entre los 12 y los 62 años. La apuesta es clara: mantener ese **continuum** entre la escuela y la sociedad, consolidando así el aprendizaje a lo largo de*



la vida. La oferta es tan amplia como la diversidad de su alumnado requiere: ESO y Bachillerato con Adultos –ESA y Bachillerato–, estudios de Formación Profesional de grado medio y superior, enseñanzas no regladas (como los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras –CUALE, en Galicia–) o Aula Mentor.

Carmen Castelao Cora. 23 de mayo de 2023

La expresión **optimización de recursos** no suele ser bien recibida en los claustros, probablemente porque continúa asociándose a los tan temidos **recortes** que, a menudo, golpean la escuela pública. Sin embargo, si se parte de la informal explicación de que optimizar consiste en **hacer mucho con poco**, se puede sentir el vértigo o, incluso, el rechazo que puede implicar el trabajar más por el mismo precio –si es que algún despistado llega a este sector movido exclusivamente por un salario fijo y es que no hay labor más vocacional que la del docente–. El primer reto consiste, pues, en **desestigmatizar** el término **optimizar**.

El aislamiento geográfico y la dispersión poblacional obligan en muchas ocasiones a **integrar** en el mismo espacio físico diversas enseñanzas. Al menos en Galicia así sucede en ciertos Institutos de Educación Secundaria, en los que un lunes por la tarde –compensación horaria por impartir lengua propia– comparten espacio alumnos entre los 12 y los 62 años como, por ejemplo, en el IES Monte Castelo –Burela, Lugo–. A pesar de que la horquilla etaria pueda parecer excesivamente amplia, se trabaja para continuar abriéndola, aunque puede que alguien aún se pregunte por qué.

La **diversidad** nos nutre, nos enriquece, nos hace crecer a lo largo, ancho y profundo de la vida, pero ¿qué se entiende por diversidad? El crisol multicultural actual se evidencia en nuestro centro educativo a través de las 19 procedencias geográficas diferentes que se identifican en nuestros 440 alumnos. A ellas se suman **otras diversidades**, como las relativas al género, a la edad o a los intereses y necesidades del alumnado, diversidades que siempre han estado ahí pero que, como escuela pública debemos, más que nunca, atender de manera resolutiva y eficiente y, para ello, necesariamente hay que recurrir a la antipopular y referida **optimización de recursos**.

En efecto, que en la cosa pública los recursos de los que se dispone son **limitados** es, en ocasiones, casi un eufemismo de **insuficientes**. Reza un dicho popular que siempre se puede ir a peor y, quizá por ello, procuramos obtener el máximo rendimiento de los medios de los que disponemos, o sea, lo pretendamos o no, tratamos de optimizar.

Los centros en los que se aglutinan estudios ordinarios de ESO y Bachillerato con Adultos –ESA y Bachillerato–, estudios de Formación Profesional de grado medio y superior, junto a enseñanzas no regladas como los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras –CUALE, en Galicia– o Aula Mentor, se pueden considerar unos **privilegiados** en recursos materiales y humanos. Como si de un rompecabezas se tratase, si se logra cubrir la oferta y la demanda es gracias a imposibles cálculos matemáticos y, sobre todo, a la **buena voluntad de los docentes**, porque a pocos le suele apetecer un horario de turno partido mañana/tarde o un salto 1º ESO / 2º Bachillerato de Adultos semipresencial en apenas 50 minutos.

La **formación, versatilidad, disposición y colaboración** del Claustro resultan, por lo tanto, imprescindibles. Así pues, concienciar y sensibilizar sobre lo que significa ser funcionarios públicos, esto es, trabajar para afrontar con éxito los retos que presenta nuestro entorno, debe ser una **prioridad** de cualquier Equipo Directivo que gestione este tipo de contextos tan diversos como reales.

Si la sociedad cambia, la escuela tiene que hacerlo a su ritmo y, para ello, es necesario derribar **esos muros imaginarios** que durante tanto tiempo nos han desligado de nuestro contexto: de la evolución surge la demanda a la que necesariamente hay que responder para garantizar las **mismas oportunidades de alcanzar el éxito profesional y personal**. Hacia este objetivo, que puede parecer utópico, solo cabe la posibilidad de avanzar unidos, en **comunidad**, otro de esos conceptos que conviene devolver a la primera línea de la educación.

La unidad común, o común-unidad, implica caminar en la misma dirección, trabajar por idénticos objetivos dejando los intereses personales a un lado y entendiendo que el **bienestar colectivo** desplaza cualquier tipo de ego. No es esta una tarea fácil, pero hay factores que la propician en entornos como el nuestro, tales como el tamaño del centro educativo o de la localidad, la estabilidad del claustro y de la oferta educativa o, incluso, el **aislamiento geográfico**. Este último, que tan a menudo se considera una debilidad, tiene que convertirse para cualquier centro de nuestras características en una **fortaleza**, que consolida la inevitable conexión con entidades públicas y privadas, con el tejido asociativo, con las instituciones y ciudadanos de nuestro contexto más inmediato.

El conformismo no tiene lugar en educación, ni la autocomplacencia, ni muchísimo menos, el estancamiento. Oídas, vistas y analizadas las **necesidades sociales** persiste la obligación de tomar la iniciativa para resolverlas, aunque los medios disponibles sigan, en el mejor de los casos, siendo los mismos.

Quizá, al aludir a la diversidad, se han referido los condicionantes más comunes, pero ¿qué sucede con la **diversidad funcional**? Está ahí, existe, convivimos con ella y, a su vez, con su inherente diversidad. La enseñanza pública no puede obviarla, sería cobarde e irresponsable y en centros educativos rurales, caracterizados por el reiterado aislamiento geográfico, incluso, inhumano. Si bien es cierto que el molde de las

enseñanzas regladas no es habitualmente el más adecuado para estos ciudadanos, existe la opción de configurar **itinerarios no reglados y flexibles** que, al menos, ofrezcan una primera incorporación al sistema educativo.

En numerosas ocasiones, repetimos que en los centros en los que se ofrece una oferta académica tan amplia y diversa, la enseñanza para personas adultas suele ser la **hermana pequeña o pobre** y esta es una concepción que urgentemente debemos cambiar. Un profesional competente es aquel que se forma continuamente para avanzar al ritmo de la sociedad y el hecho que esta posibilidad de formarse sea **flexible, geográficamente próxima, económica y variada**, en estos momentos, casi se puede considerar, además de un derecho y una prioridad, un lujo por el que hay que trabajar con lo poco o mucho de lo que se disponga.

Así pues, cuando desde centros educativos tan diversos surge la posibilidad de conocer las propuestas formativas de **escuelas específicas para personas adultas**, las denominadas EPA, solo cabe pensar en grande, valorar lo que necesitamos y creer en que juntos lo conseguiremos, ¿cómo? Evidentemente, optimizando recursos.

A veces solo es necesario dar un primer paso, por tímido que sea, no apagar esa chispa que salta, tener una **iniciativa** y dejarla fluir. Analicemos, por ejemplo, nuestros puntos fuertes, esas chispas que no debemos sofocar: **incremento de recursos humanos** con el profesorado de Formación Profesional que libera horas cuando su alumnado realiza las prácticas en empresas, **entorno natural** amplio y aprovechado, profesorado con dilatada trayectoria en el centro y **experiencia** en actividades de aprendizaje no formal e informal y, por su puesto, una **población** diana que tiene que incorporarse al sistema educativo para, cuanto menos, mejorar su bienestar físico y emocional. Para el IES Monte Castelo, los futuros alumnos estaban perfectamente definidos: el foco se puso en diferentes entidades cuyos usuarios, caracterizados por su diversidad funcional, tienen, entre sus necesidades más inmediatas, combatir el sedentarismo para mejorar su calidad de vida.

Por este motivo, hicimos de la gota que fluye todo un río que mana, y nos lanzamos a organizar el **taller semanal “¡Mantente activ@!”**, impartido por docentes de Educación Física a usuarios de la Asociación Saúde Mental A Mariña y Fundación Eu Son, entidades con las que venimos colaborando desde hace más de veinte años en iniciativas didácticas más breves u orientadas a la formación de nuestro alumnado de ciclos. No es necesario hacer hincapié en lo **gratificante** que resulta un pequeño esfuerzo como reservar dos sesiones semanales para hacer gimnasia de mantenimiento, jugar a la petanca o lanzar unos tiros a canasta; basta con ver las caras de felicidad, los progresivos avances o, incluso, agradecimiento de quienes imparten docencia. La **competencia social y ciudadana** se desarrolla, además, en un marco de convivencia armónica, en el que el alumnado de ESO sale al patio y se mezcla con el de Bachillerato, FP y, ahora, con nuestros compañeros de las asociaciones. Visibilización y sensibilización pronto dan paso, pues, al mano a mano, al juego conjunto, al cariño y al reconocimiento.

Y la chispa saltó y la combustión fue imparable. El **apoyo** y el **diálogo** constante mantenido con Cruz Roja Española en la escolarización de nuestro alumnado nos hizo detectar dos necesidades más que atender de manera prioritaria: **alfabetización digital y español para extranjeros**. El estado de alerta cuando una necesidad es tan urgente obliga a buscar soluciones llamando a múltiples puertas con la convicción de que el trabajo y el esfuerzo siempre dan sus frutos e, incluso, a veces, arrojan una abundante cosecha. De un día para otro nuestro centro es seleccionado para formar parte de la Red de Capacitación Digital de Galicia —probablemente, nuestras necesidades resultan evidentes para cualquiera— lo que implica que en tres meses ofreceremos la posibilidad a 52 personas de desarrollar una competencia básica en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Y si la chispa no vuelve a saltar por sí sola, ya tenemos una motivación más para estimularla: ahora retomamos los cálculos y comprendemos que, con una sesión semanal de la que dispongamos en cada departamento de lenguas habrá una oferta de español para extranjeros. Creímos en nosotros, trabajamos por alcanzar nuestros objetivos, pusimos todo de nuestra parte y lo logramos, pero no nos podemos parar porque queda **camino por recorrer**.

Si hay un principio inherente al Aprendizaje a lo Largo de la Vida es **la igualdad de oportunidades** y esta, en el marco educativo actual, se vincula a la **internacionalización** del aprendizaje, una posibilidad real que nos ofrecen los programas Erasmus Plus. En más de dos décadas de trayectoria europea del IES Monte Castelo, faltaba cubrir un importante sector de nuestra comunidad educativa: la Educación para Personas Adultas.

Tras un primer proyecto desarrollado en julio de 2022 bajo el sugerente título **Segunda oportunidad**, tuvo lugar la primera movilidad a Italia, en la que cuatro alumnos de Bachillerato semipresencial para personas adultas descubrieron que ellos también tenían las mismas oportunidades que el resto de nuestro alumnado. Parafraseando a Kavafis, el viaje se hizo tan largo que todavía continúa buscando nuevos puertos, esos que nos ofrece la **acreditación Erasmus Plus en Educación para Adultos**, la única que le faltaba en el registro del SEPIE a nuestro centro educativo, la única que garantiza que **Siempre hay otra oportunidad**.

En este punto de la travesía nos encontramos en este momento, sabiendo que el **destino** lo decidiremos nosotros y que, por lo pronto, no está próximo. Afrontamos el final de curso, preparando con entusiasmo una nueva movilidad con la que vamos a mejorar la **calidad de vida** de nuestros alumnos de nuestros talleres, de Aula Mentor, ESA y Bachillerato de Adultos; con la que vamos a seguir trabajando por mantener



ese **continuum** entre la escuela y la sociedad; con la que consolidaremos el aprendizaje a lo largo de la vida porque, ahora sí, independientemente de quién seas, de tu edad, género, cultura, nivel académico, procedencia geográfica, interés o necesidad, tendremos una respuesta para ti. Así entendemos la **enseñanza pública de calidad**, de todos y para todos, y poder ofrecerla es nuestro incombustible motor.

Carmen Castelao Cora es Directora del IES Monte Castelo (Burela, Lugo), profesora de Lengua Castellana y Literatura

La polarización incrementa las actitudes antifeministas de los jóvenes, aunque hay esperanzas

Hace unos días, el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud publicaba un informe relativo a las actitudes y creencias de chicos y chicas jóvenes entorno al feminismo y la violencia de género. Bajo el título **Culpables hasta que se demuestre lo contrario**, jóvenes de entre 14 y 17 años revelan que aunque la banalización de la violencia o las actitudes antifeministas y victimistas están presentes, se puede trabajar con ellas.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 25/05/2023

“Es verdad que es bastante alarmante si lees lo que los adolescentes llegan a decir, pero me gusta contextualizar”. Son palabras de Nerea Boneta, una de las investigadoras principales del estudio *Culpables hasta que se demuestre lo contrario. Percepciones y discursos de adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género*, publicado en las últimas semanas por la Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

De alguna manera, es la tercera entrega de una serie de informes que ha publicado la Fundación recientemente. El último de ellos titulado *La caja de la masculinidad* desvelaba que una cantidad bastante importante de jóvenes, más chicos que chicas, se mostraban contrarios al feminismo y las ideas que promueve.

“Nos interesaba profundizar en este porcentaje de jóvenes que afirman que el feminismo busca perjudicar a los hombres, que no se preocupa de problemas reales”, explica Boneta. Se trata de un nada desdeñable 44,7 % de chicos y chicas, dice la investigadora, posicionados en posturas “postmachistas, antifeministas o banalizadoras de la violencia de género”. Es decir, el estudio, cualitativo y sobre entrevistas con personas expertas, así como con grupos de discusión mixtos y no mixtos de adolescentes, ha intentado ahondar en las razones de estos discursos antiigualitarios; “no sabemos muy bien cómo se construye el discurso, cómo se hilan los argumentos”.

Para la investigadora, existe un caldo de cultivo más o menos claro, en el que se han ido reproduciendo ciertas ideas. La fuente más lejana, pero que poco a poco va calando entre los jóvenes, es el ámbito de lo que se conoce como **manosfera**, esos espacios de internet que han ido creando los hombres que se han sentido atacados por el feminismo. Hombres como los denominados incel (**involuntary celibates**, célibes involuntarios) u *hombres cabreados* como también se conoce a parte de estos grupúsculos. Grupos que en algunos casos en Estados Unidos han llegado a atacar a mujeres.

Además de estos espacios de machismo, misoginia y negacionismo de la violencia contra las mujeres, los jóvenes se encuentran con un futuro inmediato bastante complicado. Desde la crisis financiera de 2008 y, después, la recesión y la pandemia de Covid, “ven el futuro con pesimismo y muchos malestares”, explica Boneta. El problema se produce cuando los chavales “creen que la culpa de que no se tengan en cuenta sus malestares la tienen las feministas, que ponen en la mesa su agenda y cuestiones que no son tan importantes o que están sobredimensionadas”, desde su punto de vista.

En esta suma y sigue de elementos que han ido calentando el agua en la que se va cociendo la rana machista del descontento, también hay que sumar el que cierta agenda feminista ha llegado a las instituciones, a ocupar un Ministerio que, según ve un porcentaje más o menos importantes de chicos (y algunas chicas) ha venido a complicar sus relaciones de pareja con su Ley del solo sí es sí. Ven, según explica Boneta, el consentimiento en las relaciones sexuales como un contrato necesario para esquivar la posibilidad de que a alguno le caigan denuncias falsas.

“Hay una falta enorme de comprensión sobre lo que es el consentimiento sexual, como una manera de tener unas relaciones sexuales sanas, seguras y placenteras en las que las partes lo disfruten y haya menos posibilidades de contraer enfermedades de transmisión sexual”, explica Boneta. “Habían absorbido la idea de que es necesario un contrato para tener sexo”.

¿Qué pasa con la masculinidad?

Hace seis años, y sobre todo en el 8M de 2018, el feminismo tuvo un importante apoyo popular en lo que, sostienen las expertas, se ha convertido en la cuarta ola del feminismo. Algo más de un lustro después, las cosas han cambiado mucho, precisamente, según parece, como una reacción ante este flujo de presión.

La masculinidad hegemónica, esa del hombre tradicional que sostiene a la familia, que no tiene emociones (o las oculta), que piensa que es superior a la mujer y que determinados trabajos (por no decir todos los que se

desarrollan fuera de la casa) son cosas de hombres, no vive sus mejores momentos. Pero como explica Boneta y recoge el informe, el machismo, el patriarcado y ciertas formas de desigualdad siguen muy presentes entre los chicos (y entre los hombres).

Pero, como explica la investigadora, los chavales se saben la teoría de memoria, se lo han contado en el colegio y el instituto muchas veces. No escuchan. A esto se suma que no tienen referentes claros sobre masculinidades que no sean tóxicas. “Hablando con personas expertas que intervienen con adolescentes, nos decían que tienen problemas a la hora de tener referentes que se ajusten a masculinidades más igualitarias porque los que encuentran ya no son personas muy jóvenes o son hombres homosexuales con quienes los chavales heterosexuales no se van a sentir identificados porque hay un estigma enorme de ser considerado maricón”.

Muchos de ellos ven que el feminismo no tiene nada que ver con ellos, que les señala indistintamente como machistas, violentos o violadores. Y aunque en no pocos casos entienda que es necesaria cierta cantidad de discriminación positiva porque las mujeres lo han tenido (y tienen) más complicado en muchos aspectos, se entienden, de alguna manera, como víctimas.

¿Qué hacemos?

“No caer en lo individual”, dice Boneta. “Caemos rápido en culpabilizar conductas individuales, cuando hay cosas que están en nuestra cultura, nuestra forma de ver el mundo, inundada de patriarcado y machismo”. La investigadora cree que a estas alturas “o se van a transformar con un taller que se dé en el instituto”. Es el momento de “de otros agentes” como podrían ser las “políticas pública que enfrenten malestares legítimos que no tienen solo los hombres sino toda la juventud”.

Las posibles soluciones no solo están en que las administraciones públicas mejoren las condiciones de vida de miles de jóvenes que no lo tienen fácil para acceder a ciertos estudios por los precios o al mercado laboral. Cada año miles de chavales se quedan sin poder estudiar por las tasas de FP y la falta de oferta, y por el coste de la universidad. Al mismo tiempo que el paro entre las y los jóvenes siguen en niveles altísimos.

El problema de este *posmachismo* que se revuelve ante un feminismo mucho más dividido que el de 2018 y que, además, ha llegado a las instituciones, es social y también implica a otras instituciones, más allá de la Administración. “Vemos importante el papel de los medios de comunicación y el uso de la RRSS. Lejos de una mirada tecnófoba”, asegura Boneta. Ejemplifica con lo que ha sucedido con portales como Hispavista que fueron cerrados por albergar contenidos que incitaban al odio y a la violencia contra las mujeres, además de ser un espacio en el que se compartían imágenes de mujeres sin su consentimiento. “Hay que hacer mucha presión para que los lugares abiertamente hostiles y violentos” se cierren.

“Nadie les ha enseñado (a los chavales) a hacer cierto uso, a buscar información y analizar la que reciben en un mundo en el que recibimos constantemente mensajes descontextualizados”. “El problema es cuando se alimentan de bulos, información falsa e injurias y calumnias. Es información que circula y no puedes controlar”.

El problema con los medios de comunicación y las plataformas de redes sociales cuyo algoritmo favorece y alienta la crispación y el enfrentamiento es que el margen de maniobra de gobiernos y personas es limitado. “Al final, no podemos hacer mucho más allá de conseguir que las personas sepan de dónde viene la información que consumen”.

Preguntada por lo que puede o no hacer la escuela, el sistema educativo, Nerea Boneta admite que no es experta en la cuestión. Aún así, afirma, “lo veo desde otros temas, como la educación sexual. Al final no puedes dejar en manos de la voluntad de un equipo directivo que unos chavales reciban o no cierta educación o formación que como sociedad consideramos básica para manejarnos en el mundo y tener mejores relaciones con los demás y nosotros mismos”

Luz al final del túnel

La sensación es bastante más agria que dulce cuando se recorren las páginas del informe, así como las de otros que ha publicado la FAD en este sentido. Da la sensación de que lo mucho que se ha recorrido en el discurso de la igualdad o de los derechos sexuales y reproductivos, se está recorriendo en el otro. La polarización política que ha aupado a la extrema derecha en muchos países también ha llegado al feminismo y la juventud. Ellas mantienen su posición frente al machismo, mientras muchos de sus compañeros se radicalizan en un intento de defenderse de lo que creen que son ataques injustificados.

Pero, comenta Boneta, no todo está perdido. Entre otras cosas porque su estudio no habla de prácticas, sino de discursos y estos pueden modificarse. “Los datos no les dicen nada, no conectan, creen que son manipulados, irreales. Y han visto en TikTok a uno contando su experiencia y empatizan mucho más con eso”, explica la investigadora. Y es ahí donde puede buscarse una parte de la solución, donde puede hacerse algo.

Durante la realización de los grupos de discusión pudieron observar cómo los discursos variaban al conocer las historias de vida de algunas de las personas participantes. “La experiencia es una forma de conectar con el problema muy fuerte, tanto a favor de las medidas como en contra”.

“Uno de ellos (de los chicos) contó que tiene una familiar que había sufrido violencia de género y relató cómo lo habían pasado y eso hizo cambiar la dinámica del grupo; les llevó a defender que en realidad hay medidas



que, *aunque vayan en contra de los hombres*, es importante que se tomen. Vemos que, aunque es complicado, hay desplazamientos en los discursos. Creemos mucho en esos desplazamientos en la adolescencia”.

Para la investigadora, una de las cosas positivas del informe, más allá de conocer de dónde salen los discursos portmachistas o banalizadores de la violencia de género, está en descubrir que no son monolíticos, “no hay un argumentario muy elaborado, un hilo conductor”. Eso sí, Boneta no se muestra ingenua porque el discurso de muchos jóvenes está a “un salto del negacionismo militante, pero nadie puede decir que a futuro vaya a suceder así, no sabemos qué van a pensar al cabo de un tiempo”.

“Vemos que en la etapa de la adolescencia, todavía se puede hablar de muchos temas y hay posibilidad de acercar posturas. Eso para nosotros es la parte más positiva de todo lo que hemos visto en el trabajo de campo. Y lo que intentamos reflejar en el informe”, resume la investigadora.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Uno de cada diez menores vive frustrado por no alcanzar la imagen de los influencers

La mitad señala que tener un buen aspecto físico les ayuda a ser más aceptados, según un estudio. La vigorexia y la dismorfia muscular, alarmas de la sobreexposición del culto al cuerpo en redes

Rubén M. Mateo. 19-05-2023

Fue en un cine, cuando uno de los personajes de la saga Crepúsculo se quitó la camiseta en la gran pantalla y mostró un torso tonificado con abdominales marcados. En ese momento, Diego Mercado, estudiante de Secundaria, dijo: «Eso es lo que yo quiero». El objetivo por hacer crecer su cuerpo aumentó en pequeñas dosis hasta llegar a un estado de obsesión. Quería que todos pensaran que estaba en forma. Para conseguirlo, en lugar de atender a sus clases de Secundaria, Diego leía estudios en internet sobre testosterona y procesos anabólicos. Pesaba cada producto que entraba su cuerpo y estudiaba sus propiedades detenidamente. La dieta y los entrenamientos se convirtieron en su día a día. Puede decirse que un ingrediente esencial de su dieta era la red social Instagram, donde se alimentaba de imágenes de hombres musculados, consejos y productos para conseguir más músculos.

En redes seguía solo a fitness men y además iba compartiendo su «conquista» personal. Su tableta de chocolate abdominal, que cuidaba de publicar a diario, alimentaba su ego y autoestima a base de likes. Un chute de dopamina. Al final, consiguió superar los abdominales del protagonista de Crepúsculo. «Pasé a ser Superman», reconoce. No obstante, sin darse apenas cuenta, su vida entró en su fase más oscura. Los piropos y likes no cesaban en sus redes sociales, sus niveles de energía y confianza rebosan. Sin embargo, fue apartándose del mundo real. Abandonó sus estudios de Ingeniería y se concentró en la musculación. Sin saberlo, comenzó a sufrir dismorfia muscular.

Se trata de un desorden —no se concibe como enfermedad— que se caracteriza por un deseo de estar delgado y aumentar la musculatura y guarda una estrecha relación con la distorsión de la percepción de la imagen corporal. Afecta principalmente a los hombres, que sienten una gran preocupación por sentirse pequeños o con músculos insuficientes. Según el doctor Jason Nagata, de Pediatría en la Universidad de California en San Francisco, los hombres que sufren dismorfia muscular se obsesionan con la comida, el peso, el ejercicio y la apariencia sobremediana, lo que empeora su calidad de vida y se traduce en un sentimiento de angustia y problemas en la vida personal, laboral y escolar.

«No lo hagas a menos que estés de acuerdo con perder todo y a todos los que te importan; puedes terminar en menos de cero». Este es el mensaje de alarma que lanza Diego Mercado en la revista Men's Health, donde relata su experiencia, que acabó en un Urgencias de un hospital después de un desvanecimiento una noche de 2019. Sus niveles de hemoglobina eran increíblemente altos y su sangre se estaba espesando. Fue su caída del caballo. Una caída que le libró de un ataque al corazón o un derrame cerebral. Sus fotos estirando camisetas y abdominales marcados han desaparecido de su feed de Instagram, aunque sigue utilizando esta red social para dar sus consejos como entrenador personal y, sobre todo, para advertir de lo que no se debe hacer en base a su dura experiencia.

El 46,4% de los menores asegura que el aspecto físico del influencer que promociona productos de dietas y cuerpo es «muy relevante». El 27,8% de ellos considera además que el cuerpo bello es delgado y tonificado. Hasta un 14% de ellos se fijan metas para conseguirlo, según el estudio de UNIR y Fundación Mapfre.

En uno de sus posts de Instagram, de septiembre de 2022 puede verse a Diego en dos fotos. Una de 2019, sin camiseta y muy musculado y otra de 2022, vestido con ropa de entrenamiento y sin los músculos de antaño. El texto que la acompaña relata su historia. «Cuando tenía 18 años tomé una decisión que arruinó gran parte de mi vida. Siempre luché con la imagen corporal y problemas de confianza en mí mismo, pero el fitness se convirtió en mi salvación. Ponerme en forma provocó un efecto dominó que aumentó mi confianza y

entusiasmo. Me volví tan obsesivo con mi aspecto que lo arriesgué todo. Me sentí despojado de mi potencial cuando los médicos dijeron que mis niveles de testosterona eran los de un hombre de cuarenta años a la edad de 17. Un año después mi sangre es espesa y el cuerpo se calienta tanto que casi no puedo moverme. Estaba en la cama de un hospital pensando que ese era el final. Eso fue parte del precio que pagué por los esteroides anabolizantes. Perdí amigos, familia, dinero, relaciones con amigas. La lista sigue. La peor parte es sentir que te has perdido por completo. Cuando ya no sabes quién eres es difícil aparecer. Especialmente en redes sociales. Es en gran medida por lo que he estado desaparecido tanto tiempo», explica en su publicación, en la que reconoce estar mucho mejor ahora, trabajando para mejorar cada día, mostrando esta parte de sí mismo para tratar de inspirar a alguien que pueda sentirse desesperado. «Quiero que esta cuenta sirva como prueba de que puedes volver de ese punto tan bajo», concluye.

La idealización del cuerpo masculino es uno de los primeros pasos de la dismorfia —se diferencia de la vigorexia en que está implica un trastorno alimentario—. Si bien hace décadas esta se producía a través de revistas, cine o televisión, ahora el acceso se ha ampliado. Se pasa el día en nuestras manos. Las redes sociales se han convertido en un gran escaparate de chicos cachas que además se pasan el día recomendando, sin experiencia alguna muchos de ellos, los «mejores» hábitos y las «mejores» dietas y productos —suplementos, bebidas de proteínas y carbohidratos, creatina, entre otros—, para tener los mismos músculos que ellos. Además, todo el mundo puede compartir sus «conquistas» y llegar a ser un «influencer». Este círculo vicioso afecta también a los alumnos y alumnas, inseparables de sus teléfonos móviles y de las redes sociales.

Frustración de los menores en redes sociales

El 46,4% de los menores asegura que el aspecto físico del influencer que promociona productos relacionados con dietas y cuerpo es «muy relevante» para ellos. El 27,8% de ellos considera además que el cuerpo bello es delgado y tonificado. Hasta un 14% de ellos se fijan metas para conseguirlo. El 63% afirma sentirse bastante o muy satisfecho con su cuerpo y aspecto físico. Hasta un 13,9% de los menores opina que no está a la altura y que su presencia física no cumple con el estereotipo socialmente aceptado. Estos son algunos de los datos del reciente estudio «Digital FIT: Influencia de las redes sociales en la alimentación y en el aspecto físico de los menores», publicado por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y la Fundación MAPFRE.

«De forma más alarmante comprobamos que el 12% se siente frustrado, ansioso, por no poder alcanzar la imagen que transmiten los influencers», explicó Beatriz Feijoo, profesora e investigadora de UNIR, durante la presentación del informe. Además, Feijoo resaltó que los contenidos persuasivos que lanzan los influencers sobre productos de alimentación o cuidado del cuerpo afectan a la autopercepción y percepción del cuerpo de los menores. El 26% de la muestra siente que el aspecto físico determina mucho como se valora a sí mismo.

El objetivo del estudio, que se ha basado en 1.055 encuestas a menores de entre 11 y 17 años, es conocer el impacto que tienen en este público los contenidos de marca publicados por influencers en redes sociales y plataformas de streaming (YouTube, Instagram, TikTok y Twitch), e identificar cómo afectan a sus hábitos de alimentación y percepción de su aspecto físico.

«El aspecto físico figura como un indicador importante para la socialización en los menores. Alrededor del 50% señala que tener un buen aspecto físico ayuda a ser más aceptado», subrayó Antonio Guzmán, director del área de Promoción de la salud de Fundación MAPFRE, que destacó que uno de los datos que más le ha llamado la atención del informe es que la oferta de contenidos que propician una buena alimentación entre los menores de edad es la que menos se percibe. Concretamente, el 44% de los entrevistados afirma recibir publicidad de alimentos que ellos consideran poco saludables y solo un 24% la relaciona con alimentos saludables.

Durante la rueda de prensa virtual de presentación del informe, Beatriz Feijoo comunicó que la relación entre el éxito social y un buen físico se percibe como una realidad para los adolescentes participantes en este estudio. Además, ahondó en diversos bloques del estudio, por ejemplo, en la percepción que el menor tiene de la presión de la exposición publicitaria que recibe sobre el sector de la alimentación y el cuidado culto al cuerpo en las redes sociales a través de los influencers.

«Un 33,1% recibe publicidad para fomentar el culto al cuerpo. Es especialmente relevante la presencia de presión publicitaria, insisto, de productos y servicios de fitness y gimnasios y de procedimientos de estética. Estamos hablando de menores de edad y de contenidos publicitarios», expuso Feijoo, que subrayó que les llamó especialmente la atención que, cuando hablaron con padres, estos «minusvaloran y tildan de tontería los contenidos que sus hijos siguen en redes sociales».

Los entrevistados señalan tres plataformas como las más populares para seguir a sus celebridades. Tik Tok figura como la red social número uno para el 60,2% seguido de YouTube, con el 58,8% e Instagram, 56,7%. Twitch, con el 14,7% se sitúa en cuarto lugar y ya a distancia Twitter, 5,6% y Facebook, 4,4%.

El estudio también cuenta con una parte cualitativa, que se encargó de presentar Luisa Dolores Zozaya, de la Universidad de Navarra, quien destacó que los menores dicen que el aspecto físico es mucho más importante en redes sociales que en la vida real, ya que «en redes sociales se están exponiendo también a los comentarios de terceras personas que no los conocen y que pueden tener un juicio mucho más severo al respecto».



Contenido relacionado con el cuerpo, alimentación, deporte, rutinas de ejercicio, recetas de comida, rutinas de maquillaje o limpiezas faciales son algunos de los temas a los que más están expuestos los menores, según reconocieron durante los grupos de discusión que se crearon para la elaboración. «Otro contenido que suelen recibir muchísimo y por el que se sienten atraídos son los comparativos. El antes y el después. Lo que un producto hizo que tu aspecto físico cambiara», informó Zozaya.

Además, algunos menores reconocen y cuestionan el poder de la influencia y los efectos que tienen para ellos mismos. «Algunos menores afirmaron que estar expuestos a este tipo de contenidos de personas que idealmente se ven tan bien y que además están legitimadas por por muchísimos likes puede afectar a personas que tengan algún complejo porque estar expuestos constantemente a esto hace que se auto cuestionen y se comparen. Comentaron que puede llegar a volverse obsesivo el verse o sentirse bien», explicó la investigadora de la Universidad de Navarra.

Problemas de salud físicos y mentales

En España no hay datos que informen de la cantidad de personas afectadas por vigorexia —no considerada una enfermedad— aunque se habla de cerca de 70.000 casos. Un problema que aumenta cuando aparece la insatisfacción corporal, la dismorfia muscular, que lleva a la persona a depender del ejercicio físico además de prestar especial atención a las reacciones que se dan en el cuerpo antes o después de comer o en situaciones previas o posteriores a los entrenamientos.

«La gente no tiene empatía por alguien que parece que le está amenazando. Esa es la paradoja de la dismorfia muscular. Tienes hombres que son grandes y con músculos grandes, lo que sugiere cierto nivel de dominación y amenaza. Sin embargo, internamente esos hombres se sienten increíblemente pequeños», explica Roberto Olivardia, profesor de Psicología en la Escuela Médica de Harvard, quien sostiene que los jóvenes hoy tienen la presión de ser el mejor o destacar en algo, siendo el cuerpo un elemento destacado para conseguirlo.

«Un 33,1% recibe publicidad para fomentar el culto al cuerpo. Es especialmente relevante la presencia de presión publicitaria de productos y servicios de fitness y gimnasios y de procedimientos de estética. Estamos hablando de menores de edad y contenidos publicitarios», asegura Beatriz Feijoo, de UNIR.

Si bien la vigorexia y la dismorfia muscular afecta más a los hombres, la anorexia o la bulimia afecta más a las mujeres y adolescentes. En ambas situaciones, la inconformidad y la frustración con el cuerpo los lleva a aislarse de la sociedad. «Si tú estás viendo adultos que se machacan en el gimnasio, que hacen unas dietas tremendas, y que la gente además lo valora como positivo, eso cala en los adolescentes. Parece que si tienes un determinado cuerpo vas a ser más feliz, la gente te va a querer más o te van a aceptar en el grupo», explica Marian Fernández, psicóloga especialista en Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) de ADANER, Asociación en Defensa y Atención de Anorexia Nerviosa y Bulimia.

El bombardeo que refuerza los estereotipos es constante en las redes sociales, que pueden convertirse en una puerta de entrada a serios problemas de salud para las personas, en especial para menores y adolescentes, la franja más vulnerable. «Las redes sociales tienen una influencia demostrada en la imagen corporal de las personas y en el hábito alimentario. Está todo unido. En redes sociales hay mucha presión por tener una determinada figura e imagen. A menudo, esa imagen va asociada a unos determinados hábitos alimentarios», explica Sara Bujalance, presidenta la Associació contra l'Anorèxia y la Bulímia (ACAB), quien advierte que en las redes sociales hay muchas cuentas de influencers o personas sin formación en dietética o nutrición que hacen una exposición de su hábito alimentario «y dan supuestos consejos o recomendaciones de cómo hay que comer, qué es saludable o lo necesario para tener un estilo de vida o una determinada satisfacción».

Por su parte, Fernández señala que la gente que prueba los retos en redes sociales —en 2021, por ejemplo, se hizo popular un reto en Tik Tok de ingerir proteínas en polvo sin ningún líquido— lo hace porque es vulnerable. «Una persona cuando es vulnerable y está en una etapa de cambio tiene factores de riesgo», advierte. Un cóctel que en muchos casos favorece la aparición de un TCA. Los centros educativos, en los que los menores pasan gran cantidad de horas al día es uno de los lugares donde se detectan casos y en el que se hace necesaria la prevención y actuación. El Estudio Anual de Redes Sociales 2021 de IAB Spain, asegura que más del 11 % de los jóvenes que abusan de las redes sociales ponen en peligro su salud mental y presentan cuadros de baja autoestima, búsqueda constante de perfeccionismo, falta de contacto con la realidad y aislamiento social, factores que pueden conducir a la ansiedad y la depresión.

La evaluación como objeto de aprendizaje

«Resultará importante que se incorpore, cuanto antes, la evaluación como aprendizaje al quehacer del aula, de manera que se alcancen satisfactoriamente las competencias previstas para la población actual y futura»

María Antonia Casanova Rodríguez. 22-5-2023

Cuando se plantea un diseño curricular, en cualquiera de sus niveles de concreción, se suele ubicar la evaluación en último lugar, indicando implícitamente —ese es el mensaje oculto— que se puede trabajar durante todo el proceso puesto en marcha e incorporar la evaluación al finalizarlo, con el objeto principal de comprobar los resultados obtenidos.

Ya hemos insistido en numerosas ocasiones acerca de la importancia de que la evaluación educativa, siempre con carácter formativo, se sitúe al comienzo de los procesos, de manera que permita disponer de información a lo largo de los mismos y, en consecuencia, favorezca la realización de los ajustes necesarios para que todo el alumnado llegue a las metas propuestas por los caminos que resulten más adecuados.

Ahora vamos a dar un paso más en lo que se refiere a la incorporación de la evaluación en el diseño curricular. Y es a considerarla como competencia, objetivo y saber básico de aprendizaje, es decir, como parte esencial de los aprendizajes que debe adquirir el alumnado durante su educación obligatoria. Es decir, que cuando se hable de evaluación no solo se piense en la calificación de lo conseguido, sino en que también las alumnas y alumnos deben saber lo que es evaluar, cómo hacerlo, para qué utilizarla...; por lo tanto, asumir que no es una función exclusiva del profesorado, sino que también es un aprendizaje importante para los estudiantes.

Si revisamos el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, encontramos que los términos «evaluar» o «valorar», aparecen en 95 ocasiones dentro del perfil de salida, de los descriptores al finalizar la educación básica, las competencias, objetivos, criterios de evaluación y saberes básicos. Además de otras muchas expresiones que podrían considerarse equivalentes, ya que para realizarlas es imprescindible la evaluación; me refiero, por ejemplo, a analizar, reflexionar, seleccionar, revisar, interpretar, concluir, autocorregir... Cualquiera de estas otras acciones que se exigen al alumnado implican una evaluación implícita, para poder decidir en cada caso. No obstante, estas no se han considerado dentro de las 95 citadas.

Si añadiéramos el Real Decreto regulador de la Educación Secundaria Obligatoria, superaríamos más del doble de citas relativas a la evaluación como objetivo de aprendizaje; o sea, que pasaríamos de las 200 ocasiones en que la normativa requiere del alumnado que domine la evaluación en diferentes áreas y situaciones.

Solamente teniendo en cuenta los datos seleccionados meticulosamente para fundamentar este comentario, basta para convencernos de que la evaluación no debe ser solo una comprobación de resultados de aprendizaje (en su más amplio sentido), ni siquiera como factor de mejora del aprendizaje (como venimos defendiendo desde siempre), sino que debe entrar en las programaciones docentes como aprendizaje (en sentido amplio) para el logro de las competencias establecidas en el diseño curricular. Es decir, que no solo debe evaluar el profesorado, sino que debe enseñar a evaluar a sus alumnas y alumnos, ya que va a ser una acción fundamental a lo largo de su vida, tanto a nivel personal como profesional. Evaluamos permanentemente lo que vemos, lo que hacemos, las actuaciones de los demás, las obras de arte, las lecturas que realizamos... Todo pasa por el tamiz de la evaluación personal. ¿Y esa importante función va a quedar al azar, a la intuición de cada persona sin orientación de ningún tipo?

Por lo que vemos en el diseño curricular vigente, pareciera que no debe ser así. Que, en estos tiempos de infoxicación, resulta fundamental saber evaluar para discernir cuál de esa información recibida masivamente es válida y fiable, de la que no lo es, de la que puede ser totalmente falsa o nociva. Y si hay que evaluar, hay que aprender a evaluar. En consecuencia, el sistema educativo debe asumir la responsabilidad de enseñar a evaluar dentro de unos parámetros de rigor y objetividad que garanticen a la persona su autonomía a la hora de decidir en los muchos momentos en que deberá tomar decisiones, en cualquiera de los órdenes de la vida en los que se desenvuelva: trabajo, ocio, sanidad, estudio, etc. Si no se dominan unos criterios adecuados sobre los que asentar las propias opciones, estaremos en manos de la posible manipulación por parte de los poderosos medios de comunicación que ahora nos invaden.

Siempre ha sido importante, por supuesto, dominar los conocimientos suficientes como para ser capaz de optar por uno u otro camino en determinadas ocasiones vitales. Pero, si cabe, ahora se siente una mayor necesidad de disponer de estos conocimientos y competencias, por esa enorme cantidad de informaciones que recibimos diariamente a través de los numerosos medios que nos rodean.

Pensando, por tanto, en el contexto social de la actualidad, la evaluación debe constituir una competencia específica, dentro de las competencias clave establecidas, de manera que se determinen objetivos concretos para conseguirlas y se detallen específicamente en el ámbito de los saberes básicos de todas las áreas curriculares, favoreciendo el aprendizaje de la evaluación como conocimiento, destreza y actitud.

Traduciendo esta afirmación a la realidad del aula, en el ámbito del conocimiento, el alumnado deberá aprender qué es la evaluación, en qué consiste, cuándo hay que aplicarla, qué requisitos debe cumplir para garantizar su fiabilidad...; pasando a las destrezas, tendrá que realizar evaluaciones: de los materiales que maneja, de los temas que se abordan, de las estrategias utilizadas en clase, de las visitas a museos, teatro... (heteroevaluación), de sus propios trabajos (autoevaluación), de los trabajos cooperativos con otros compañeros (coevaluación)...; si abordamos las actitudes, después de realizadas las acciones ya señaladas, el alumnado asumirá la asunción de la evaluación habitual como algo favorable e imprescindible para avanzar en la vida, o sea, que será el modo de que se cambie el prejuicio que existe ante cualquier situación evaluadora que se plantee, siempre que se entienda como un proceso positivo que ayuda a realizar cambios e innovaciones de mejora sobre criterios objetivos y seguros, dentro de lo posible. Se entenderá la evaluación como un componente más de la vida diaria que apoya nuestras actuaciones en orden a lograr un futuro mejor.



ADiMAD

**REVISTA DE
PRENSA
25.05.2023**

FEAE



En definitiva, deberá cambiar la actitud negativa hacia la evaluación, incorporándola a su quehacer habitual como un ingrediente positivo de su aprendizaje.

¿Está previsto este planteamiento en el diseño curricular actual? Evidentemente, sí, como hemos comprobado al comienzo de estas líneas. ¿Se practica en las aulas de forma sistemática como para garantizar el aprendizaje de la evaluación por parte del alumnado? Mucho me temo que no de forma generalizada, como sería deseable. Resultará importante que se incorpore, cuanto antes, la evaluación como aprendizaje al quehacer del aula, de manera que se alcancen satisfactoriamente las competencias previstas para la población actual y futura.