



ÍNDICE

[El 96,38% de los alumnos españoles supera la EBAU de 2023, 0,3 puntos más que el curso pasado](#) **EUROPA PRESS**

[La clase media en educación: de la perplejidad a la autoridad moral](#) **EL PAÍS**

[Madrid elimina el Bachillerato nocturno presencial](#) **CADENA SER**

[CSIF exige una EBAU única en toda España: "No puede haber diferencias en exigencia y notas"](#) **EUROPA PRESS**

[Montserrat Gomendio: «Cuando tratas a todos los alumnos por igual, lo que consigues son resultados mediocres»](#)
EL DEBATE

[Ayuso exige buenas notas para tener ayudas para estudiar FP en centros públicos, pese a que no lo ha hecho hasta ahora para las becas en privados](#) **EL PAÍS**

[El curso de la Lomloe acaba con quejas por la cifra de docentes planteada para el próximo año](#) **HERALDO**

[Olga Catasús: el rincón de la maestra](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[De la salud mental a la salud personal](#) **EL DEBATE**

[La Selectividad única para toda España: un mensaje político eficaz y un gran lío educativo](#) **EL PAÍS**

[Le llueven los 'me gusta' con su réplica a Ayuso tras eliminar el Bachillerato nocturno presencial](#) **HUFFPOST**

[Siete de cada 10 padres se sienten estresados por las vacaciones escolares](#) **ABC**

[La sociedad civil suspende la "coordinación, los medios y los recursos" de la Seguridad Vial en los colegios](#) **E. PRESS**

["La concertada filtra a su alumnado por renta y nacionalidad con dinero público"](#) **LEVANTE**

[La salud mental de los adolescentes en crisis: «Han empezado a incorporar la conducta suicida como una forma de enfrentarse a los problemas»](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Euskadi se lanza a la codocencia sénior en los centros de Formación Profesional](#) **DEIA**

[Madrid elimina las clases presenciales en varias escuelas oficiales de idiomas de la región](#) **EL PAÍS**

[¡Es la educación, estúpido!](#) **EL DEBATE**

[Más de la mitad de los profesores españoles no ve útil utilizar el metaverso en las aulas, según un estudio](#) **E. PRESS**

[¿Quién abandona la escuela y por qué? "Quería seguir formándome, pero acabé trabajando en un súper con 16 años"](#)
ELDIARIO.es

[Las universidades españolas siguen sin entrar en el top 100 de las mejores del mundo en el ranking QS](#) **EUROPA PRESS**

[La ola reaccionaria en la escuela](#) **EL PAÍS**

[El Supremo avala la mención a la perspectiva de género en educación primaria a la que se oponían padres cristianos](#)
LEVANTE

[El Supremo respalda las referencias al "género" en Primaria y que la nota de Religión no cuente para el expediente académico](#) **EL PAÍS**

[Autolesiones, cambio de ánimo o no querer ir al colegio, señales de riesgo de la conducta suicida en menores, según ANAR](#)
EUROPA PRESS

[¡Ayuda! ¿Qué carrera elijo?](#) **THE CONVERSATION**

[Enseñar a leer y entender: estrategias para la comprensión lectora](#) **THE CONVERSATION**

[¿Por qué el alumnado español sigue sin progresar en comprensión lectora?](#) **THE CONVERSATION**

[USIE crea la Escuela Estatal de Inspección Educativa](#) **MAGISTERIO**

[Cinco propuestas de recursos y formación para docentes sobre nuevas tecnologías](#) **MAGISTERIO**

[La OEI y el BID promueven en Lisboa el intercambio de modelos de jornada escolar extendida para América Latina y el Caribe](#) **MAGISTERIO**

[Vascos, madrileños y catalanes gastan un 50% más en enseñanza que el resto](#) **MAGISTERIO**

[La convivencia positiva tiene premio](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[ChatGPT y nuevos currículums: fin a un curso escolar de novedades e incertidumbres](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Vuelta a los libros que "suplantán" a las pantallas. ¿qué opinan los expertos?](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Confeción y maquetación: JA. Martínez

El 96,38% de los alumnos españoles supera la EBAU de 2023, 0,3 puntos más que el curso pasado

Comunidad Valenciana, con un 98,15% de 'aptos', la CCAA con mayor porcentaje de aprobados; y Baleares y Murcia (94,7%), las que menos.

MADRID, 23 Jun. (EUROPA PRESS) - Comunidad Valenciana, con un 98,15% de 'aptos', la CCAA con mayor porcentaje de aprobados; y Baleares y Murcia (94,7%), las que menos. El porcentaje de alumnos aprobados este curso 2022-2023 en las pruebas de Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad (EBAU) ha alcanzado un 96,38% en toda España, lo que supone 0,32 puntos más que el curso pasado, cuando aprobó el 96,06% de los estudiantes, según la información provisional recopilada por Europa Press de todas las regiones (excepto Ceuta y Melilla).

La convocatoria de la EBAU de este 2023 arrancó el pasado 5 de junio en España, siendo los alumnos de la Comunidad de Madrid, Cantabria, Región de Murcia y La Rioja los primeros que se examinaron. Por el contrario, los estudiantes andaluces han sido los últimos en examinarse de la prueba de acceso a la universidad, que se ha realizado entre el 13 y el 15 de junio en Andalucía.

Los alumnos que han alcanzado un mayor porcentaje de aprobados han sido los de la Comunidad Valenciana, donde el 98,15% ha superado la prueba, lo que supone 19.905 estudiantes 'aptos' de los 20.278 que se han presentado a la prueba.

Por el contrario, las comunidades con menor porcentaje de aprobados han sido las Islas Baleares y la Región de Murcia, ambas con un 94,7% de aprobados. En concreto, en las Islas Baleares han aprobado 3.736 de 3.946 alumnos que se han presentado este año, mientras que en la Región de Murcia han resultado 'aptos' 7.198 de 7.601 alumnos que han realizado los exámenes.

CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA

Respecto a la convocatoria extraordinaria, los exámenes deberán finalizar antes del 14 de julio en el caso de que la comunidad autónoma determine celebrarla en dicho mes. En este caso, los resultados provisionales de las pruebas deberán ser publicados antes del 21 de julio.

En el caso de que la Administración educativa competente determine celebrar la convocatoria extraordinaria en el mes de septiembre, las pruebas deberán celebrarse antes del 15 de septiembre y los resultados provisionales deberán ser publicados antes del 21 de septiembre. Los primeros alumnos de España en examinarse en la convocatoria extraordinaria serán los navarros, que están convocados para estas pruebas entre el 28 y el 30 de junio. Les seguirán los alumnos murcianos, cuya convocatoria será los días 3, 4 y 5 de julio.

Entre el 4 y el 6 de julio se examinarán de la convocatoria extraordinaria de la EBAU los estudiantes de Aragón, Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y la Comunidad de Madrid. Un día más tarde, entre el 5 y el 7 de julio, se examinarán los alumnos en Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, el País Vasco y La Rioja. Tras ellos, realizarán sus exámenes de la convocatoria extraordinaria de la prueba de acceso a la Universidad los jóvenes de Andalucía y Galicia los días 11, 12 y 13 de julio. Por último, en Cataluña esta convocatoria tendrá lugar durante los días 5, 6 y 7 de septiembre, por lo que los alumnos catalanes serán los únicos que se examinarán este mes.

LA PRUEBA CONTINÚA CON EL FORMATO DE LA PANDEMIA

La convocatoria de exámenes de la EBAU de este curso 2022-2023 ha continuado con el formato de la pandemia, con más opciones de respuesta que en los exámenes previos a la Covid-19 y preguntas tipo test.

El Ministerio de Educación y FP y el de Universidades justifican que el alumnado que realiza la prueba de acceso a la Universidad este verano "ha cursado gran parte de su escolarización con restricciones y ha tenido que sortear dificultades que deben seguir teniéndose en cuenta a la hora de diseñar esta prueba". Por ello, los departamentos que dirigen Pilar Alegría y Joan Subirats consideran que es "recomendable mantener el diseño y las características del modelo de prueba de evaluación de Bachillerato que viene aplicándose desde el curso 2019- 2020, con el objetivo de evitar incertidumbres en la comunidad educativa y solventar posibles situaciones de desigualdad entre el alumnado que debe realizar este modelo de prueba por última vez en el presente curso y los que lo hicieron en las convocatorias inmediatamente anteriores".

Así, las pruebas realizadas este curso, según establece la orden publicada en el BOE, contienen preguntas abiertas y semiabiertas que requerirán del alumnado capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez.

Además de estos tipos de preguntas, se pueden utilizar también preguntas de opción múltiple, siempre que en cada una de las pruebas la puntuación asignada al total de preguntas abiertas y semiabiertas alcance como mínimo el 50%. Las preguntas de opción múltiple tienen "una sola respuesta correcta inequívoca y que no exigen construcción por parte del alumnado, ya que este se limitará a elegir una de entre las opciones propuestas".



Por su parte, las semiabiertas son preguntas "con respuesta correcta inequívoca y que exigen construcción por parte del alumnado", una construcción que "será breve, por ejemplo, un número que da respuesta a un problema matemático, o una palabra que complete una frase o dé respuesta a una cuestión, siempre que no se facilite un listado de posibles respuestas".

Por último, las preguntas abiertas exigen "construcción por parte del alumnado y no tienen una sola respuesta correcta inequívoca". Se engloban en este tipo las producciones escritas y las composiciones plásticas.

EL PAIS **OPINIÓN**

La clase media en educación: de la perplejidad a la autoridad moral

Conseguir composiciones sociales heterogéneas a través de cuotas de alumnado ordinario y alumnado con necesidades educativas no es estigmatizador. Busca precisamente reducir el etiquetaje asociado a la escolarización en centros gueto

XAVIER BONAL. 23 JUN 2023

En el libro *How not to be an hypocrite. School Choice for the Morally Perplexed Parent*, el filósofo Adam Swift reflexiona sobre los dilemas que asedian a las familias de clase media cuando deben tomar decisiones sobre la escolarización de sus hijos e hijas. Swift explora la tensión entre los principios y valores de justicia social y equidad de la clase media progresista y la decisión individual de buscar y acertar en la elección de la mejor escuela para los hijos. Esta disyuntiva sitúa a las familias ante lo que llama *perplejidad moral*: sentirse moralmente obligado con la meritocracia y la igualdad de oportunidades y al mismo tiempo asegurar la mejor escuela posible. Obviamente, este no es el caso de muchas fracciones de clase media, que ni siquiera sienten alguna responsabilidad colectiva derivada de sus decisiones individuales. Evidentemente se enfrentan a decisiones no sencillas sobre la elección de escuela, pero no al dilema moral que sí experimentan aquellos sectores comprometidos con una educación pública, de calidad y de igualdad de oportunidades para todos.

La perplejidad moral genera suficiente incomodidad como para que en la mayoría de casos se gestione en privado, o como mucho en *petit comité* con los más íntimos o con aquellos que se sabe que se encuentran ante los mismos dilemas. Cuando se acaba tomando la decisión de apostar por una determinada escuela —que a menudo se decanta más hacia el interés privado que hacia el interés público—, los razonamientos autolegitimadores se multiplican: el hecho de que las escuelas descartadas sean demasiado tradicionales y poco innovadoras, el estado de las infraestructuras, o niveles excesivos de concentración de "familias distintas a la nuestra" son algunos de los argumentos utilizados. Por supuesto, todos ellos son legítimos, pero no por ello dejan de tener efectos segregadores y diferenciadores de la red escolar.

Lo que Adam Swift no podía prever cuando publicó su libro hace 20 años es que determinadas fracciones de clase media pasaran de la gestión incómoda de la perplejidad moral en el ámbito privado a atribuirse a nivel público la legitimidad moral sobre las decisiones educativas y el bien común. De enfrentarse a decisiones personales complejas de equilibrio entre interés privado y público se pasa a autoasignarse una autoridad moral no sólo por prescribir el mejor modelo educativo, sino por ser la voz de los colectivos desfavorecidos. Este posicionamiento se ha hecho especialmente evidente en los últimos años, sobre todo a medida que nuevos pactos y medidas contra la segregación escolar han ido tomando forma en decretos y políticas concretas. La última muestra se ha hecho visible en dos artículos recientes que atacan las medidas contra la segregación escolar del Consorcio de Educación de Barcelona iniciadas en 2019, y que según el último *Informe de Oportunidades Educativas* del Instituto Metrópoli han permitido reducir la segregación escolar del alumnado vulnerable en la ciudad (un 23% en primer curso de educación infantil y un 26% en 1º de ESO). El argumento que ponen de relieve tanto Cecilia Bayo como Helena López se centra en el uso perverso de dos listas de preinscripción escolar, una para el alumnado con necesidades de apoyo educativo y otra para el resto. El sensacionalismo asociado a expresiones como *lista de pobres* o *expulsados del barrio* eleva la anécdota a categoría de problema estructural. Su argumentación es tan simple como cuestionable. Primero, la doble lista —que no es más que un sistema de garantía de reserva de plazas de alumnado con necesidades de apoyo educativo— es perversa porque estigmatiza.

Conseguir composiciones sociales heterogéneas a través de cuotas de alumnado ordinario y alumnado con necesidades educativas no es estigmatizador, sino que busca precisamente reducir el etiquetaje asociado a la escolarización en centros gueto. El segundo argumento se basa en la supuesta reducción de la capacidad de elección de las familias vulnerables. Más allá de que sea sorprendente priorizar la elección escolar para defender un modelo de educación pública equitativo y justo, en realidad la reducción de la capacidad de elección no es menor de la derivada para el alumnado ordinario. Si la reserva de plazas está bien hecha, debe ser proporcional a la representación de cada perfil de alumnado en el territorio. El tercer argumento se basa en los efectos colaterales de expulsión de los alumnos fuera del barrio. Esto es simplemente falso, porque la proximidad es uno de los criterios de asignación y el 91,4% del alumnado vulnerable que realiza la preinscripción de secundaria en centros de Barcelona se escolariza en su distrito de residencia.

La lucha contra la segregación exige políticas valientes, que inevitablemente tienen algunos problemas de implementación que es necesario corregir y mejorar. La planificación de plazas y de sistemas de admisión escolar es compleja, y es necesario poner en valor que se realice a partir de criterios de equidad educativa. Más allá de la inconsistencia de los argumentos de *repartir pobres* o *expulsar del barrio*, quizás lo más preocupante es preguntarse si existe algún plan B detrás de la autoridad moral que deslegitima la política contra la segregación. Si el modelo de la doble lista —por cierto, aplicado en Flandes desde hace bastantes años con éxito— no es la vía, ¿cuál es la estrategia para acabar con la segregación y en qué evidencia se basa? Quizás es que la crítica a la política contra la segregación esconde simplemente un intento de preservar el *statu quo* y no un cambio real de la desigualdad educativa estructural de nuestro sistema. De hecho, detrás de enmiendas a la mayor suele haber inmovilismo. Y en cualquier caso, lo que menos necesitamos en estos momentos son lecciones de moralidad.

Xavier Bonal, es catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.



Madrid elimina el Bachillerato nocturno presencial

Comisiones Obreras denuncia que se acabe con un sistema que ha permitido a mucha gente tener una segunda oportunidad de estudiar

Elena Jiménez. Madrid 23/06/2023

Ya se ha publicado en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid que el curso que viene el Bachillerato nocturno para personas adultas no será presencial solo alguna tutoría se impartirá en los centros.

"Los alumnos que se matriculan en nocturno son alumnos que necesitan una enseñanza de tipo presencial porque consideran que si no es así no van a poder obtener el título de Bachillerato", cuenta Félix Hinojal, que es jefe de estudios de Bachillerato nocturno en el instituto Giner de los Ríos de Alcobendas.

En Comisiones Obreras denuncian que se acabe con un sistema que ha permitido que mucha gente haya tenido una segunda oportunidad de estudiar porque habían fracasado antes o porque se habían tenido que poner a trabajar. En este sindicato ven con este paso recortes en el profesorado y una degradación de lo público. "La única justificación que puede haber es el recorte, el ahorro económico y seguir haciendo más pequeña la educación pública. Esto además tiene un sesgo ideológico", denuncia Isabel Galvín, portavoz de Enseñanza.

Desde la Consejería de Educación dicen que se ha sustituido "una estructura rígida" en el Bachillerato nocturno "por una forma más ágil y más flexible de enseñanza semipresencial". Y que todos los centros van a disponer de aulas con ordenadores y conexión a Internet para que los estudiantes puedan seguir las clases online también desde el centro.

En este curso que ha terminado el Bachillerato nocturno se ha impartido en 28 centros y lo han cursado 2.473 alumnos, aunque desde Comisiones Obreras elevan esa cifra hasta los 4.500 estudiantes.

europapress.es

CSIF exige una EBAU única en toda España: "No puede haber diferencias en exigencia y notas"

También pide la simplificación de la evaluación y la reducción de la burocracia, así como ayuda al profesorado

MADRID, 24 Jun. (EUROPA PRESS) - El responsable de Educación de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF), Mario Gutiérrez, ha exigido este viernes 23 de junio una EBAU "única" en toda España, ya que considera que, si esta prueba de acceso a la universidad es válida para entrar en cualquier universidad de España, "no puede haber diferencias en exigencia y notas".

En un llamamiento a los partidos políticos de cara a las elecciones del 23 de julio, Gutiérrez ha reclamado en rueda de prensa una "estabilidad en el sistema educativo a pesar de los cambios políticos" y ha puesto el foco en la reforma de la EBAU, que implica que el alumnado de bachillerato "empiece en septiembre sin conocer cómo va a ser la prueba de acceso a la universidad".

En este contexto, Gutiérrez se ha preguntado: "¿los políticos quieren mejorar la educación de verdad o simplemente quieren seguir utilizándola como los últimos 30 años?". Así, ha expuesto que CSIF seguirá exigiendo un Pacto de Estado, un presupuesto educativo y una apuesta decidida por la educación política. Asimismo, el sindicato pide a los partidos políticos medidas como mejoras de las condiciones laborales del profesorado y reversión de los recortes; refuerzo de las plantillas y reducción de los ratios; o apuesta por una educación pública de calidad con un plan de inversión en los colegios públicos y reparto equitativo del alumnado con necesidades.



Además, piden reconocimiento social y profesional del profesorado y regulación de un Estatuto docente; plan efectivo de convivencia en las aulas; modernización de los sistemas de acceso a la oposición docente; y reforma del concurso general de traslados para facilitar la movilidad del profesorado en el territorio español.

Gutiérrez también ha recordado que el sindicato inició una recogida de firmas que ha contado con el apoyo de más de 11.550 docentes de toda España (56% son alumnos secundaria y el 39% restantes son del cuerpo de maestros) donde exigen la simplificación de la evaluación de los docentes y la reducción de la burocracia.

TASA DE TEMPORALIDAD "ESTANCADA"

"Recordamos que en el 1 de enero de 2025 la temporalidad tiene que estar por debajo del 8%. Desde CSIF seguimos insistiendo en la necesidad de que el Ministerio de educación y formación profesional lidere esta cuestión y en la necesaria lealtad que tienen que tener las comunidades autónomas para cumplir con este objetivo y marcarse con la exigencia de la Unión Europea", ha señalado por su parte la secretaria de Agregación y Coordinación Autonómica del CSIF, Isabel Madrugá Bajo.

Además, ha alertado sobre el deterioro de las condiciones en el empleo y la interinidad en la educación. En este sentido, ha advertido de que las plazas de las oposiciones convocadas en 2023 permitirán estabilizar a 66.000 plazas y que, aún así, la tasa de interinidad "está estancada" en el 21,53%.

"La LOMLOE ha significado un malestar docente tremendo por las sobrecargas que conlleva en la evaluación, una burocracia absurda que la mayor parte del profesorado opina que nada ayuda a mejorar el rendimiento académico del alumnado y el proceso de enseñanza", ha indicado.

Por todo ello, a su juicio, el sistema educativo de España es "bastante mejorable" y las medidas que se toman por parte de las administraciones educativas "no ayudan nada, sino todo lo contrario".

□ EL DEBATE

Montserrat Gomendio: «Cuando tratas a todos los alumnos por igual, lo que consigues son resultados mediocres»

Exsecretaria de Estado de Educación bajo el primer Gobierno de Mariano Rajoy: «La falta de exigencia y de estándares comunes promueve una inflación de notas tremenda»

Roberto Marbán. Madrid 24/06/2023

Montserrat Gomendio (Madrid, 1960) fue secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades entre enero de 2012 y mayo de 2015, bajo el Gobierno de Mariano Rajoy.

Bajo su etapa en el Ministerio del ramo, se puso en marcha el desarrollo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), conocida popularmente como 'ley Wert', que afirmaba tener como principales objetivos «reducir la tasa de abandono temprano», considerada la peor lacra de España, «mejorar los resultados educativos de acuerdo a los criterios internacionales» y «mejorar la empleabilidad de los alumnos».

La nueva ley educativa actualmente vigente, la LOMLOE, supuso su derogación. En esta entrevista con *El Debate*, Gomendio critica los aspectos más controvertidos de la ahora conocida como 'ley Celaá', y recuerda que la LOMCE ya apostó por un modelo como el de la FP del que ahora ha sacado pecho el Ejecutivo de Pedro Sánchez.

—¿Cuáles son los aspectos más negativos de la LOMLOE?

—Elimina las evaluaciones que introdujo la LOMCE en primaria, ya que las planificadas para secundaria y bachillerato no se llegaron a implementar. La LOMLOE apuesta por un modelo laxista que bajo la excusa de conseguir la equidad de los alumnos, baja los estándares para todos, como aquellos que eran comunes al final de cada etapa con lo cual, lo mucho o poco que aprenda un alumno en ese momento de finalizarla es algo que queda a juicio del centro o de un profesor porque no hay un patrón común. Además, deja sin solucionar un problema endémico del sistema educativo español como la repetición de curso porque se prohíbe, una forma de superar esta situación con un parche ridículo que no evita que muchos estudiantes vayan con retrasos importantes. Por último, a pesar de la falta de exigencia y de los estándares comunes, se promueve una inflación de notas tremendas, donde los alumnos consiguen tanto en la EBAU como en el bachillerato unas calificaciones jamás vistas antes que no están relacionadas con la mejora del aprendizaje.

—¿Cómo abordar esos males endémicos?

—La lacra mayor es la alta tasa de abandono y de ahí aparecen otros problemas asociados, como la alta tasa de repetición. Los alumnos que ya empiezan a repetir curso a causa de sus retrasos en el aprendizaje son los que luego acaban abandonando sus estudios y eventualmente se convierten en 'ni-nis', lo que repercute en la economía. La reforma que llevamos nosotros a cabo (LOMCE, primer Gobierno de Mariano Rajoy) desarrolló una solución que entendimos eficaz en la lucha contra el abandono temprano educativo: la modernización de la FP, que en ese momento se contemplaba como una alternativa de muy bajo prestigio que se diseñaba con la intención de que esos alumnos fueran a la Universidad.

Lo que se consiguió fue que los alumnos que no estaban interesados en seguir por la vía académica bien porque habían tenido problemas, bien porque deseaban incorporarse al mercado laboral más rápidamente, pudieran acceder a otra trayectoria más práctica que tampoco estaba dirigida únicamente a puestos de trabajo de baja cualificación.

En ese momento la FP estaba muy anticuada e introducimos nuevos módulos y la hicimos más flexible y los datos demuestran que en los años siguientes se ha multiplicado el núcleo de estudiantes matriculados en Formación Profesional, y en paralelo ha disminuido la tasa de abandono educativo, que sigue siendo inaceptablemente elevada.

Yo seguiría trabajando en esa línea en lugar de desarrollar otro tipo de 'soluciones' que aparentemente lo son pero que solo son maquillaje como permitir que gente que va muy retrasada, titule con suspensos. Por tanto, creo que no solo hay problemas con la LOMLOE, sino también con la nueva ley de la Formación Profesional porque se limita en la parte educativa al 35 % el tiempo que se puede dedicar a las prácticas en las empresas, cuando nosotros en la FP dual ese porcentaje era el mínimo. En todos los países que la han desarrollado se ha demostrado que el índice de empleabilidad es más alta cuanto más alto sea el tiempo que pasan los alumnos haciendo prácticas, por lo que no entiendo que hayan sido limitadas.

–¿A qué se debe la fascinación de España por el modelo finlandés?

–En España existe la idea de que los países nórdicos son más equitativos que nosotros a nivel económico y social y que eso se ha logrado un sistema educativo que trata a todos los estudiantes por igual. Pero si se sigue la trayectoria de Finlandia, es un país que en lectura y solo en lectura, porque en Matemáticas y Ciencia nunca ha sido uno de los mejores, brilló, y a partir de ahí se general una leyenda que le presenta como uno de los mejores países educativo. No es cierto. Los resultados han ido empeorando incluso en lectura. Pero ha habido una corriente empeñada en presentar a Finlandia como un país que triunfa tratando a todos los alumnos por igual, lo que se conoce como sistemas educativos inclusivos. Aquí se pensó que esas políticas inclusivas podrían trasladarse, cuando España no es tan equitativo porque tiene una diversidad del alumnado mucho mayor. La LOGSE, aprobada en 1990, pretendía abrazar esa alternativa inclusiva se supone que a imitación de los países nórdicos pero en realidad más radical, donde todos los alumnos están en la misma clase y no se separan por niveles. Como nuestra población estudiantil es mucho más diversa, si tratas a todos por igual, consigues unos resultados mediocres que es lo que tiene España en todas las comparativas internacionales, además de no aportar el tratamiento diferencial que necesitan los extremos.

–¿Apostaría por una selectividad única?

–La prueba de acceso, si lo es para cualquier universidad de España, debe ser uniforme y homogénea porque si no, no tiene sentido hacer un examen con nivel de exigencia diferente para luego optar a entrar en un centro que trata esas pruebas como idénticas. Nosotros en su momento planteamos lo que hacen en otros sistemas educativos de éxito: una prueba al final del bachillerato para todos los alumnos. El estado se erige en el garante en que todos aquellos que tienen el título es porque han alcanzado un determinado nivel de conocimientos. Con él, ya no es necesario otro examen para entrar a la Universidad, que sí puede imponer el filtro que considere necesario para un determinado grado que necesiten criterios mucho más exigentes, por las razones que sea.

–¿Cómo es la situación de la Universidad española, la cual tiene su propia ley reciente, la LOSU?

–No lo creo. Los problemas de la universidad se resumen en tres ejes: un problema de gobernanza, donde la elección del rector solo se hace a través de gente de dentro de la universidad, por lo tanto, se debe a las personas que le han votado; incentivos, sobre todo en la financiación, que va relacionada con el número de alumnos, que lleva a aceptar muchos estudiantes en grados pocos costosos que no son necesariamente los que necesita el mercado laboral; y atracción de talento, que provoca endogamia muy elevada y docentes funcionarios que obtienen el título de doctor en el mismo lugar donde obtuvieron su plaza, lo que destierra la posibilidad de internacionalización.

Por tanto, nos encontramos a universidades que saben que cuantos más alumnos tengan mejor, en grados de bajo coste y durante cuanto más tiempo mejor, porque ya no se penaliza la repetición, lleva a un sistema universitario ineficiente, lo que provoca ausencia de nuestros centros en las mejores universidades del mundo.

Además, ante la falta de información, los estudiantes eligen grados de baja empleabilidad, y con falta de calidad en la formación, y nuestras publicaciones científicas tienen un impacto discreto. Las reglas de juego son equivocadas y perversas.

–¿Hay ideología en la educación española?

–Un sistema educativo siempre debe tener el único objetivo de conseguir que los alumnos aprendan. La ideología no debe tener cabida en la educación desde el punto de vista del adoctrinamiento. La LOMLOE por ejemplo reduce al mínimo los contenidos curriculares y los rellena de contenidos ideológicos en todas las materias, como hemos visto en las Matemáticas. Eso está fuera de lugar y va en contra del interés de los alumnos



EL PAÍS

Ayuso exige buenas notas para tener ayudas para estudiar FP en centros públicos, pese a que no lo ha hecho hasta ahora para las becas en privados

El Gobierno prepara 20 millones para que estudiantes con buen currículum afronten la tasa de 400 euros que hay que pagar en los grados superiores del sistema público, pero no aclara si pondrá el mismo requisito para las subvenciones del privado

JUAN JOSÉ MATEO. BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 24 JUN 2023

El Gobierno de la Comunidad de Madrid, que preside Isabel Díaz Ayuso, dedicará 20 millones de euros a que 50.000 estudiantes de Formación Profesional de Grado Superior vean bonificados los precios públicos de sus estudios, cuya matrícula por curso completo es en la actualidad de 400 euros en el sistema público. Para ello, los beneficiados deberán cumplir con unos criterios de excelencia académica aún por definir. Ese requisito, sin embargo, no se le ha exigido hasta ahora a los alumnos que disfrutaron de las polémicas becas para cursar los mismos estudios en el sistema privado, que este curso 2023-2024 recibirá 30,5 millones de euros públicos repartidos a través de 12.000 estudiantes. El Ejecutivo regional no aclara si a partir de ahora también extenderá la condición de la excelencia académica al sistema privado. Tampoco si las buenas notas servirán para graduar la cantidad que reciba cada alumno o para separar a quienes obtienen la ayuda de los que no. Ni en qué curso entrará en vigor la nueva ayuda. Todo eso queda pendiente de que Emilio Viciano asuma el lunes el mando de la consejería de Educación.

Todo empieza en octubre de 2022. Con la legislatura dando sus últimos coletazos, Vox lleva a la Asamblea de Madrid una propuesta para eliminar las tasas de 400 euros de la FP pública. Su planteamiento sale adelante con el voto favorable del PP y la abstención de la izquierda. Pero nada se hace, porque vienen las elecciones del 28-M. Hasta ahora.

“Les anuncio que bajaremos los precios públicos de la Formación Profesional de Grado superior en virtud de los resultados académicos de los alumnos para premiar su esfuerzo y para seguir con la excelencia y gratuidad en la educación no obligatoria”, afirma Díaz Ayuso en la primera jornada del debate para su investidura como presidenta. Una promesa que motiva la protesta de Juan Lobato, líder del PSOE, un día después, cuando le toca intervenir en el pleno.

“Esa bajada vinculada a las notas de los alumnos es absolutamente injusta, discriminatoria y no responde a lo que debe ser la igualdad de oportunidades”, se queja el representante de los socialistas, que reclama la eliminación de una tasa excepcional en España. “Se olvida usted de aquellos jóvenes que tienen que estudiar y a la vez trabajar, atender a familiares con dependencia, o que no tienen los apoyos para tener la capacidad de competir en igualdad para obtener esas notas que usted va a premiar”, sigue. “Usted recauda 14 millones de los precios públicos que pagan los jóvenes que estudian FP, que debería ser cero, y los destina precisamente a dar un cheque regalo a quienes ganan entre 100.000 y 180.000 euros para que sus hijos estudien FP en la privada”.

Una argumentación que provoca la respuesta de la presidenta. “¿No cree que la cultura del esfuerzo y del mérito por parte de los que vienen desde familias vulnerables y salen adelante en base a ese esfuerzo también merece una recompensa?”, pregunta. Y concluye: “No sé qué tiene de malo premiar al que se esfuerza. Es importante que aquellas personas que son excelentes, que son brillantes, aunque vengan de cualquier familia, puedan llevar adelante sus vidas”.

Sin embargo, ni la consejería de Educación, ni el Gobierno, han aclarado, a preguntas de EL PAÍS, si efectivamente se pretende que haya criterios de acceso distintos a las ayudas públicas para cursar los mismos estudios en función de que estos se cursen en el sistema público o el privado. Todo queda pendiente de la llegada del nuevo consejero. Y las bases que articularán las ayudas anunciadas por Ayuso con el requisito de la excelencia académica aún no se han publicado en el Boletín regional, por lo que no se pueden consultar.

“Lo que presentó la presidenta es una reducción de las tasas públicas de Formación Profesional Superior, la única etapa de FP que tiene algún coste, que se aplicará en función de los resultados académicos de los alumnos”, resumen en la consejería de Educación. “En este momento se está trabajando en los detalles, que se ofrecerán más adelante”. Isabel Galvín, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO de Madrid, considera que las diferencias entre la FP pública y privada son “un escándalo” y “una discriminación clara”. “En vez de dar un cheque, como en la privada, Ayuso anuncia que en función del rendimiento reducirá los precios públicos. En la pública pagas 400 euros y en la privada te dan dinero. Es un regalo a los que tienen más”, critica, y añade que “parece que solo tienen que esforzarse y pasar un filtro los alumnos que van a centros públicos”.

Ayudas para centros privados

Lo que sí se conoce es lo que ha ocurrido con las ayudas para los centros privados. El curso pasado (2022-2023) el Ejecutivo de Ayuso flexibilizó el criterio de renta per cápita familiar con el que se restringía el acceso a las becas que concede para cursar en centros privados Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional, tres etapas educativas no obligatorias.

Como resultado, desde entonces pueden optar a recibir la ayuda aquellas parejas con un hijo que ingresen hasta 107.739 euros, cuando antes el límite era de 30.000 euros para los que optaban a una ayuda para Bachillerato, de 60.000 para los de Formación Profesional (FP), o de 75.000 para los de Educación Infantil. Del mismo modo, las parejas con dos niños que tengan unos ingresos globales de 143.652 euros también podrán pedir estas becas; o las que tengan tres hijos y unos ingresos en el hogar de 179.565 euros.

Con el nuevo criterio de los 35.913 euros, los límites máximos de renta en el curso 2022-2023 con respecto al curso 2021-2022 aumentaron un 259% en Bachillerato (el límite de la renta per cápita pasa de 10.000 euros a 35.913), un 80% en Formación Profesional de grado superior (de 20.000 euros a 35.913) y un 44% en Educación Infantil (de 25.000 euros a 35.913).

La polémica consecuente obligó en 2022 al entonces consejero de Educación, y hoy presidente de la Asamblea, Enrique Ossorio, a anunciar que estudiaría de cara al próximo curso (2023-2024) la inclusión de criterios académicos de excelencia para optar a esas ayudas para estudiar en el sistema privado puro. Casi un año después, parece que ha ocurrido justo lo contrario. Ahora se plantea reclamar buenas notas a los alumnos que quieran tener ayudas para hacer FP de Grado Superior en la escuela pública, y el Gobierno no aclara ni cuándo pondrá esas becas en marcha ni si exigirá la misma excelencia académica para estudiar en centros privados puros.

HERALDO

El curso de la Lomloe acaba con quejas por la cifra de docentes planteada para el próximo año

Los directores de colegios critican que la propuesta de Educación está por debajo de lo negociado en estas semanas.

M. SÁDABA. 24/06/2023

El curso de la nueva ley educativa, la Lomloe, y del fin de todas las restricciones derivadas de la covid acabó este viernes en Aragón entre quejas de los equipos directivos por que los cupos (número de docentes) planteados por Educación "no reflejan las necesidades de los colegios en cuanto al personal" y, además, "no se corresponde con lo que se ha negociado" en las últimas semanas. "Es un mal sabor de boca ya que puede afectar al inicio del próximo curso", apuntó Ricardo Civera, presidente de la Asociación de Equipos Directivos de Infantil y Primaria de Aragón (Aedipa).

Desde STEA también pusieron el foco en la negociación de los cupos, en los que la "reducción de las horas lectivas tan apenas se ha traducido en un aumento de la plantilla" debido a "los restrictivos criterios" marcados por la Administración. Consideraron "decepcionante" lo "poco" que se ha avanzado en estos cuatro años y auguraron que la situación se replicará en los cuatro siguientes.

Por su parte, desde CSIF, su representante en Educación, Mónica de Cristóbal, destacó la "gran carga burocrática" de este año, con "mucho trabajo de adaptación de programaciones" a consecuencia de la Lomloe. Y, tras el esfuerzo llevado a cabo, lamentó la "incertidumbre" que se presenta puesto que "no se sabe si en septiembre va a continuar el gobierno actual y, por lo tanto, la Lomloe, o va a haber uno nuevo que pueda derogar alguna parte de la norma".

Ese mismo sentimiento destacó Civera, quien confió en que el cambio político autonómico, y si lo hubiera a nivel nacional, no afecte al funcionamiento de los centros educativos. Y más cuando este curso, por fin, se ha recuperado la normalidad. "Hemos vuelto a hablar de proyectos educativos y programas didácticos", recordó frente a los últimos años en los que las medidas para contener la pandemia y el miedo al contagio habían eclipsado la realidad de las aulas y paralizado acuerdos como la reducción del horario lectivo, que será una realidad a partir de septiembre.

"Era un acuerdo muy esperado por el profesorado, pero ha llegado muy tarde", criticaron desde CGT, quienes pusieron el acento en que este año, por primera vez, los interinos eligieron vacantes en julio en lugar de en el último día de agosto. Lamentaron que el inicio de curso fue "caótico" por cuestiones de normativa y organización y expresaron sus dudas respecto a la gestión de los próximos años.

Desde CC. OO. confían en que el nuevo gobierno continúe "la línea de mejora de las condiciones laborales" después de que el año escolar terminara con "fracaso" en cuestiones como la reducción de la interinidad y la negación de homologar el sueldo de los docentes aragoneses con los de otras autonomías. Por su parte, UGT hizo una valoración "positiva" del curso en el que se han conseguido mejoras laborales y ha existido una "constante comunicación" con el Departamento de Educación.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es DE MURCIA

Olga Catasús: el rincón de la maestra

Presidenta de la Asociación de Directivos de Colegios Públicos

Javier Lorente. 25-06-23

A Olga Catasús Poveda la conozco toda la vida. Nació en Premiá de Mar, hija de padre catalán y de una emigrante de Los Royos de Caravaca, con dos años vinieron a La Manga, donde montaron el Bar Oasis, el primero de localidad. Ella aún recuerda aquellos años de su infancia, jugando en las interminables y ya perdidas dunas de La Manga cuando aún era un paraíso. La he visto organizando actividades con la Asociación Juvenil Antaviana, incluso yendo de excusión con los chavales, mientras amamantaba a Marina en un autobús varado por la nieve, siempre comprometida en mil actividades. Ha sido presidenta del Ampa, tanto del colegio como del instituto y, durante años, trabajó llevando un proyecto de Cáritas para la escolarización de niños de familias desfavorecidas en el Campo de Cartagena, cuando no había ni transporte ni comedor escolar en la zona y ella iba por los caseríos recogiendo niños de familias gitanas. Aquel proyecto fue reconocido, bendecido, apoyado y puesto como ejemplo por el Gobierno de España. También fue, durante años, voluntaria de Educación de Adultos, impartiendo clases de español a aquellos primeros trabajadores agrícolas magrebíes que vinieron a nuestros campos: «Siempre he tenido vocación docente, mezclada por la llamada del mensaje evangélico de contribuir a un mundo mejor, en el que todos seamos personas, iguales y hermanos», sueño que, me consta, nunca ha traicionado. Ha trabajado duro siempre, incluso en el campo y en los invernaderos, para pagarse la carrera de de Magisterio, y durante los primeros años antes de ejercer de maestra, y así sigue: siendo una trabajadora incansable, para la que no hay fines de semana, vacaciones ni demasiadas fiestas de guardar. Siempre conectada en sus responsabilidades educativas o asociativas.

«Se cumplen 24 años desde que trabajo de maestra de infantil y cada día descubro que es la gran vocación y pasión de mi vida. Desde el principio me especialicé en la utilización de las nuevas tecnologías en la educación, una tarea apasionante, sobre todo en aquellos primeros tiempos donde se estaba empezando en este ámbito. En aquellos tiempos puse en marcha un proyecto pionero, el blog El Rincón de la Maestra, que se convirtió en un referente a nivel educativo en la comunidad de habla hispana y por el que fui premiada a nivel nacional en 2012. Durante años he compaginado mi trabajo en el aula con la formación del profesorado, impartiendo cursos y talleres por colegios de toda la Región.



Mi especialidad gira en torno a los medios digitales y la metodología del trabajo por proyectos. Siempre he sido de la convicción de que los alumnos deben ser protagonistas del proceso educativo, que el buen docente es el que sabe guiarlos en sus investigaciones y en el desarrollo de la curiosidad y la capacidad crítica. Por suerte, todas las leyes educativas posteriores han avalado esta línea de trabajo, incluso la UE defiende el trabajo por competencias en lugar de volver a la mera memorización al mundo actual».

Me cuenta algunos de sus referentes: «Aparte de La Escuela Nueva de Freinet, he tenido grandes referentes y aprendo constantemente de docentes como Pilar Borraz y la Metodología Constructivista del Aprendizaje, o de Mercedes Ruiz 'Londones', con la que he colaborado en el Proyecto Cine y Educación, a nivel nacional, siempre en la línea del uso de nuevas tecnologías y los audiovisuales». La conversación me lleva a preguntarle si no hemos pasado al otro extremo, a un uso exagerado de las pantallas en la escuela: «Yo creo que el uso excesivo de las pantallas se da en el ámbito familiar, pero como distracción, empezando desde bebés, cuando los padres le dan un móvil para que no les moleste. Las nuevas tecnologías son un recurso que hay que usar de manera responsable y educativa en el colegio. Aunque los libros de texto, como recurso cómodo, pueden empobrecer una educación de calidad, creo que hay que seguir promoviendo los libros de consulta, la lectura y las bibliotecas escolares, pero hay que reconocer que las enciclopedias en papel ya están obsoletas, que la investigación actual debe usar los recursos de internet. Es cierto que internet trae cosas buenas y otras malas, y ahí está nuestro papel como educadores para ayudarles a discernir».

«La educación -añade Olga- no debe basarse nunca ni en la exclusiva memorización ni en las prohibiciones, sino en la reflexión, en la potenciación del pensamiento crítico, en la inteligencia emocional y en la empatía con los demás. Los demás siempre son distintos, nuestra sociedad es diversa y multicultural, y los colegios deben dar respuesta a ello, han de ser reflejo de un mundo cambiante, una oportunidad de convivencia, en igualdad y en el respeto a la diversidad. El Colegio que dirijo, el San Isidoro de El Algar, es un ejemplo de esta convivencia ejemplar, un proyecto hermoso que ahora cumple 50 años y donde la comunidad educativa es la muestra de que los inmigrantes nunca son un problema, salvo cuando llegan y no conocen el idioma: los problemas son la falta de profesores (aún no hemos llegado a los cupos prepandémicos) o de recursos, las diferencias entre los colegios de los pueblos y los de la ciudad a la hora de acceder a museos o exposiciones, o entre los colegios nuevos y bien dotados, que son minoría y todos los antiguos con muchas necesidades... La diversidad es una riqueza y una oportunidad para adaptarse al mundo actual».

«Se que hay mucho que mejorar en la enseñanza pública, pero depende de que sea bien considerada. Gran parte de la sociedad cree que son posibles las burbujas en nuestro mundo actual, y depende del apoyo efectivo de los políticos. Pero no nos olvidemos de que tenemos los mejores resultados, por encima de la enseñanza concertada y de la privada. ¿Adoctrinamiento? En la pública no hay, el pin parental es absolutamente innecesario, ya hay participación de los padres desde hace muchos años». Y añade: «La gente desconoce que lo obligatorio y mínimo son 37,5 horas de trabajo de los maestros, pero siempre es mucho más. Lo de los directivos ya es otra liga, lo nuestro es un trabajo casi de 24 horas, con una carga burocrática propia de superhéroes, cursos, aprendizaje de nueva legislación, proyectos, memorias... Trabajo que te tienes que llevar a casa casi por obligación».

«¿Próximo reto? Traernos la Asamblea de la Federación Española de Directivos Públicos (Fedeip) a la Región de Murcia. ¿Un sueño? Alcanzar los niveles educativos de Navarra o Finlandia». Maestra.

EL DEBATE

De la salud mental a la salud personal

Si los clásicos decían que la mente sana reclama un cuerpo sano, habría que corregir ese dicho, pues en verdad la mente sana no es más que reflejo de una persona sana

José Víctor Orón Semper. 25/06/2023

Los temas de salud mental están pasando a primera línea y, como todo, puede ser una nueva oportunidad de recuperar la sensatez o bien de profundizar en el ridículo. Confundir la salud con bienestar no solo abre la puerta a que nos focalicemos en la búsqueda de bienestar, lo cual ya está a un paso del ridículo de la búsqueda obsesiva del bienestar, sino a que además perdamos el verdadero sentido de la salud mental.

La aproximación que de hecho nos encontramos con los temas de salud mental es que uno se da por satisfecho si una persona está más o menos operativa en las cosas que tiene que hacer y además dice encontrarse básicamente bien. Algunos se preguntarán: ¿qué más esperar de la vida?

En educación, muchos educadores dicen que los niños no están igual tras la pandemia, que se han vuelto más torpes socialmente, con una menor capacidad de tolerar la frustración, etcétera. Ciertamente muchos niños y jóvenes han vivido abandono sin salir de casa. Pero parece que habría que hacerse más preguntas, como qué papel han tenido los adultos en ello, y si son los adultos y no simplemente los demás los que han visto deteriorada su capacidad de interacción.

¿Y si la pandemia no hubiera hecho más que crear un ambiente que manifestaba lo que ya había? ¿Los problemas de salud mental fueron creados por la pandemia o simplemente se destapó lo que ya había? ¿Y si la pandemia nos ha ayudado a demostrar que lo que se suele llamar «salud mental» es en verdad una falacia? Que la experiencia de la pandemia haya sido muy distinta -para algunos la experiencia de la pandemia y el confinamiento ha sido una oportunidad estupenda de crecimiento- apuntaría más bien a que lo que nos pasa no tiene que ver con la pandemia propiamente.

Si los clásicos decían que la mente sana reclama un cuerpo sano, habría que corregir ese dicho, pues en verdad la mente sana no es más que reflejo de una persona sana. Buscar la salud de la mente muchas veces lleva a una situación enfermiza de la persona. Esa preocupación por generar pensamientos positivos centrados en el yo, buscando protegerse y asegurando el propio bienestar hacen enfermar a la persona. «Quiérete a ti mismo», «te lo mereces», «confía en ti», «cuídate a ti mismo», ignoran que no hay ningún futuro alentador en la persona que no pase por una mejora de la relación con los demás. Pero la aproximación usual es yo, yo, yo, yo y si sobra algo, para mí.

Cuando se proponen cosas así se hace porque se constata, y es cierto, que para entender cómo una persona vive y experimenta la realidad es mucho más relevante saber cómo se interpretan y significan los hechos, que los hechos en sí. Pero lo que se ignora es que la realidad no puede ser significada como a uno le da la gana. Ciertamente uno es parte activa en la significación de la misma, pero no es el creador aislado de la significación.



El ser humano es el único ser en el mundo que tiene las relaciones con sus congéneres como la finalidad de su actuar y vivir. Para el resto de seres las relaciones no son más que medios, coyunturas, un recurso y limitación más, muy importante si se quiere, pero uno más entre muchos.

La salud mental no se entiende si no es desde la salud personal. Esto es lo que verdaderamente debería preocuparnos, pues si la persona no está sana, no lo estará su mente. Todos los temas de salud mental tienen detrás cuestiones de salud personal sin resolver. Y una persona puede estar con una buena salud mental según los estándares, pero en verdad tener encendidas ya muchas luces de alarma de que su persona está en peligro, porque en el fondo no vive como humano.

Muchos pasan la gran parte de su vida lanzados en multitud de proyectos, ignorando su interioridad, pero con un aparente bienestar, y sus éxitos predicen que ciertamente están operativos pero la procesión va por dentro, y salvo que haya pandemias que los destapen, los problemas siguen por dentro y luego acaban saliendo cuando la debilidad visita a la persona.

Los mayores indicadores de salud personal están en el agradecimiento, el perdón y el servicio. Lo que no nazca de ahí profundiza en una patología personal que ya llegará el momento de manifestarse en problemas de salud mental y más tarde en trastornos de salud mental.

Para abordar bien los temas de salud mental lo primero que hace falta es dejar de buscar culpables y admitir que hace falta un replanteamiento mucho más general, en este caso, sobre cómo se está entendiendo la educación.

Miles de horas de formación a miles de docentes y con otros tantos perfiles (familias, empresas, monjas, sanitarios...) en muchos países muestran la misma realidad: no paramos de decir lo mal que lo hacen los demás y no nos reconocemos como parte del desastre y, por tanto, no nos abrimos a pensar cuál es campo en el que cada uno puede introducir novedad. Novedad que solo vendrá por el agradecimiento, el perdón y el servicio. Esta es la salud personal y una mente que vehiculiza el agradecimiento, el perdón y el servicio es una mente sana.

Curioso que Freud y san Ignacio de Loyola convergen en este punto. ¿Qué es lo sano? Para Freud: amar y trabajar. Para Ignacio: amar y servir.

Necesitamos una educación donde los educadores sean movilizados por el agradecimiento, el perdón y el servicio. Y educadores no son solo los docentes, sino que como dice el dicho africano: «hace falta toda la tribu para educar», y por tribu habría que entender el conjunto de la sociedad y no solo una parte de ella.

Alumnos desequilibrados son el indicador de educadores desequilibrados. Su falta de salud mental manifiesta la falta de la nuestra. Aceptemos todos el reto de buscar una salud personal que sanará las mentes.

José Víctor Orón Semper es director de la Fundación UpToYou Educación

EL PAIS

La Selectividad única para toda España: un mensaje político eficaz y un gran lío educativo

La propuesta de hacer el mismo examen de acceso a la Universidad en toda España suena bien, pero los expertos la consideran inviable o muy conflictiva

IGNACIO ZAFRA. Valencia. 25 JUN 2023

La Selectividad única suena bien en un momento de altísima competencia para entrar en ciertas carreras. Pero es más fácil de enunciar que de aplicar. Implantar un mismo examen de acceso a la Universidad en toda España, en vez de uno distinto en cada comunidad autónoma, ha sido uno de los principales planteamientos educativos del PP —que ya lo anunció y acabó renunciando a él hace una década— a lo largo de la legislatura. El argumento principal es que reforzaría la igualdad de oportunidades en una prueba decisiva para miles alumnos. Un mensaje sencillo frente a un Gobierno embarcado en una reforma educativa (como todas) compleja. Una decena de expertos consultados por este periódico consideran, sin embargo, que se trata de un objetivo inviable o alcanzable solo a costa de un gran conflicto educativo y político que podría no servir para nada: en 2012, el Tribunal Constitucional ya rechazó un intento mucho más limitado del Ejecutivo de regular el contenido concreto de la prueba. El 60% de la nota de acceso a la Universidad (el porcentaje fue fijado en su día por los populares) procede, además, del expediente del Bachillerato, es decir, de la suma de las calificaciones de miles exámenes y tareas distintos, recuerda Manuel Fernández Navas, profesor de Educación de la Universidad de Málaga. Y sin eliminar o reducir drásticamente el peso del Bachillerato, algo que nadie parece dispuesto a hacer, la guerra educativa, política y muy probablemente judicial que desencadenaría un examen único aún tendría menos sentido.

Casi todas las fuentes consultadas consideran necesario, al mismo tiempo, avanzar hacia una mayor homogeneización de unas pruebas que dan acceso a un distrito universitario único. Esto es, que permiten a un

estudiante solicitar matricularse en cualquier facultad pública española con la nota de Selectividad, independientemente de dónde se haya examinado. “Se está generando una sensación cada vez mayor de agravio en parte de los estudiantes y sus familias. Y la idea de dejarlo como está, creo que no es planteable”, afirma Ismael Sanz, profesor de Economía de la Universidad Rey Juan Carlos y ex director general de Innovación Educativa de la Comunidad de Madrid con el PP.

Los especialistas proponen diversas alternativas para que la prueba sea más homogénea, como incluir algunas preguntas comunes en los ejercicios de toda España. El Ministerio de Educación ya había consensuado, de hecho, con la mayor parte de las comunidades autónomas una gran armonización de la prueba, que tenía previsto implantar junto al nuevo formato de Selectividad, finalmente congelado tras la convocatoria de las elecciones del 23-J. Dicho acuerdo abarcaba el diseño de los exámenes, con concreciones sobre el tipo de tareas a incluir en las pruebas o el número de palabras que deberían redactar los alumnos en la pregunta abierta del examen de Historia de España; el grado de optatividad en los ejercicios; las herramientas de que podrían disponer los alumnos —como la calculadora o las fórmulas matemáticas— y los criterios de evaluación que se aplicarían, desde la penalización por faltas de ortografía, a la expresión escrita y el uso del vocabulario técnico a través de una rúbrica (el documento que se utiliza para intentar estandarizar la evaluación) común.

Competencias compartidas

El examen único es un mensaje políticamente más contundente que el de mejorar la homogeneidad de la prueba por la vía del consenso. Pero llevarlo a la práctica implicaría muchos problemas. El primero es al mismo tiempo de carácter político, territorial y jurídico. Hace 11 años el Constitucional zanjó un conflicto parecido entre el Gobierno y la Generalitat de Cataluña señalando que el Ejecutivo tiene competencias para regular la prueba de acceso a la Universidad, pero limitada “al contenido básico de la misma”. En ningún caso, seguía la sentencia, “implica ni ha implicado nunca identidad absoluta de los contenidos concretos del examen a superar”, ya que la Generalitat también ostenta una “competencia compartida”.

Basándose en el artículo 149 de la Constitución y en el Estatuto de Autonomía de Cataluña, los magistrados declararon que varias de las previsiones de un decreto del Gobierno que delimitaba el contenido de la prueba vulneraban las competencias de la Generalitat al ser “excesivamente detalladas” y “pormenorizadas”. El tribunal no anuló los artículos porque el decreto ya no estaba en vigor en el momento del fallo. Pero dejó claro su criterio ante una regulación mucho menos *invasiva* de lo que supondría un examen único para toda España. El Gobierno puede decidir, por ejemplo, cuánto duran los exámenes, pero no que el alumno debe plasmar un análisis de texto “mediante la elaboración de un resumen”, resolvieron los jueces.

Empobrecer el currículo

El examen único también plantea un problema educativo, relacionado con el modelo parcialmente descentralizado del sistema de enseñanza. Y es que los contenidos (el currículo) del Bachillerato no son iguales en toda España. El Gobierno establece la mitad y cada autonomía, la otra mitad, según la distribución en vigor que, con pequeñas variaciones porcentuales, es la que ha funcionado durante la mayor parte del periodo democrático. La lógica indica que una Selectividad única exigiría un currículo único. Pero esta última opción no parece jurídicamente viable a la vista del reparto de competencias fijado por la Constitución y los estatutos de autonomía, y la jurisprudencia del Tribunal Constitucional (que, en principio, contará con mayoría progresista bastantes años).

Francisco López Rupérez, que fue presidente del Consejo Escolar del Estado con el PP, sí cree que la prueba única podría implantarse, y que hacerlo supondría “ganar en justicia a la hora de ordenar el acceso a la Universidad”. Pero al mismo tiempo, admite las dificultades, relacionadas sobre todo con el hecho de la competencia compartida entre Gobierno y autonomías para fijar los programas. Una solución, apunta, sería que la EVAU (Evaluación para el Acceso a la Universidad) se realizara solo sobre la parte de los contenidos que fija el Gobierno. Pero ello, advierte Alejandro Tiana, ex secretario de Estado de Educación con los socialistas, “implicaría un empobrecimiento del currículo del Bachillerato por la vía de la prueba”. La Selectividad tiene tanta trascendencia que condiciona lo que se estudia en los dos años anteriores. De modo que, si la EVAU solo examina de la mitad del currículo, los centros educativos se enfocarían de forma natural y casi inevitable a dicha parte, afirma Tiana.

Buena parte de las polémicas que cada año surgen en torno a la EVAU no tienen, por otra parte, escala autonómica, sino más pequeña: responden con frecuencia a la forma de corregir de un determinado tribunal. Y afrontar el gran conflicto de implantar un mismo examen en toda España con el argumento de la uniformidad, manteniendo al mismo tiempo una fuente de diferencias de tal envergadura como ese no parece tener mucho sentido. Pero las posibles soluciones a esto último también plantean problemas educativos. La forma más segura de asegurar la objetividad sería utilizar una prueba tipo test, similar a la que se utiliza en el examen MIR para la formación de especialistas médicos. Pero una prueba así dejaría sin evaluar competencias centrales del bachillerato, como la expresión escrita.

Propuestas realistas

Casi todos los expertos consultados se muestran partidarios de introducir no un examen único, sino mejoras “posibilistas”, como las descritas hace unos días por Lucía Cobreros, Lucas Gortázar y Juan Manuel Moreno en un informe de EsadeEcPol, para lograr unas pruebas más comparables entre universidades. Moreno,



catedrático de Educación en la UNED, menciona varias, como "fijar algunas pruebas o preguntas comunes" para todos los territorios, o añadir al examen de cada comunidad una parte de test a modo de "termómetro". Dicho test complementario, coincide Ismael Sanz, "serviría para igualar un poco la nota final y para contrastar si hay muchas diferencias en los resultados de unas comunidades y otras". El propio Rupérez plantea que la Selectividad podría tener una parte común y otra diseñada por cada comunidad autónoma "de menor cuantía".

El examen único supondría, además, un gran reto logístico. "Si ya es muy difícil realizar la misma prueba a la vez en un territorio como Andalucía, imagina en toda España", dice Manuel Fernández Navas, profesor de Educación de la Universidad de Málaga, que ha organizado la Selectividad en Andalucía. El docente ve tantos obstáculos para una ganancia potencial tan limitada por factores como el peso que tiene el expediente del Bachillerato en la nota final que duda que vaya en serio. "No creo que sea una propuesta real, sino una forma de activar a sus bases políticas".

HUFFPOST

Le llueven los 'me gusta' con su réplica a Ayuso tras eliminar el Bachillerato nocturno presencial

"Es la segunda oportunidad para mucha gente sencilla", ha señalado.

Redacción HuffPost. 26/06/2023

El curso que viene el Bachillerato nocturno en la Comunidad de Madrid para personas adultas no será presencial, solo alguna tutoría se impartirá en los centros. Así se ha publicado ya en el Boletín Oficial de la región, según adelantó la Cadena SER.

Según el mismo medio, desde Comisiones Obreras denuncian que se acabe con un sistema que ha permitido que mucha gente haya tenido una segunda oportunidad de estudiar porque habían fracasado antes o porque se habían tenido que poner a trabajar.

"La única justificación que puede haber es el recorte, el ahorro económico y seguir haciendo más pequeña la educación pública. Esto además tiene un sesgo ideológico", denuncia Isabel Galvín, portavoz de Enseñanza, en la SER.

Mientras, desde la Consejería de Educación han dicho al mismo medio que se ha sustituido "una estructura rígida" en el Bachillerato nocturno "por una forma más ágil y más flexible de enseñanza semipresencial". Todos los centros, han asegurado, dispondrán de aulas con ordenadores e Internet para que los estudiantes puedan seguir las clases online también desde el centro.

Al ver esta noticia, el usuario de Twitter @RaulSolisUE ha respondido de forma contundente explicando su propia experiencia. "Cuando tenía 17 años mi madre tuvo un accidente y la sustituí en la frutería familiar. Me saqué el bachillerato y la carrera de Periodismo en el nocturno mientras por la mañana trabajaba", ha contado.

Además, ha concluido: "El nocturno es la segunda oportunidad para mucha gente sencilla. Eliminarlo es una crueldad".

Siete de cada 10 padres se sienten estresados por las vacaciones escolares

Entre los principales motivos de estrés se encuentran las malas notas que han obtenido sus hijos o el miedo de que olviden lo aprendido durante el verano

ABC. Madrid. 26/06/2023

Se acabó el curso. A pesar de la alegría generalizada de miles de escolares, lo cierto es que el término del año académico también puede suponer periodos de estrés para los niños, pero sobre todo, para los padres: calificaciones, asignaturas que recuperar o simplemente no saber cómo gestionar el tiempo libre de los niños durante las vacaciones pueden ser motivo de inquietud y hacer que el periodo estival no sea tan esperado como pensamos.

Para conocer cuáles son las principales preocupaciones de los padres españoles ante el fin del curso escolar y cómo van a gestionar el periodo vacacional, desde GoStudent, como uno de los principales proveedores de clases particulares del mundo, han realizado una encuesta al respecto.

Aseguran que a 7 de cada 10 padres les estresa que acabe el curso debido, en primer lugar, a las malas notas que de sus hijos y al hecho de que tengan que repetir curso (34%). En este sentido, casi el 36% afirma que no

ha sido capaz de ayudar a sus hijos con ciertas asignaturas, por lo que el 25% piensa recurrir a clases particulares y un 35% lo está considerando.

El hecho de querer recurrir al apoyo de clases particulares durante el verano podría estar ligado al segundo motivo de estrés más votado por los padres (24%): la preocupación de que sus hijos olviden lo aprendido durante el año.

Por otro lado, cabe destacar que el 61% de los padres encuestados afirma que durante el año escolar 2022-2023 han desembolsado más de 1.000€ por hijo entre actividades extraescolares, libros, ropa y otro tipo de materiales extraescolares.

¿Y los niños?

El 70% de los padres opina que sus hijos están aliviados de terminar el curso escolar. El motivo principal, con un 58% de votaciones, es que han tenido dificultades para seguir el ritmo de algunas asignaturas, seguido por la sensación de agotamiento y necesidad de un descanso (30%) y por el hecho de que no han tenido una buena relación con sus compañeros de clase (14%).

Sin duda, ambas partes han soportado una gran carga durante el año y llega el momento de desconectar y tratar de enfocarse en otras actividades como por ejemplo, disfrutar del tiempo libre con la familia y amigos. Una de las opciones más aclamadas por los padres para que sus hijos pasen su tiempo libre durante el verano (62%) seguida de que traten de relajarse y pasarlo bien (50%) y de que aprovechen para leer más (40%).

europapress.es

La sociedad civil suspende la "coordinación, los medios y los recursos" de la Seguridad Vial en los colegios

MADRID, 26 Jun. (EUROPA PRESS) - Las principales recomendaciones realizadas desde la sociedad civil tras evaluar el primer año de vigencia de la Educación Vial en los colegios son "mejorar la formación especializada del profesorado; una dotación adecuada de recursos y materiales, tanto pedagógicos como educativos; y una mayor coordinación por parte de los agentes implicados, la comunidad educativa y las familias".

Estas han sido las conclusiones del IV Foro Compromiso por la Educación Vial, celebrado en Madrid, promovido por Fesvial, Fundación Mapfre, Aesleme y Universidad de Valencia, reuniendo a los principales actores de la sociedad española con competencias en materia educativa y de formación vial, según ha informado la plataforma Seguridad Vial 2021-2030, que ha destacado que la LOMLOE "es la mayor apuesta en materia de Educación Vial en la historia".

Durante el encuentro se han puesto de manifiesto las principales barreras y limitaciones que se han encontrado en los centros educativos para la impartición de la seguridad vial, como la "falta de tiempo para la planificación y el desarrollo de los programas educativos; la falta de experiencia por parte de la comunidad educativa en educación vial; la descoordinación por parte de los agentes implicados, comunidad educativa y familias; la falta de recursos y materiales tanto pedagógicos como educativos, así como falta de bicicletas por parte del alumnado y colegios; y falta de formación especializada por parte del profesorado".

Entre las iniciativas propuestas en el foro para desarrollar en los próximos años, destacan la creación de redes de intercambio de experiencias con agentes implicados y coordinación entre centros educativos, policías locales, centros de formación vial y entidades de la sociedad civil; o elaboración de programas de formación específica para el profesorado.

Asimismo, la sociedad civil propone la ampliación del número de horas del profesor de Educación Física; el desarrollo de materiales que respondan a las necesidades que marcan los reglamentos y la ley; contenidos de educación vial en los grados universitarios y grados profesionales medio y superiores; o la creación de bancos de bicicletas, con bonos de reparación y mantenimiento de éstas, que democratizen el acceso de la población a estos vehículos para facilitar su conocimiento y formación práctica.

El encuentro ha reunido a actores de la sociedad española con competencias en materia educativa y de formación vial, tales como Dirección General de Tráfico, Ministerio de Educación y Formación Profesional, comunidades autónomas, ayuntamientos, Congreso de los Diputados, Confederación Nacional de Autoescuelas, policías locales, Ceapa (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado), Consejo de Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y de la asociación de víctimas de siniestros de tráfico Stop Accidentes.



ADiMAD

REVISTA DE
PRENSA
29.06.2023

FEAE



www.levante-emv.com
Levante

"La concertada filtra a su alumnado por renta y nacionalidad con dinero público"

El periodista Moisés Pérez critica la financiación pública de la escuela concertada valenciana en su libro «El negoci de les aules»

Gonzalo Sánchez. València 26-06-23

El colegio Sagrado Corazón Esclavas de Jesús, en València, recibe dinero público del concierto educativo. Mejor dicho, lo recibe una fundación que gestiona el colegio, y que debe pagar el alquiler de las instalaciones a la congregación religiosa propietaria del edificio. En realidad, fundación y congregación son lo mismo, pero de esa manera gran parte del dinero público de los contribuyentes se va en financiar directamente una agrupación religiosa. Es un ejemplo de muchos que se narran en el libro *El negoci de les aules: L'ensenyament privat i concertat al País Valencià*, escrito por Moisés Pérez, periodista de investigación de *El Temps*. La obra, resultado de la beca Josep Torrent de Periodisme d'Investigació de la Unió de Periodistes y editada por la Institució Alfons el Magnànim (Diputación de València), analiza el crecimiento de los colegios religiosos y los intereses económicos e ideológicos de sus responsables.

Lo primero que muestra es que el dinero público va, en muchas ocasiones, a financiar directamente a la Iglesia Católica y sus congregaciones. La principal vía de trasvase son las fundaciones, explica Pérez en el libro, pero llegar a esa información no ha sido fácil.

«Hay una opacidad tremenda que no debería porque estamos hablando de dinero de la Administración. Una familia puede ver fácilmente en la web de Conselleria de Educación cuánto dinero público recibe el colegio público al que van sus hijos, pero no ocurre lo mismo con los concertados, es muy difícil saberlo», señala.

Los intereses de la escuela privada y concertada religiosa no solo son económicos, sino que también los hay ideológicos. «La escuela ha sido el principal campo de penetración social de la Iglesia durante siglos en España, no es de extrañar que quieran seguir manteniéndolo. Pero ahora además también es una de sus principales vías de financiación. Se juegan mucho con la educación», explica Pérez.

El libro desglosa en un capítulo a «los soldados de la concertada», figuras que varían con el tiempo y que intentan influir en los partidos para defender este modelo educativo. «La actual diputada de Vox Julia Llopis es un ejemplo. Antes era concejala de Acción Social en el Ayuntamiento de Alicante, pero venía de la junta de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (Concapa), que aboga por la escuela concertada.

Para Pérez, es importante poner sobre la mesa que estas figuras «no son actores neutrales, tienen unos intereses ideológicos claros y hacen **lobby**». En algunos casos, estos intereses están vinculados con los de la extrema derecha. Es el caso, cita, del presidente de la Federación Católica de Padres de Alumnos de València, Vicente Morro, delegado del católico Foro de la Familia y exvicepresidente de la antiabortista Asociación Valenciana para la Defensa de la Vida que, apunta Pérez, «se ha caracterizado por un activismo contra la denominada 'ideología de género', término empleado por los sectores conversadores para mencionar al feminismo y el colectivo LGTBI».

«*Libertad de elección corrompida*»

Un mantra de la derecha y los defensores de la escuela concertada es el de la libertad de elección de enseñanza. Sin embargo, Pérez critica que «la libertad de elección está corrompida; a menudo son las escuelas las que eligen a las familias y las filtran por renta, y no al revés». Apenas un 8 % del alumnado de los concertados religiosos viene de clases sociales desfavorecidas, mientras que el 80 % del alumnado de origen migrante valenciano acude a la red pública. En resumen, la concertada aplica un filtro de renta y origen a su alumnado, pese a que está financiada íntegramente con fondos públicos.

Otro tema que destapa Pérez es el de las cuotas a las familias que cobran muchos de estos colegios, a pesar de estar prohibidas. En concreto, 9 de cada 10 colegios las cobran: «Esto actúa también como filtro para las familias de clases bajas, que no pueden afrontar las cuotas».

La Voz de Galicia

La salud mental de los adolescentes en crisis: «Han empezado a incorporar la conducta suicida como una forma de enfrentarse a los problemas»

Desde la pandemia, las autolesiones e intentos de suicidio se han incrementado en un 195 % en las chicas
LUCÍA CANCELA. 26 jun 2023.

Informes, estudios, metaanálisis y hasta encuestas constatan una realidad: la salud mental de los jóvenes ha empeorado desde la pandemia. «Parece que hay más niños y adolescentes con patología mental, y en muchas ocasiones, cada vez es más grave», apunta la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (Aepap) en su documento de actualización sobre trastornos mentales. Antes de la pandemia, la Organización Mundial de la Salud ya había alertado de que 1 de cada 7 jóvenes de entre 10 y 19 años tenían algún tipo de problema relacionado con la salud mental, entre los que destacan la depresión, la ansiedad y los trastornos de comportamiento. Tras la emergencia sanitaria, los casos se dispararon y aumentaron un 47 % entre los menores.

Mientras tanto, la Fundación ANAR apunta que, por primera vez, la conducta suicida se ha convertido en el principal motivo de consulta de los menores de edad en casi 30 años que llevan funcionando sus líneas de ayuda. La institución, que publica anualmente un informe sobre la demanda de sus servicios, señala que en el 2022, recibió 217.693 peticiones de ayuda procedentes de toda España, de forma que los casos graves (17.896) llegan a duplicarse en los últimos seis años. A su vez, la conducta suicida lo ha hecho por 34,8.

La patología mental de los jóvenes no se puede entender sin atender al contexto cultural y social que atraviesan. «Vivimos en una sociedad cada vez más hedonista, existe poca tolerancia al malestar y cada vez se tiende a medicalizar más la vida cotidiana», apunta el documento de la Aepep. A su vez, los expertos señalan que se ha dado una pérdida de autoridad: «Se ha producido una pérdida de apoyos externos, como una familia extensa, los padres cada vez tienen más edad y horarios de trabajo más largos, y nuestros menores están continuamente expuestos a la tecnologías, con acceso a contenidos violentos o sexuales», indica la entidad.

Esto no es todo, ya que el problema es multifactorial. Aunque ahora se haya quedado medianamente olvidada, la pandemia sigue dando coletazos, especialmente, en materia de salud mental: «El confinamiento domiciliario y las restricciones posteriores de casi dos años de duración han supuesto un factor de riesgo más y ha obligado a nuestros adolescentes a adaptarse a numerosos cambios», precisa el estudio. Cerraron sus escuelas, hubo una mayor exposición de tecnologías, alteraciones en los patrones de sueño o alimentación, se interrumpieron sus proyectos y, a la vez, muchos tuvieron que atravesar duelos difíciles sin posibilidad de decir «adiós» a seres queridos.

En suma, la literatura científica expone otros factores de riesgo, atendiendo a nivel individual, social y familiar. En la primera esfera, se destacan como variables de importancia el sexo femenino, la edad pospuberal, la presencia de otras patologías, un temperamento irritable o un déficit de habilidades sociales, entre otros; a nivel familiar, determinadas casuísticas como antecedentes de psicopatología o consumo de tóxicos pueden aumentar las probabilidades de tener un problema de salud mental; y, a nivel social, los conflictos, la ausencia de amistades o historias de *bullying* también hacen mella.

Eso sí, la casuística del empeoramiento de la salud mental es parecida entre adultos y jóvenes: «En ellas, crecen los intentos de suicidio o los trastornos de personalidad o adaptativos, mientras que en los varones está empeorando el diagnóstico de consumo de drogas, episodios psicóticos, o primeros brotes», precisa la doctora Llanos Conesa, secretaria de la Sociedad Española de Psiquiatría y Salud Mental (Sepsm).

Factores protectores que pueden mitigar los efectos de las adversidades sobre la salud mental

- Sentido del humor.
- Buenas relaciones sociales y familiares.
- Logros personales.
- Un nivel socioeconómico medio o alto.
- Hábitos de vida saludable.
- Valores positivos.

Especial incremento en chicas

Si bien toda patología mental preocupa, los expertos destacan el aumento de autolesiones e intentos de suicidio, especialmente, en las chicas adolescentes. Joaquim Puntí Vidal, coordinador de la Cartera de Servicios de Psicoterapia Infantojuvenil y del Hospital de Día de Adolescentes del Hospital Universitario Parc Taulí, hace una fotografía fija de los datos gracias al Código Riesgo Suicidio, una estrategia que se activa cada vez que un chico llega al hospital por tentativas autolíticas. Tiene una doble ventaja: «Por un lado, permite que esta persona quede registrada como un paciente con una conducta grave, lo que les permite tener un registro de cómo progresaron estas conductas en Cataluña desde que el código se puso en marcha; y además,



asegura que, una vez concedida el alta, en tres días, ese joven tenga una visita concertada a cualquier centro de salud infanto juvenil para que un psicólogo clínico o psiquiatra pueda considerar la estrategia de intervención», precisa Puntí.

Así, tras comparar los datos del sistema del 2019 con los del 2021, observaron como las tentativas autolíticas se empezaron a incrementar a partir de septiembre del 2020. Un crecimiento mucho más considerable en la población femenina: «Los registros de chicas se incrementan hasta en un 195 % en comparación al período anterior, mientras que el incremento de la conducta suicida en chicos ha sido cercano al 10 %», precisa el psicólogo. Los datos proceden de un estudio publicado en la revista *Journal of Affective Disorders*. «Parece que ellos responden diferente a los estresores que atraviesan y que expresan su malestar emocional de otras formas», indica el experto. Una tendencia que viene de siempre. «Las chicas lo intentan más, y los chicos menos, solo que ellos utilizan métodos más letales», precisa el experto.

El período en el que los casos empiezan a crecer es especialmente llamativo. La pandemia llevaba seis meses y en septiembre fue, paradójicamente, cuando vuelven con una mayor normalidad a la vida. «Eso supuso un cambio, es decir, las escuelas abren pero el resto de cosas, como el ocio, siguen cerradas. La socialización se ve mermada y podemos ver cómo esto influye en los intentos de suicidio», explica el Hospital de Día de Adolescentes del Hospital Universitario Parc Taulí.

Para Llanos Conesa, la pandemia ha marcado un antes y después, «pues ha permitido poner de manifiesto las deficiencias que había en el mundo social que viven, en su educación, o los recursos sanitarios de los que disponen o en sus exigencias sociales, que son cada vez más complejas», indica.

Alejandro de la Torre-Luque, coordinador de la Plataforma Nacional para el Estudio y la Prevención del Suicidio y profesor de la Facultad de Medicina del área de Psiquiatría de la Universidad Complutense de Madrid, explica que tanto la conducta autolesiva no suicida como la conducta suicida «son totalmente diferentes aunque compartan la idea de hacerse daño a uno mismo», precisa. El experto describe la pandemia como un momento «de máxima tensión» para ambos sexos, aunque las chicas se han podido ver ligeramente más perjudicadas: «La socialización en personas se perdió totalmente, los adolescentes tuvieron una falta de oportunidades para hacerlo. La conducta social es una conducta en la que las chicas son especialmente habilidosas y, en ellas, tiene un peso muy importante en su bienestar», precisa. En suma a la carencia de pasar tiempo con sus amistades, se añade un factor de riesgo crítico: el ciberbullying. «Mientras que el acoso entre chicos es algo más físico, en las chicas tiene un componente mayor de intimidación, de bulos o de cotilleos. Algo que se puede perpetuar con más facilidad a través de las redes sociales», describe el investigador.

Chicos y chicas no tienen la misma psicología

Puntí también precisa la necesidad de incluir mayor perspectiva de género en los espacios destinados a salud mental. «Vemos que en chicas han aumentado las autolesiones suicidas, las tentativas autolíticas o los trastornos de la conducta alimentaria. Todas estas cosas tienen algo en común: un trasfondo de malestar emocional relacionado con uno mismo», precisa el psicólogo. Por ello, este tipo de perspectiva puede ayudar a conocer mejor «cómo funciona, desde un punto de vista psicológico, una chica adolescente en comparación a un chico», explica el experto.

En esta comparación, hay muchas diferencias. Ellas describen su día a día con un contenido más emocional, y «también hemos encontrado que cuando comparten en grupo la emoción negativa crea un sentimiento de identidad», precisa. Profundizar en este tipo de cuestiones tan concretas al género permitirá crear programas dirigidos a sus necesidades como la gestión emocional, del estrés o de enfrentamiento de crítica. «La patología mental es más precoz en los chicos, debutan antes, aunque a la larga haya más prevalencia en las chicas», indica la doctora Llanos Conesa, miembro de la Sepsim. Al hablar de factores externos, «la psicología de la mujer suele implicar una mayor sensibilidad a las respuestas del entorno», detalla. Aunque las tornas están cambiando, la mujer sigue siendo más receptiva a lo que le rodea

No solo eso, sino que tradicionalmente, la patología ansiosa y depresiva ha estado más presente en la población femenina. «Parece que con la menarquia, con los cambios hormonales asociados, siempre se ha encontrado una mayor predisposición a los trastornos afectivos. Además, en la adolescencia hay una parte de construcción social. Chicos y chicas se construyen diferente», aclara Puntí. La sociedad en este punto tiene mucho que ver. A esto, se suma el tipo de contenido al que tienen acceso. «En muchas series de las que ven, el contenido emocional se representa como un sinsentido o angustia de la vida, aparecen conductas lesivas o suicidas o malestar con la imagen; y en la mayoría, se personifican en chicas», cuenta el psicólogo que aclara que esto no es la causa, pero son variables que influyen en cómo se construye la adolescencia, «a partir del género».

Al contrario también sucede, mientras que la población femenina hace un mayor uso de redes sociales, «donde por ciertocomparten esa negatividad», hay mayor cantidad de usuarios chicos de juegos *online*: «Lo que implica muy poca emocionalidad en las interacciones que tienen», indica.

La psiquiatra insiste en el papel perjudicial de las redes sociales, así como los problemas de las familias que revierten en la crianza de los chicos: «Los padres tienen otras preocupaciones que los separan de sus hijos,

que hacen que estos crezcan sin tener tanta atención y no puedan estar haciendo un seguimiento continuo de ellos», detalla.

Del botellón a la salud mental

En la primera década de los 2000, las preocupaciones relacionadas con los jóvenes se alejaban de la salud mental. El botellón o los accidentes de tráfico ocupaban las portadas. ¿Qué ha pasado para que la depresión pase al primer plano? El problema es multifactorial. «Creo que una parte muy importante es que el adolescente ha empezado a incorporar la conducta suicida como una forma de enfrentarse a las situaciones de adversidad y solución de problemas», lamenta el psicólogo y coordinador del centro catalán. Prueba de ello para el experto son los tipos de contenidos que consumen. «Hay una serie que se llama *Por 13 razones*. En el año de su estreno, en el 2017, las búsquedas en Google en relación a la frase de cómo suicidarse se incrementaron, después de su popularización, en un 30 %», explica el psicólogo en referencia a un público especialmente joven.

Durante estos años, también ha cambiado la forma de ver a los adolescentes. «Hubo un momento en el que el malestar social se vinculaba a tribus urbanas o la conducción temeraria, eran problemas ante los cuales la sociedad se mostraba dura con estos chavales», recalca el experto. Una visión que ha ido virando hacia la vulnerabilidad: «Hoy en día, la sociedad percibe a los jóvenes como vulnerables. Este relato de menores con problemas de salud mental, con conducta suicida, con autolesiones, ha absorbido al joven activista social, implicado en asociaciones», precisa.

Un cambio a nivel poblacional que también ha desembocado en las redes. El psicólogo reflexiona sobre el papel de estas plataformas: «La mayoría de adolescentes ha podido ver alguna imagen de autolesiones en internet. Es más, el primer contacto de muchos con el suicidio ha sido a partir de series o de páginas web en la que, incluso, pueden preguntar al respecto», destaca.

Precisamente, la presencia en redes debe estar altamente marcada por la edad. No es lo mismo un joven de 18, que uno de 15 u otro de 11 años. «A los once, tienen un cerebro donde todo aquello que tiene que ver con la planificación, con funciones de corteza prefrontal, no está desarrollado. Por eso, a un chico de esta edad no le podemos pedir que maneje bien las redes porque suponen muchos riesgos. Con uno de 15, tenemos que asumir que debe haber una supervisión por parte de los padres y llegados los 18, ya estamos en otro momento evolutivo», explica.

Familia y prevención

Tanto en la detección del problema, como en la prevención o solución, las familias tienen un papel determinante. «Cuando hablamos de niños o adolescentes, a los padres les cuesta más afrontar el problema por todo el estigma que rodea a las enfermedades mentales», precisa la psiquiatra, que lamenta que en ocasiones, se demore el diagnóstico por vergüenza o tabú. «De hecho, en salud mental existe una escalada importante entre el primer síntoma y el momento en el que el paciente aparece en la consulta. Hablamos de meses e incluso años», indica. Un factor que solo daña el estado de los pacientes. «Los niños no pueden desarrollarse ni académica ni socialmente». Por ello, los padres tienen una responsabilidad importante a la hora de aplicar el cuanto antes, mejor.

Por su parte, el psicólogo Joaquim Puntí insta a que los progenitores sean capaces de acompañar a sus hijos: «En el fondo, el adolescente quiere tener una relación con sus padres, otra cosa es que lo consiga. Hemos de romper con la idea de que no quieren», indica. Por eso, señala que los padres deben buscar espacios comunes, a la vez que «educar y poner límites».

El entorno familiar también presenta una doble vertiente. «Por un lado, puede jugar un papel muy importante en la detección y búsqueda de ayuda, especialmente en las familias unidas; pero por otro, puede ser un factor de riesgo si tienen problemas estructurales, si por cuestiones económicas los padres no están tan pendientes de sus hijos o, incluso, si hay violencia de género», concluye el coordinador de la Plataforma Nacional para el Estudio y la Prevención del Suicidio. Aquí, buscar una solución resultará más difícil de conseguir.



Euskadi se lanza a la codocencia sénior en los centros de Formación Profesional

Ejecutivos jubilados comparten su experiencia laboral con estudiantes de FP para acercarlos a la realidad de las empresas

Idoia Alonso NTM. Bilbao 26-06-23

Euskadi se ha lanzado a la Silver FP. Se trata de un proyecto experimental de codocencia sénior en el que el alumnado de Formación Profesional se nutre de la experiencia de un grupo de ejecutivos que, llegado el momento de su jubilación, ha decidido retrasar su merecido viaje del IMSERSO para continuar aportando a la sociedad, acercando la realidad empresarial a quienes están a un paso del mercado laboral. A lo largo de este



curso, más de 200 estudiantes de Salesianos, Zabalburu, Txorierra y Sopeña pertenecientes a la asociación HETEL han tomado parte en los más de 60 talleres, sesiones de mentoring y emprendizaje que han impartido los profesionales jubilados de SECOT. “Y dado el extraordinario feedback que hemos tenido, el curso que viene el programa se extenderá a otros dos centros de Araba con la idea de ampliar a Gipuzkoa”, afirma Julen Elgeta, presidente de HETEL. “No se trata de clases magistrales, ni son acciones aisladas, sino que poco a poco las intervenciones de los seniors se han integrado en el curriculum de los ciclos, aportando esa visión de la realidad empresarial”, asegura Elgeta.

Carlos Gutiérrez es uno de los seniors de SECOT. La vida de este profesional ha estado vinculada durante más tres décadas al sector industrial. Trabajó en diferentes empresas en las que pasó por casi todos los puestos, desde ventas y marketing a dirección comercial hasta convertirse en el gerente de la compañía Honeywell Life Safety. “Y empecé como técnico”, recuerda Gutiérrez.

Este exdirectivo explica que el programa “nace con el objetivo de trasladar nuestro conocimiento a la gente joven y hacer intergeneracionalidad. Y qué mejor lugar para hacerlo que en centros de FP que van a sacar a sus alumnos a la empresa en un breve periodo de tiempo”. Según puntualiza, los seniors “no venimos a sustituir nada, ni la formación teórica, ni la práctica que ya reciben los estudiantes en sus centros. Creo que complementamos su formación ofreciéndoles una imagen real de cómo es una empresa, cómo funciona y cómo aplicar los conocimientos que les acaban de impartir a una empresa. De alguna manera queremos reducir el GAP que separa la FP o la universidad del mundo laboral a través del conocimiento que hemos adquirido a lo largo de nuestras carreras”.

Según afirma Elgeta, “el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y el senior la figura facilitadora de este proceso”. El programa propone actividades que simulan situaciones reales fomentando la reflexión del alumnado y la toma de decisiones. “El alumno percibe una utilidad real a esta actividad y aumenta su motivación y actitud ante el aprendizaje”, asegura Jose Luis Agirre Etxebarria (73 años). Agirre fue profesor de la Facultad de Elcano de la UPV/EHU y al mismo tiempo trabajó en la BBK, de ahí pasó a ser director financiero de la compañía de seguros Bihar ligada a las cajas de ahorro. Y la última parte de su trayectoria profesional la desarrolló como jefe del área de Emprendimiento de BBK Fundación Gazte Lanbidean, que surgió en medio de una profunda crisis económica, para ayudar a los jóvenes a buscar empleo y a crear empresas.

Agirre explica por qué decidieron empezar a colaborar con la FP. “En SECOT –dice– tenemos varias líneas en el ámbito de formación a mayores. Por un lado, está el programa de Jubilación Activa, talleres para que la gente a punto de jubilarse organice el día siguiente de su jubilación. Y por otro, organizamos talleres para reducir la brecha digital entre las personas mayores para que le quiten el miedo y sepan usar a los smartphones”. Según Agirre, Carlos fue el primero de SECOT “en ampliar esta mirada para transmitir a los jóvenes experiencias que hemos adquirido a lo largo de nuestra vida que, bien organizadas, pueden ser muy interesantes para los chicos. ¡Ya me hubiera gustado a mí, en su momento, que me hubieran dado conocimientos de este tipo en la universidad!”.

Sesiones prácticas

SECOT ofrece talleres y sesiones en las que se facilita la elaboración del Currículum Vitae, simulación de una entrevista de trabajo, definición y análisis de los tipos de empresa, valor del emprendimiento como una competencia clave para el empleo, etc. Estos temas que, en general, los estudiantes ya conocen por su actividad curricular, se enfocan desde un punto de vista práctico, con actividades basadas en hechos reales y utilizando metodologías participativas. Todo ello gestionado por este grupo de 25 seniors que ponen al servicio de esta actividad su bagaje. Varias de las sesiones se centran en las competencias que buscan los empresarios y definen mejor a la persona que se esconde tras un currículum como la creatividad, la capacidad de liderazgo, la gestión de equipos, la innovación...

Gutiérrez considera que el proyecto de codocencia se ha demostrado que “es bueno para los empresarios porque van a poner a convertir en trabajadores productivos mucho antes a la gente joven. Es bueno para los estudiantes porque no van a sufrir traumas a la hora de incorporarse y adaptarse a procesos y modos de hacer de una empresa. Y es bueno para los centros de FP que nos han abierto las puertas. Y además del valor económico que logramos entre todos, hacemos un trabajo social importante promoviendo el envejecimiento activo”.

Fuente de la eterna juventud

Ambos seniors reconocen que su voluntariado también les ha enriquecido a nivel íntimo. “Nos ha quitado más de diez años de encima”, bromean. Y es que, el diálogo que se ha establecido ha logrado romper las barreras entre generaciones y ha generado un aprendizaje mutuo. Según Gutiérrez, “los chavales son geniales, nos lo pasamos bien, son ingeniosos y a veces dices, joder qué maravilla. O sea, te sorprenden porque de verdad son ágiles y muy creativos. La parte que más nos agrada es precisamente esa, compartir nuestras experiencias, con su visión. Muchas veces te ponen en un aprieto porque ven cosas que tú no te planteas pero que son interesantes”.

En este sentido el exgerente de Honeywell Life Safety añade que “a veces, las personas mayores no comprendemos bien a los jóvenes y, a veces, tenemos una percepción un poco equivocada de ellos. De igual manera que ellos también tienen una visión distorsionada de las personas jubiladas. Por eso es tan interesante esta experiencia”.

Los estudiantes también resaltan su utilidad. “Las clases han sido muy fructíferas porque hemos aprendido mucho de su experiencia laboral y, sobre todo, nos han abierto la mente a la hora de formar una empresa, cómo funciona desde dentro, como canalizar tus ideas emprendedoras, lo cual es muy interesante por si en algún momento tengo que trabajar por mi cuenta”, afirma Yoel Sáiz Pazos (19 años), estudiante de Grado Superior de Mecanizado. Sofía Beatriz León Pineda (20 años) cursa el de Programación de la Producción en Fabricación Mecánica en dual. Respecto a la codocencia, esta estudiante considera que la experiencia “ha sido muy interesante y he aprendido sobre todo que hay que echarle ganas y actitud en el trabajo. Ves que su sabiduría viene de la experiencia adquirida durante años. A mí, fundamentalmente me ha aportado visión y que en un entorno laboral masculino no hay que achantarse y que una vale lo que vale su trabajo”.

EL PAIS

Madrid elimina las clases presenciales en varias escuelas oficiales de idiomas de la región

En los centros de Tribunal, Leganés, Aranjuez, Rivas-Vaciamadrid y Coslada-San Fernando de Henares, los alumnos que quieran cursar niveles intermedios o altos de determinadas lenguas solo podrán hacerlo a distancia o trasladándose a otros municipios

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 27 JUN 2023

Virginia Puado es auxiliar de vuelo y uno de los conocimientos más valorados en su profesión son los idiomas. Por eso, a sus 45 años, quiere sacarse el título de francés en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Leganés. En 2021 empezó el nivel avanzado —el C1— y el curso que viene termina su formación, aunque no como tenía previsto. En el centro, las clases intermedias y avanzadas de francés dejarán de ser presenciales y los alumnos solo podrán estudiarlo a distancia —videoconferencia con los profesores y tareas en un aula virtual— o trasladándose a escuelas en otros municipios. La modalidad en línea también será obligatoria para los estudiantes de Aranjuez, Tribunal, Rivas-Vaciamadrid y Coslada-San Fernando de Henares, donde la Comunidad de Madrid ha eliminado por sorpresa las clases *in situ* en determinadas lenguas.

“Los alumnos que queremos pasar de nivel y terminar los estudios de francés en Leganés no tenemos alternativas. Ofrecer la opción de estudiar a distancia me parece bien, pero no pueden convertirlo en una obligación”, critica Puado. El nivel más alto de francés —el C2.2— solo se oferta presencialmente en el centro Jesús Maestro, en el distrito de Chamberí, la escuela más grande de Madrid. En transporte público desde Leganés es algo más de una hora, combinando cercanías, metro y autobús. “Soy madre de un niño de 12 años y desde casa tengo hora y media de ida y hora y media de vuelta, más las dos horas y media de clase. Eso supone hipotecar toda la mañana o toda la tarde y así conciliar es imposible”, añade la mujer.

La Comunidad de Madrid anunció el 18 de junio en una nota que “ampliaba la oferta de cursos a distancia” en las Escuelas Oficiales de Idiomas para el curso 2023-2024. En concreto, la modalidad no presencial se aplicará en los niveles intermedios y avanzados —del B1 al C2— de alemán en la sede de Aranjuez, francés en la de Leganés, inglés en Rivas-Vaciamadrid e italiano en Coslada-San Fernando de Henares. Además de en el nivel máximo de español para extranjeros en la EOI de Tribunal. La mayoría de medios locales y varios nacionales replicaron la información del Gobierno regional, pero la medida publicitada en realidad no “amplía la oferta”: donde se establecen las clases a distancia, desaparecen las presenciales, tal y como reflejan los nuevos horarios publicados por la Consejería de Educación y actualizados en las páginas web de los centros citados.

“Lo anuncian con un lenguaje muy concreto, para que la gente no se dé cuenta del recorte”, critica Elena García, de 23 años y alumna de francés en la escuela de Leganés. También es quien ha impulsado una recogida de firmas *online* —ya han firmado más de 27.000 personas— para que la Comunidad dé marcha atrás. “Si te quieres ir a otra escuela donde haya clases presenciales, tienes que postular como alumno nuevo. Eso significa que pueden no cogerte y pierdes la plaza”, añade. Este curso, más 37.000 alumnos se matricularon en alguna de las 29 escuelas de idiomas públicas de la región.

“No hay instrucciones”

Cari Baena, vicepresidenta de la asociación de profesores de escuelas oficiales de idiomas (Apeoim), cuenta que los centros recibieron la noticia del cambio de modelo poco antes de que finalizaran las clases, a mediados de mayo, por sorpresa y sin ninguna explicación. “No sabemos qué recorrido tiene esto y a menos de tres meses del inicio del nuevo curso no hay instrucciones claras. Llamamos a los directores uno a uno, los acorralamos y les dicen que en su escuela se va a imponer la escuela a distancia”, se queja.

La docente también es jefa de estudios de la EOI de Tribunal, donde desaparecen las clases presenciales del C2 en español. Este curso había 31 alumnos apuntados en ese nivel, pero para el que viene no se ha matriculado ninguno. “No quieren hacer clase a distancia, quieren hablar y practicar con otros estudiantes. El



perfil de alumnos es variado y no todos son personas con dominio tecnológico. Queremos que se instauren nuevos modelos, pero con cabeza”, dice Baena. Varios profesores de la escuela de Leganés —que prefieren no identificarse— cuentan que llevan años combinando clases en persona con las semipresenciales, y que ambas funcionaban. “El año pasado nos quitaron, por ejemplo, la semipresencialidad, sin explicar por qué, y este año todo a distancia. Es muy arbitrario”, critica uno de ellos.

Todos los profesores consideran que el modelo puro a distancia es una barrera para los alumnos: “En la pandemia dimos todas las clases por videoconferencia y fue agotador. Se pierden el aspecto emocional, las relaciones sociales, la pertenencia a un grupo. Puedes comunicar, sí, pero aprender un idioma son más cosas”. Muchos de sus alumnos les han comunicado que no tienen tiempo para desplazarse a otra escuela y que tienen previsto dejar de estudiar francés. “Entendemos que hay que repartir los recursos, pero no cerrando grupos. Pedimos empezar por un grupo piloto, pero no así de golpe, a todos los niveles altos e intermedios. Ha sido muy violento y sin preparar al profesorado”, añade otro docente.

Falta de demanda

La Comunidad de Madrid no ha respondido a la pregunta de por qué han cambiado el modelo presencial en algunas escuelas y en otras no, ni qué criterio han seguido para seleccionar los centros o las lenguas a las que afectará. Aun así, los alumnos de la EOI de Leganés enviaron un escrito a la Consejería de Educación en busca de explicaciones. En la respuesta, la Administración indica que la oferta presencial de B2 y C1 en francés se da en otras escuelas, y que “si algún alumno no desea matricularse en la modalidad a distancia en la Escuela Oficial de Idiomas de Leganés para proseguir dichos estudios, puede hacerlo en otra Escuela Oficial de Idiomas”.

El texto también alude a la “poca demanda existente” en el nivel C2 “desde su implantación, como sucede con otros idiomas”. La estudiante Puado cuenta que el curso pasado había unos 18 alumnos matriculados en su clase avanzada y que la mayoría tenía previsto seguir con el nivel más alto este año. “Están quitando clases presenciales en niveles altos y en escuelas que no tienen problemas de alumnado, hay demanda para la presencialidad y es injusto”, añade García. Cari Baena señala que lo mismo ocurre en el C2 en español en la escuela de Tribunal: “Hasta ahora teníamos una línea muy robusta de alumnado de C2 y nos la han suprimido de un plumazo, después de pedir expresamente que no”.

La hija de Rocío Quirós estudia italiano en la escuela de Coslada-San Fernando de Henares y las clases siempre han sido presenciales, salvo durante la pandemia de la covid-19. “Justo antes de matricularse les dijeron que este año el curso sería a distancia, ni los profesores lo sabían. Es una tomadura de pelo”, cuenta. También critica que el precio de la matrícula será el mismo que con clases en persona: 269 euros (250 la matrícula y 19 la gestión administrativa) por el curso anual de 135 horas y 207 euros por el de 90 horas. La Comunidad de Madrid anunció la semana pasada que también eliminaba el bachillerato nocturno presencial para personas adultas. Los alumnos que se matriculen el próximo curso solo podrán hacerlo en la modalidad semipresencial —con un número reducido de tutorías impartidas en los centros— o a distancia.

El centro de Coslada fue el que dio la voz de alarma al resto de EOIs y donde han conseguido, tras mucho protestar, que las clases presenciales de italiano no desaparezcan del todo. Aunque tampoco serán como hasta ahora: del nivel B2 al C2 se impartirán cuatro horas de clase —repartidas en dos jornadas— a través de una aplicación y, una hora extra de tareas, un tercer día en el aula virtual. “Quien lo desee puede acudir presencialmente al centro durante estas sesiones [las de dos horas]”, se explica en la página web de la escuela. “Si el profesor va a estar ahí, utilizando un aula, ¿por qué no pueden ir a clase y ya?”, se queja Quirós.

EL DEBATE OPINIÓN

¡Es la educación, estúpido!

La educación en España va «como una moto» pero camino del precipicio, sobre todo para los más desfavorecidos

Eugenio Nasarre 27/06/2023

Pedro Sánchez va pregonando que la economía española «va como una moto», pero no aclara en qué dirección. Y cualquier conductor sabe que, si vas en la dirección equivocada, por mucho que aceleres, al final caes al precipicio. Lo primero que ha de hacer un gobernante es tener respeto a los hechos. Y los hechos nos muestran que España vive una larga fase de estancamiento, que incluso podría calificarse de declive, si analizamos los datos en el contexto de la Unión Europea, que es donde nos jugamos nuestro futuro.

El PIB per capita de España en 2007 era 24.380 euros; el de 2022 asciende a 24.580 euros. Prácticamente es idéntico. Entonces representaba el 95 por 100 de la media de la Unión Europea. El de 2022 representa el 85 por 100 de la media de la UE. Hemos retrocedido nada menos que 10 puntos. En 2017, cuando Sánchez accede al poder, el PIB per capita español representaba el 90 por 100 del de la media europea. En el período de gobierno de Sánchez, por tanto, hemos perdido 5 puntos. Esta es la dirección a la que nos ha conducido Sánchez. Algunas comparaciones significativas nos aclaran más la magnitud del declive de España. Nuestra

diferencia en PIB per capita con Alemania, la economía más poderosa de la UE, era en 2007 de 15 puntos; en 2022 es de 32 puntos. Y respecto a Polonia, el país que sigue a España en tamaño de población, la diferencia en 2007 era de 28 puntos a nuestro favor. En 2022 se ha disminuido a 5 puntos. Polonia está pisando nuestros talones. Y República Checa, Chipre, Eslovenia, Estonia y Lituania ya nos han adelantado en estos años. Del puesto 13 de la UE hemos descendido al 18. (Fuente Eurostat).

Con estos datos la euforia de Sánchez es tan irresponsable como patológica. El gran debate nacional debería centrarse en cuáles son las causas de este prolongado declive y cuáles son los remedios. Es un debate que ya está presente en la sociedad española, pero del que Sánchez huye como gato escaldado. Y todos los analistas prestigiosos coinciden en que la educación es una, si no la principal, causa de nuestro declive. Sí, el diagnóstico señala que la educación es nuestra debilidad nacional. Los datos también lo corroboran. En el último informe PISA España se sitúa en el puesto 19 de los 27 de la UE. Y en el último informe internacional sobre comprensión lectora (PIRLS) ocupamos el puesto 23 de los 32 analizados. En abandono educativo temprano y en paro juvenil estamos literalmente en la cola de la Unión Europea. Y ninguna de nuestras Universidades ocupa puestos de excelencia en los rankings internacionales.

Nuestro sistema educativo no está a la altura de lo que España necesita. Otros países, conscientes de los males que aquejaban a sus modelos educativos, han abordado reformas en la buena dirección. Y han mejorado significativamente sus resultados. Portugal es un claro ejemplo de ello. Nuestro problema es que las medidas adoptadas por el gobierno de Sánchez (las leyes Celáa y Subirats) están orientadas para acentuar nuestras debilidades, para desvertebrar todavía más a nuestro sistema educativo y para propiciar un «¡sálvese el que pueda!», es decir, profundizar las desigualdades crecientes, que perjudican a los que están en peor condición socioeconómica. La educación en España va «como una moto» pero camino del precipicio, sobre todo para los más desfavorecidos. La loa de nuestros gobernantes me recuerda a Chesterton, el maestro de la ironía, cuando decía que «era feliz siendo el último de la clase».

España no debe conformarse con ser «el último de la clase». Nuestra educación exige reformas y políticas bien diseñadas, que deben afectar a dos ámbitos complementarios. Primero, hay que reafirmar la primacía de los valores sobre los que se asienta una buena tarea formativa: el esfuerzo, el trabajo, el reconocimiento a la obra bien hecha, la ayuda a quien va rezagado. Cuando se aprobó la ley Celaá, uno de mis nietos me dijo: «¿Sabes lo que cantamos en el recreo del colegio?: ¡Viva Celaá/ aprobado general!». Los nuevos currículos devalúan los conocimientos y apestan de adoctrinamiento. Sólo provocarán un mayor empobrecimiento.

En segundo lugar, hay que emprender cambios quirúrgicos y bien diseñados: modificando el modelo de acceso a la función docente, porque necesitamos profesores bien preparados y motivados; reformando la estructura del sistema educativo para hacerla más flexible y adaptada a las nuevas necesidades del mundo del trabajo; estableciendo unas evaluaciones externas rigurosas que permitan una necesaria «rendición de cuentas», todo ello con la finalidad de una mejora progresiva.

El dilema es claro: seguir tal como estamos y resignarnos a continuar en la cola de Europa (eso sí, salvándose unos pocos) o emprender reformas ambiciosas y exigentes para que nuestro sistema educativo sea de mayor calidad, más justo, más cohesionado y más vertebrado territorialmente, y, desde luego, con las libertades educativas garantizadas. Los españoles tendrán la palabra el 23 J.

Eugenio Nasarre es expresidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados.

europapress.es

Más de la mitad de los profesores españoles no ve útil utilizar el metaverso en las aulas, según un estudio

MADRID, 27 Jun. (EUROPA PRESS) - Más de la mitad del profesorado español no considera útil el metaverso en su labor docente (o en su vida cotidiana) y plantean que esta tecnología no les aportaría ni mayor eficacia ni mayor productividad.

Así lo revela el informe 'El metaverso en la educación: retos y usos' presentado este martes y realizado en el marco de Educación Conectada, el proyecto de BBVA y Fundación FAD Juventud para contribuir a la transformación digital del sistema educativo.

El estudio, realizado entre marzo y mayo de 2022, se ha realizado a partir de una investigación cuantitativa, con un cuestionario de 391 respuestas válidas de profesorado y 361 respuestas válidas de alumnado; y una investigación cualitativa, con preguntas abiertas, cuatro grupos de discusión con docentes y alumnado, entrevistas con personas expertas y un estudio de caso en el IES Cartima de Málaga.

"El metaverso es una tecnología que, aunque todavía parece aplicable a otros entornos o asusta, es algo que sin duda aportará numerosos avances a la educación", ha asegurado la directora de Programas en la Comunidad de BBVA, Lidia del Pozo, quien ha destacado que los recursos tecnológicos en el metaverso "son clave en el avance de la educación".



En la misma línea, la directora general de FAD Juventud, Beatriz Martín Padura, ha explicado que el metaverso es una metodología "que hace que se puedan experimentar cosas que a lo mejor en la vida real no es tan fácil". También ha señalado que "permite colaboración, que se llegue a recursos globales, a expertos de todo el mundo y, a su vez, permite una parte de personalización del aprendizaje y que sea cada vez mejor". La investigación concluye que entre el profesorado hay una percepción negativa acerca de la facilidad para aprender a manejar el metaverso, interactuar con esta tecnología o para utilizarla.

Así, más de la mitad de docentes tiene una percepción negativa acerca de la facilidad de adquirir destreza en el uso del metaverso, "probablemente basada en una percepción igualmente negativa acerca del nivel de calidad actual del metaverso".

En este sentido, el estudio indica que la percepción de influencia social entre los profesores es "claramente negativa", lo cual puede implicar tanto que no existen personas de referencia que estén usando el metaverso como que el profesorado sea refractario a posibles "inspiraciones externas". El profesorado también muestra claramente que "no se dan las circunstancias para incorporar a corto plazo el metaverso a su caja de herramientas educativas".

Sin embargo, más de un 80% tienen una "curiosidad razonable" por utilizar el metaverso y más del 50% afirma querer saber más sobre el metaverso. La respuesta a la pregunta de si los profesores utilizarán el metaverso en el futuro queda "muy abierta", con un 44,1% en la franja negativa y un 39,5% en la franja positiva.

LOS ALUMNOS TIENE UNA PERCEPCIÓN MÁS POSITIVA DEL METAVERSO

En cuanto al alumnado, casi la mitad afirma haber tenido una experiencia personal, aunque no académica, con el metaverso. El estudio evidencia que la percepción del metaverso por parte de los estudiantes es "más positiva" que la del profesorado en términos de "utilidad, facilidad en el aprendizaje de su uso o en su utilización, calidad del metaverso o su carácter lúdico".

Precisamente, la curiosidad por el metaverso está presente entre el estudiantado, ya que la mitad afirma querer saber más sobre el metaverso y querer utilizarlo en el futuro. La investigación asegura que, hasta que el metaverso no pueda ser experimentado por el profesorado y éste pueda comprobar su utilidad en clase, "el nivel de aceptación y uso del metaverso no será alto".

Asimismo, refleja que si el metaverso tiene alguna oportunidad de jugar un papel en educación, "es necesario que se pueda experimentar con él en situaciones reales". Para ello, los profesores muestran curiosidad por esta tecnología, aunque dudan de su potencial en esta fase embrionaria de desarrollo del metaverso.

CALVIÑO DEFIENDE EL USO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN LAS AULAS

Durante la presentación del estudio, la vicepresidenta primera y ministra de Asuntos Económicos y Transformación Digital, Nadia Calviño, ha defendido, en un vídeo grabado, que el uso de las competencias digitales "sea central" en la educación con el objetivo de preparar a los jóvenes "ante la nueva realidad". Para la vicepresidenta, la digitalización "es una de las palancas clave para la modernización de España". "En estos últimos años hemos tenido que afrontar muchas dificultades, pero no hemos dejado de trabajar para que este proceso de transformación contribuya a mejorar nuestra economía y sociedad", ha precisado.

En este punto, ha recordado que los fondos europeos han permitido a España invertir 20.000 millones de euros "para hacer realidad la Agenda Digital": "Estamos invirtiendo en tecnología, estamos apostando por modernizar la economía, estamos apostando por las personas, invirtiendo en las competencias digitales de toda la ciudadanía".

Igualmente, Calviño ha recalcado que es "indispensable" la regulación y supervisión de la Inteligencia Artificial y ha hecho hincapié que "tiene que tratarse de una digitalización humanista que coloque a las personas en el centro". "Queremos una juventud plenamente preparada para el mundo digital. Vamos a poner en marcha el Consejo Digital joven para contar con vuestras ideas, incorporar vuestras sugerencias. Espero que este mes de junio podamos tener la primera reunión y asegurarnos que esta transformación digital responde a vuestras necesidades e inquietudes", ha concluido.

TEMOR A QUE EL METAVERSO AUMENTE LA BRECHA DIGITAL

Por su parte, el investigador principal del estudio y profesor de la Universidad de Granada, Fernando Trujillo, ha avisado de que "existe el temor de que el metaverso pueda aumentar la brecha digital, dada la inversión que requiere y el uso potencialmente individual que algunas tecnologías del metaverso pueden tener".

Entre las necesidades para el despliegue del metaverso, el experto ha destacado que hace falta "una inversión para equiparar a las escuelas con la tecnología necesaria y al profesorado con formación", así como una "valoración de la carga de trabajo que conlleva el diseño instruccional del metaverso".

Respecto a los problemas del uso del metaverso en la educación, el investigador ha apuntado al "coste económico de los dispositivos, la conectividad, los recursos para su uso, el tiempo y carga de trabajo del profesorado, el mantenimiento y limpieza de dispositivos o el espacio para utilizar el metaverso".

eldiario.es

¿Quién abandona la escuela y por qué? “Quería seguir formándome, pero acabé trabajando en un súper con 16 años”

España es el país europeo con más abandono temprano educativo; Adrián, Bruno y Nache cuentan que la Secundaria les resultaba muy poco atractiva en cualquiera de sus formas y prefirieron buscarse la vida en el mercado laboral, con diferente éxito.

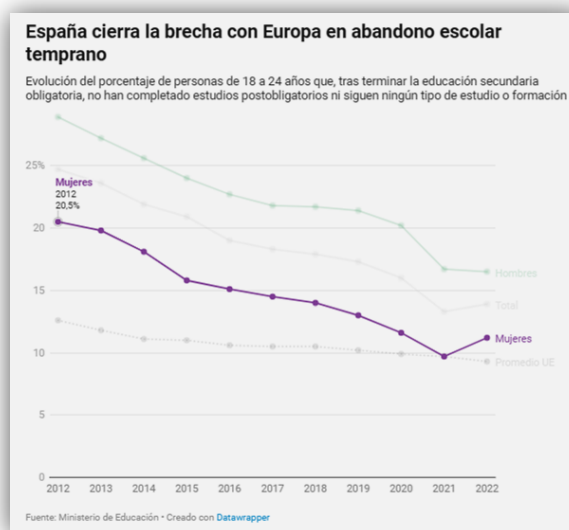
Paula del Toro / Daniel Sánchez Caballero. 27/06/2023

El paciente mejora, pero sigue en observación. Aunque el abandono educativo temprano (AET) en España ha caído a casi la mitad en la última década, todavía hoy 13 de cada cien jóvenes dejan los estudios tras obtener el título de Secundaria Obligatoria (ESO), una decisión que sobre todo tiene un alto coste personal –corren más riesgo de exclusión social–, pero también para el país, y que suelen sufrir jóvenes con un perfil determinado: la situación socioeconómica y el entorno familiar de los alumnos, incluido el nivel educativo de los progenitores, el género, el origen inmigrante, el grupo étnico y el conocimiento del idioma de enseñanza influyen en el abandono temprano, dice la literatura científica sobre el tema.

Específicamente para España, “el abandono educativo temprano es mucho más elevado entre los jóvenes que viven en hogares correspondientes a los dos quintiles de ingresos más bajos” (el 40% más pobre), explica el informe *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*, elaborado por la OCDE junto al Ministerio de Educación. “En 2021, los alumnos con madres cuyo nivel educativo máximo era la educación primaria tenían diez veces más probabilidades de abandonar los estudios de forma temprana, en comparación con los alumnos cuyas madres habían finalizado la educación terciaria”, añade.

Es el caso, a medias, de Adrián, de 24 años. De familia obrera, su padre no pasó de EGB (la antigua Primaria) aunque su madre sí tiene el título de Bachillerato. Él es carnicero; ella, administrativa en una empresa. Adrián lo dejó en 4º de la ESO, por lo que su caso no cataloga como abandono temprano, es un escalón más: fracaso escolar. “Dejé los estudios porque no tenía ganas de estudiar más, no me interesaba lo que me estaban enseñando y tampoco le veía utilidad a la mayoría de lo que nos hacían estudiar para lo que yo tenía pensado hacer en un futuro. Siempre me ha gustado más lo práctico que sentarme en una silla a estudiar”, explica.

Razones similares esgrimen Bruno o Nache, aunque sus situaciones particulares son diferentes. El primero, de 18 años, responde exactamente a la definición de persona que abandonó la educación temprana: cumpliendo la parte obligatoria, pero sin ir



más allá. Se graduó en Secundaria y probó en el Bachillerato. No resultó: “Ya el primer año me di cuenta de que no me gustaba porque no quería estudiar algo tan teórico. Las clases online –durante el confinamiento por la pandemia– tampoco ayudaron a que tuviera el interés para hacer otro año más”.

El segundo, de 20 años, relata que fue avanzando por el sistema a trompicones hasta que en 3º de la ESO se cambió a una Formación Profesional Básica, una modalidad de FP relativamente reciente ideada precisamente para intentar rescatar a este tipo de perfil al que la enseñanza más teórica se le atraganta. Tampoco resultó y la acabó dejando antes de graduarse.

Repeticiones y momentos críticos

Casi como si hubiera sido hecho pensando en ellos, el informe de la OCDE asegura que “la repetición de curso y el absentismo suelen considerarse factores que predicen el abandono escolar temprano”. Y España es campeona europea en repetición: el 31% del estudiantado de 15 años no está en el curso que por edad le correspondería.

“El primer año me gustó y lo saqué con buenas notas, pero en el segundo había asignaturas más teóricas y las prácticas se quedaron en nada y se juntó con que estábamos confinados por la pandemia. Al final repetí ese segundo año y, como no me parecía viable repetir algo que no me gustaba, decidí dejar esa FP también”,

cuenta Nache. La OCDE lo describe así: “Se ha constatado que la repetición de curso reduce la motivación y las expectativas de los alumnos, menoscaba el rendimiento escolar, da lugar al AET y aumenta los costes educativos”. En este momento Nache no estudia ni trabaja.

Bruno dejó los estudios entre 1º y 2º de Bachillerato, uno de los momentos que la OCDE estipula que son de mayor riesgo para abandonar la escuela. “Los datos disponibles sugieren varios 'momentos críticos' en los que los alumnos corren mayor riesgo de abandonar la educación de forma temprana”, explica la organización: “Los momentos críticos tienden a situarse hacia el final de la educación secundaria obligatoria, cuando los alumnos cumplen los 16 años y la educación deja de ser obligatoria”. Otro punto clave es entre cursos, al cambiar de etapa –cuando, como Bruno, el estudiante decide probar el siguiente nivel pero tras un año cree que no es lo suyo por razones diversas–.

Otro de los elementos que influye en que la juventud deje los estudios antes de tiempo es la falta de información respecto a sus opciones de futuro, destaca la OCDE. Que se les ofrezcan alternativas a la considerada vía académica estándar (del instituto a la Universidad pasando por la Selectividad) cuando el estudiante ya tiene claro que no es lo suyo.

“Yo quería seguir formándome en algo que fuese más práctico como un grado, pero en mi instituto no me informaron de lo que podía hacer, así que me puse a trabajar en un supermercado con 16 años, que es en realidad lo que quería”, ilustra Adrián esta realidad.

También en este apartado España tiene deberes. La UNESCO recomienda que los sistemas educativos tengan un orientador por cada 250 estudiantes. En España, aunque no existe una cifra oficial, la asociación de orientadores Copoe calcula que esta ratio está en un profesional por cada 700 u 800 alumnos.

Los 10.000 orientadores que pueblan el sistema deberían ser 30.000 para alcanzar la cifra ideal.

Un buen servicio de orientación también podría haber encaminado a Nache hacia algún tipo de formación en la que hubiera tenido más éxito. Cuando, aburrido de las clases teóricas, dejó la Secundaria en 3º se apuntó a una FP Básica de Informática. Al principio fue bien: “Esas clases me gustaban mucho más. Pero, con el confinamiento, el segundo curso se complicó y al final repetí. Como no me parecía viable repetir algo que no me había gustado dejé esa FP también”. Para él acabaron siendo dos años perdidos y quizá la puntilla a lo que le quedara de motivación para seguir en el sistema.

Menos jornada continua

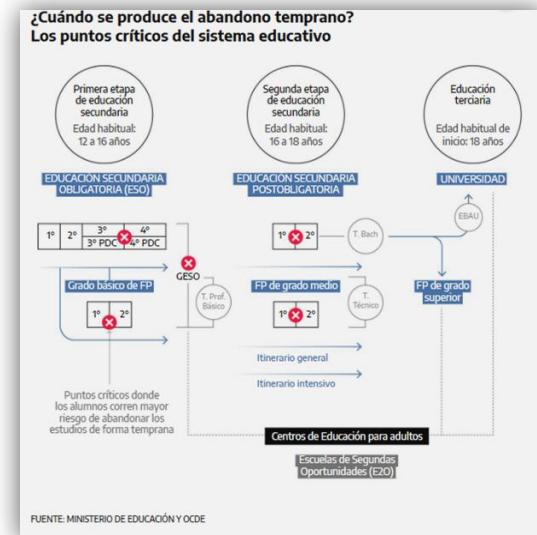
Para seguir tirando del abandono temprano hacia abajo, la OCDE propone a España una serie de medidas que incidan en mantener al estudiantado vinculado a la escuela. Una de ellas, quizá la más controvertida, es reducir la jornada continua en los centros, un elemento que se ha convertido en motivo de fuertes disputas entre las familias y el profesorado en los claustros. La jornada continua está bastante extendida por el país pese a que no hay evidencia científica que avale sus supuestas virtudes educativas: la literatura dice que es peor para el rendimiento escolar, para la economía del país y que además sus consecuencias, en términos de conciliación, las sufren sobre todo las madres.

“Varios países de la OCDE, como Dinamarca y Portugal, han pasado a sistemas flexibles de jornada completa, con un aumento de la prestación de comedores escolares y actividades extraescolares”, sostiene la organización. “España podría considerar la posibilidad de adoptar un enfoque similar por las ventajas que podría aportar. Se ha demostrado que pasar más tiempo en el centro educativo permite elevar las tasas de graduación y mejorar el aprendizaje y otros indicadores sociales y conductuales. Las investigaciones tienden a corroborar que estas ventajas son más notables en el caso de los alumnos desfavorecidos”, añade.

También propone crear un sistema estandarizado para identificar los “centros vulnerables” y dedicar recursos específicos a ellos. Lo mismo con el alumnado, de manera que cuando un estudiante en riesgo de dejar los estudios de manera temprana cambie de centro o comunidad autónoma en su nuevo destino se pueda abordar su situación con conocimiento.

¿Eliminar el título de Secundaria?

Por otra parte, más orientado a evitar el fracaso que el abandono, pero en la misma línea de mantener a los jóvenes en el sistema educativo, los directores de instituto llevan un tiempo pidiendo que el título de la ESO deje de existir porque supone una barrera para ciertos estudiantes y proponen cambiarlo por un certificado que especifique qué ha conseguido y qué no el estudiante en la Secundaria y recomiende las vías que más se



adaptan a su perfil para continuar formándose. Además, que la Educación obligatoria otorgue un título es una anomalía a nivel europeo: la mayoría de los países no lo tienen, como recuerda este informe del Ministerio de Educación.

Laboralmente, estar diplomado en la ESO por sí mismo no habilita para casi nada, pero a nivel de estudios es un papel imprescindible para continuar en el sistema, sea hacia al Bachillerato o una FP de grado medio. Sin él no se puede avanzar, por lo que estudiantes como Nache o Adrián, que tomaron una decisión con 15 o 16 años de la que pueden arrepentirse más tarde, se quedan prácticamente sin opciones si en algún momento pretenden volver.

Toni González, presidente de Fedadi, lo explicaba así en una entrevista: “Nos encontramos con tesisuras sorprendentes. El título de graduado en ESO equivale a la antigua EGB (Primaria) y 1º y 2º del antiguo BUP aprobados. Quiere esto decir que yo tengo casos de personas que tienen la EGB, 1º de Bachillerato aprobado pero en 2º una asignatura suspendida. Por tanto, no pueden entrar en una FP de grado medio, que les daría acceso al mercado laboral. Si hablamos de un certificado de estudios de Secundaria obligatoria, en él figuraría el expediente, qué ha superado y qué no un estudiante. Y después, el alumno toma la decisión de seguir en Bachillerato o una FP. Pero me estoy encontrando con gente válida de ciertas edades en las que hay dificultad de contratación que no puede estudiar un ciclo formativo de grado medio y no va a encontrar un puesto de trabajo. Hay ciertas barreras académicas que hay que cambiar para dar oportunidades y que todo el mundo pueda plantearse llegar al objetivo”.

Tampoco esta va a ser la solución para todos. Hay quien, como Bruno, lo ha intentado: se sacó el título de Secundaria, pero sus intereses están en otros sitios. “Decidí dejar Bachillerato y estudiar un Grado Medio de Informática porque quería probar cosas nuevas y tenía buenas recomendaciones de otros amigos que habían ido por este camino. Era una opción más práctica y más adaptada a lo que yo quería hacer en el futuro, más adaptada a los tiempos que corren. Pero, en unos meses, me di cuenta de que tampoco quería seguir estudiando algo así porque cuando vi lo que era realmente, no me interesaba tanto. Desde entonces, me ofrecí como aprendiz en un taller de coches y allí estoy aprendiendo. Ahí me di cuenta de que prefería trabajar a sacarme cualquier título o seguir estudiando”, reflexiona.

europapress.es

Las universidades españolas siguen sin entrar en el top 100 de las mejores del mundo en el ranking QS

MADRID, 28 Jun. (EUROPA PRESS) - Las universidades españolas siguen sin entrar en el top 100 de las mejores universidades del mundo QS World University Ranking, que recoge un listado de 1.499 instituciones, entre las que hay 35 españolas, lo que supone cuatro más que en la edición del año pasado.

La primera universidad de España que aparece en el ranking QS WUR 2024 es la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que ha alcanzado la posición mundial 149, lo que supone una mejora de 29 posiciones frente a la 178 que ocupaba en la edición anterior.

De esta forma, la UAB se sitúa en el 10% de las mejores universidades del mundo. Por indicadores, la UAB destaca con la posición 60 del mundo en Sostenibilidad (94,6 puntos sobre 100), la 109 en Reputación académica (63,2 puntos), la 123 en Red internacional de investigación (84,2 puntos) y la 145 en Citas por académico (70,6 puntos).

La siguiente institución española que aparece en el ranking QS es la Universidad de Barcelona, en la posición 164, seguida de la Universidad Complutense de Madrid, en la 171, y la Universidad Autónoma de Madrid, que ocupa la posición 199.

El ranking global lo encabezan el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT, en Estados Unidos), la Universidad de Cambridge y la Universidad de Oxford (ambas en Reino Unido). Para la elaboración del ranking, que clasifica las 1.499 mejores instituciones de educación superior de todo el mundo, QS solicita directamente datos del último curso (2022-2023) y obtiene el número de citas de los últimos seis años a partir de la información de la base de datos científica Scopus de Elsevier

EL PAIS **OPINIÓN**

La ola reaccionaria en la escuela

Los discursos que sostienen que todo va a peor están calando entre un profesorado exhausto por la falta de recursos, el trabajo en pandemia y la adaptación a los vaivenes normativos

ALBANO DE ALONSO PAZ / MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS. 28 JUN 2023

Que vivimos en una sociedad polarizada es real. Solo hace falta echar un vistazo al discurso político para comprobar cómo aumentan las proclamas populistas hasta convertirse en una “ola reaccionaria” que no cesa.



Quizás no resulte tan evidente, sin embargo, que esta polarización se extiende a otros contextos de una *batalla cultural* más amplia.

La estrategia *trumpista* invade también redes sociales, charlas cotidianas y debates educativos. Pero, al igual que el cambio climático no se combate con maceteros en los balcones, el alumnado tampoco aprende más por repetir curso. Es un hecho demostrado por la investigación, pero no importa: como en política, lo que importa no es el dato, sino el relato.

Educación en valores, en la construcción de una ciudadanía activa, competente y crítica, en la igualdad y hasta la accesibilidad para el alumnado con discapacidad se pone en entredicho a golpe de discusión de barra de bar. Se asegura, así, que se baja el nivel, que ya no se exige, que se extinguen las especialidades o que la pedagogía es contraria a la calidad educativa. Más grave aún es que, igual que en política, estos eslóganes tienen espacios mediáticos para abrir la puerta a que se extiendan entre la sociedad y quién sabe si, en un futuro cercano, en políticas educativas: la idea es avanzar conceptos en el imaginario social para que luego no suenen graves al legislar.

La educación es, como decía Freire, un acto político: si la política tiene que ver con la construcción de un ideal de sociedad, la educación no es otra cosa que cómo construirla. De ahí que la posición sobre la ausencia de ideología en la educación y la “objetividad” de esta sea parte de una conversación falaz en la que, lejos de no haber ideología, esta no se explicita. Cualquier coloquio sobre la educación que queremos pasa por dialogar sobre ideas de sociedad y escuela, y esto tiene que ver con tener un posicionamiento ideológico.

Y, aquí, la clave: cuando nos llegue un mensaje sobre educación, debemos preguntarnos: ¿a qué perspectiva política corresponde? ¿Qué idea de escuela o de sociedad ofrece? Muchas veces, bajo esa *asepsia ideológica*, de aparente objetividad para no explicitar la visión desde la que se habla, campan a sus anchas nuevas versiones del neoconservadurismo que no nos dejan ver que hay “un elefante en la habitación”: una ideología concreta que nos pasará inadvertida si no leemos los discursos educativos también en clave política.

Este es el caso de un artículo publicado en este medio, titulado *El derecho a soñar (estudiando)*, tildado por algunos como repleto de *verdades incómodas*. En él, no se explicita que la idea de educación desde quien escribe tiene que ver con ese ideal conservador o negacionista de los conocimientos y los datos educativos acumulados por la ciencia. Sin embargo, la tesis se centra en cuestiones de sobra desmontadas: cualquier tiempo pasado fue mejor, la dichosa cultura del esfuerzo, lo malvado de la tecnología; un permanente *estado de alarma* donde se mueve también una parte del profesorado: todo va mal; todo va a peor. Igual que ocurre con los partidos de ultraderecha que, capitalizando el desencanto, consiguen votos en barrios populares, estos discursos reaccionarios están calando entre un profesorado exhausto ante la falta de recursos, el trabajo intenso en pandemia y la compleja adaptación ante los vaivenes normativos.

Como en todos los discursos populistas, plantean ideas simples, apelan a lo conocido, a lo emocional y a la experiencia para ofrecer seguridad, de forma que sus ideas se puedan asimilar fácilmente en el imaginario social, aunque se limiten a ofrecer culpables o echar balones fuera. Ante problemas complejos, más autoridad, más repetición, más deberes y más meritocracia sin tener en cuenta posiciones marginales de partida: son algunas de sus reclamaciones permanentes, ignorando las conclusiones de las investigaciones y como si esas recetas no se hubieran probado ya.

Todo el mundo opina sobre educación desde su sesgo del superviviente (“pienso así porque, a mí, así me fue bien”), con lo que se invisibiliza a todos esos compañeros que abandonaron en el sistema educativo de entonces. En ese territorio, los estragos de los mensajes alarmistas de tono conservador dañan el pilar de la escuela pública como palanca de progreso y baluarte de la diversidad. Así se ha defendido en multitud de ocasiones desde estudios e investigaciones que, además, ponen de relieve la capacidad de supervivencia de esta ola, en la resistencia ante cualquier dato que se presente.

La mejora de la escuela pública, como pilar esencial del estado del bienestar, merece ser construida desde la disonancia crítica hacia las exigencias de la sociedad neoliberal y capitalista que nos eclipsa. Pero esta mejora tiene que trascender el marco de falacias dicotómicas que ofrecen disyuntivas disparatadas: conocimiento o pedagogía, digitalización o culturización, emoción o racionalidad. ¿Es necesario elegir entre ordenador o libro de texto? ¿La relevancia de la educación emocional excluye el rigor académico en las aulas? ¿Que se haya demostrado que la repetición perjudica a los más vulnerables conduce a una bajada de nivel? En definitiva, ¿en qué datos se apoyan estos mensajes alarmistas?

Las oleadas reaccionarias parecen llevarnos a elegir entre dos modelos educativos presuntamente antagónicos: una nueva y una vieja escuela, en un dualismo absurdo que allana el camino a la alianza neocon, aumentando el negacionismo contra los avances científicos. Aquí es donde ganan, al plantear una estrategia que construye una frontera política que divide y confronta a la sociedad, como cuenta Steven Watson en su artículo *New Right 2.0: Teacher populism on social media in England* (2020).

El cataclismo en las aulas es una invención para dinamitar la versión más progresista de la educación pública, como trampantojo del opinador de sofá. Los centros actuales son diversos, pero el barco fantasma de docentes disfrazados, purpurina y *kahoots* no es la nota dominante, sino un espejismo puntual en comunidades que sobreviven aún —como cualquier lector o lectora con adolescentes en casa podrá comprobar— a golpe del

canon de la escuela clásica, pese a que algunos viven de defender que la escuela se ha convertido en un *parque de atracciones*.

Los colegios e institutos, en su autonomía, avanzan a ralentí, marcados por los efectos de la segregación y de una libertad educativa orquestada para que solo elijan las élites. Mientras, los vencidos del pasado siguen condenados al ostracismo, como demuestra nuestra todavía elevada tasa de repetición (un 25 % de estudiantes llegan al final de la ESO con algún curso perdido, según estadísticas del Ministerio).

Pero la oleada del *populismo pedagógico* prosigue, espoleada por vítores que sortean la inequidad, para defender que cada vez se aprende menos. En cambio, todos los datos indican que el saber nunca llegó a tantos como lo hace ahora, en la escuela más universalista de nuestra democracia. Pero, al igual que con los indicadores económicos, en campaña electoral seguiremos escuchando el "todo mal" y veremos otra vez augurar el apocalipsis escolar. Ya se sabe que las profecías no hace falta demostrarlas y, ante su falta de realización, siempre puede retrasarse su fecha de cumplimiento. Y, mientras esperamos, la ola reaccionaria prospera como una corriente que arrastra logros educativos que ha costado décadas conseguir.

Albano de Alonso Paz es profesor de Lengua Castellana y Literatura y Cruz al Mérito Civil por su labor en el campo de la enseñanza, y Manuel Fernández Navas es profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Ambos son miembros del Colectivo DIME de Docentes por la Inclusión y la Mejora Educativa.



El Supremo avala la mención a la perspectiva de género en educación primaria a la que se oponían padres cristianos

El recurso de CONCAPA también pedía anular las disposiciones del Real Decreto de marzo de 2022 que regulan la enseñanza de religión

Cristina Gallardo. Madrid 28-06-23

El Tribunal Supremo no eliminará las referencias y menciones a los términos "género", "perspectiva de género" e "igualdad de género" que se contienen en el Real Decreto de marzo del pasado año que ordena el contenido curricular -enseñanzas mínimas- en la educación primaria .

La supresión de estas expresiones, junto con la disposición adicional de la norma dedicada a las enseñanzas de religión, había sido solicitada por la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), pero su recurso ha sido desestimado por la Sala de lo Contencioso-Administrativo del alto tribunal.

En su resolución, dada a conocer este miércoles, el Supremo señala que la terminología referida al género y la igualdad contenida en la regulación educativa "es la que siguen las normas de la Unión Europea en todos los ámbitos".

Añade que la seguridad jurídica, la igualdad, la libertad ideológica o el derecho a la educación "no se agrietan por las referencias a la igualdad de género en el Real Decreto impugnado, siguiendo las pautas internacionales desde los años 90, las normas de la Unión Europea, y la propia Ley Orgánica de Educación que presta cobertura a las normas impugnadas".

La resolución, de la que ha sido ponente la magistrada Pilar Teso, subraya que las infracciones normativas alegadas por la confederación de padres no pueden ser estimadas, dado que su mera referencia "no supone adoctrinamiento alguno para los alumnos".

Al contrario, cuando se alude a la "igualdad de género" o a la "perspectiva de género" se está aludiendo a la igualdad, subraya el alto tribunal, algo que no puede olvidarse que es un derecho fundamental recogido en el artículo 14 de la Constitución española "y uno de los valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico".

Enseñanza de religión

Además, la sentencia destaca que el Real Decreto no vulnera los derechos fundamentales de libertad religiosa, igualdad y educación, ya que "garantiza la oferta de la enseñanza de la religión católica", "y no se produce discriminación alguna entre aquellos alumnos que han decidido seguir, en relación con los que eligieron no seguir la enseñanza de la religión católica".

Para el alto tribunal, las dudas de la demandante sobre el aprendizaje de contenidos curriculares para los que no opten por la enseñanza religiosa, resultan expresamente resueltas por la propia disposición cuando señala que "las actividades a las que se refiere este apartado en ningún caso comportarán el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área de la etapa".

Por ello, entiende que el alegato de CONCAPA "parece sustentarse no sobre la regulación que contiene el Real Decreto que recurre, que expresamente prohíbe lo que la demandante teme, sino sobre su posterior aplicación práctica".



Es decir, los recurrentes sustentan su recurso "sobre actuaciones futuras, y por tanto hipotéticas", sin que el Supremo deba resolver ahora y "anticipadamente eventuales incumplimientos futuros, ni aventurar que la transversalidad pueda servir de excusa para sostener interpretaciones contrarias a la expuesta".

El recurso de los padres cristianos se presentaba contra una norma que detalla lo que tienen que estudiar los escolares de entre 6 y 12 años, en concreto contra unas disposiciones que a juicio de esta confederación en realidad "suponen la introducción de elementos de imposición ideológica, contraviniendo abiertamente los derechos constitucionales de las familias y de los padres sobre la educación de sus hijos", tal y como informaron en el momento de presentar el recurso.

EL PAIS

El Supremo respalda las referencias al “género” en Primaria y que la nota de Religión no cuente para el expediente académico

El alto tribunal rechaza un recurso de la confederación católica de padres contra el currículum de Educación

REYES RINCÓN. Madrid - 29 JUN 2023

El Tribunal Supremo ha avalado este miércoles que las notas de la asignatura de Religión no cuenten para la media del expediente académico y que el currículo de Educación Primaria incluya referencias a los términos "género" y "perspectiva de género". Así lo ha establecido la Sala de lo Contencioso-Administrativo al desestimar un recurso de la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres Alumnos (Concapa) contra el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. La asociación pedía que se anulase una disposición dedicada a las enseñanzas de religión y que se suprimieran determinadas referencias al género.

La sentencia del Supremo llega después de que el Tribunal Constitucional respaldara, en marzo, la Lomloe (Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Educación), de la que derivan los currículos que ahora ha examinado el Supremo. En su resolución, el Constitucional ya avalaba que Religión dejara de contar para el expediente y aclaraba que aclara la "perspectiva de género" a que se referían los recurrentes se mencionaba en la ley como principio pedagógico dirigido a las Administraciones y centros educativos, "no a los alumnos a quienes el legislador no impone, por tanto, ninguna perspectiva o adhesión ideológica".

El pronunciamiento ahora del Supremo va en una línea similar. Respecto a la enseñanza de religión, el alto tribunal destaca que la norma no vulnera los derechos fundamentales de libertad religiosa, igualdad y educación, ya que "garantiza la oferta de la enseñanza de la religión católica", "y no se produce discriminación alguna entre aquellos alumnos que han decidido seguir, en relación con los que eligieron no seguir la enseñanza de la religión católica". Para el alto tribunal, las dudas de Concapa sobre el aprendizaje de otros contenidos por parte de quienes no opten por la enseñanza religiosa, resultan "expresamente resueltas" en el texto cuando señala que "las actividades a las que se refiere este apartado en ningún caso comportarán el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área de la etapa".

Por ello, entiende que el alegato de Concapa "parece sustentarse no sobre la regulación que contiene el Real Decreto que recurre, que expresamente prohíbe lo que la demandante teme, sino sobre su posterior aplicación práctica. Sustenta, en definitiva, las infracciones que denuncia sobre actuaciones futuras, y por tanto hipotética".

En cuanto a las referencias al "género", la confederación católica consideraba que las menciones a la "igualdad de género" o a la "perspectiva de género" vulneran la neutralidad que debe imperar en el ámbito educativo. Para el Supremo, sin embargo, esa terminología "es la que siguen las normas de la Unión Europea en todos los ámbitos". "La seguridad jurídica, la igualdad, la libertad ideológica o el derecho a la educación no se agrietan por las referencias a la igualdad de género en el Real Decreto impugnado, siguiendo las pautas internacionales desde los años 90, las normas de la Unión Europea, y la propia Ley Orgánica de Educación que presta cobertura a las normas impugnadas", dice el tribunal en una sentencia de la que ha sido ponente la magistrada Pilar Teso.

"Las infracciones normativas que se aducen al respecto, en definitiva, no encuentran justificación alguna en el alegato esgrimido por la parte demandante, toda vez que la mera referencia al 'género', sin más, no supone adoctrinamiento alguno para los alumnos. Al contrario, cuando se alude a la 'igualdad de género' o a la 'perspectiva de género' se está aludiendo a la igualdad, que no olvidemos es un derecho fundamental, previsto en el artículo 14 de la Constitución, y uno de los valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico", recuerda el alto tribunal.

Autolesiones, cambio de ánimo o no querer ir al colegio, señales de riesgo de la conducta suicida en menores, según ANAR



MADRID, 29 Jun. (EUROPA PRESS) - Las autolesiones, los cambios bruscos de ánimo o no querer ir al colegio son algunas de las señales de riesgo de la conducta suicida en menores de edad, según ha advertido la Fundación ANAR, ante el aumento de casos de suicidio en adolescentes.

Ante los datos publicados esta semana por el Instituto Nacional de Estadística (INE), donde se refleja un aumento del 36% de muertes por suicidio en adolescentes entre 15 y 19 años, ANAR ha publicado un decálogo con 29/6/23, recomendaciones para familiares y allegados para que sean capaces de identificar comportamientos que pueden ser señales de riesgo.

Entre estos comportamientos, ANAR señala como "primer indicador de riesgo" las autolesiones, intentos previos o la verbalización con relación al suicidio, con frases como "quiero desaparecer". Asimismo, advierte de los cambios bruscos en el estado de ánimo, por ejemplo, sentirse muy ansioso, melancólico o con sensación de indefensión; el retraimiento social; los síntomas de depresión; sentirse inmerso en un problema para el que no encuentra salida; la falta de descanso o los problemas de alimentación.

Además, ANAR avisa de otras señales como que el menor manifieste que no quiere ir al colegio o que tiene miedo porque recibe insultos, vejaciones o amenazas; que baje su rendimiento académico; que tenga un carácter impulsivo o poco reflexivo o que regale objetos personales a modo de despedida. Por otro lado, la fundación ofrece una serie de recomendaciones a las familias como "dar importancia" al problema, dejar que el niño o adolescente exprese sus emociones y ser empáticos con él, evitar episodios de tensión familiar, tratar de reducir el tiempo que pasa en foros y redes sociales o fomentar actividades en grupo. En caso de que la situación se "desborde", ANAR invita a buscar ayuda psicológica profesional y recuerda que la fundación cuenta con un teléfono de Ayuda a Niños y Adolescentes 900 20 20 10.

THE CONVERSATION

¡Ayuda! ¿Qué carrera elijo?

María Auxiliadora Ordoñez Jiménez. Docente - Investigadora, Universidad Internacional de Valencia



Una vez finalizada la etapa de enseñanza obligatoria, los jóvenes se enfrentan al complejo desafío de decidir cuál será su futuro académico y profesional a partir de ese momento. Es una de esas decisiones que marcan un antes y un después en la vida. En la mayoría de los casos, es la primera vez que recae sobre nuestros hombros algo tan determinante.

Empezamos a prestar atención a la información en medios sobre las carreras más demandadas, los estudios de formación profesional mejor pagados, el perfil de egreso con mayores oportunidades de inserción laboral, etc. Multitud de datos que abruma a cualquiera, especialmente cuando pueden llegar a tener un impacto tan fuerte en la vida de una persona.

La decisión se ve complicada porque durante la adolescencia, cuando la mayoría de personas se ven en situación de tomarla, aún se está desarrollando el autoconcepto, explorando los intereses, metas, valores... ¿Cómo entonces decantarse por unos estudios alineados con las propias percepciones o aspiraciones personales y profesionales?

¿Cuál es, por ejemplo, la influencia de los amigos, en una etapa en la que son determinantes su opinión y la presión del grupo? ¿Y la de la familia, en especial padres y madres? Expectativas parentales o experiencias pasadas pueden llegar a anteponerse a las verdaderas aspiraciones y capacidades del interesado.

En este contexto, hay dos herramientas personales muy necesarias: la autoeficacia y la confianza. Una mayor confianza en las propias habilidades y en la capacidad de éxito reman a favor de tomar una decisión acertada.

¿Se puede ayudar desde fuera?

Es inevitable que padres y madres se sientan preocupados en esta etapa, ya que son conscientes de la importancia de la decisión sobre estudios no obligatorios. Puede incluso que conozcan o hayan vivido experiencias negativas ante una mala decisión. Tampoco son ajenos al bombardeo informativo de los medios de comunicación.

Si conectamos la televisión o abrimos el periódico diario encontramos, cercanos a la fecha de la EBAU, titulares alarmantes como las tasas de abandono de estudios superiores en España. Según el informe del Ministerio de Universidades elaborado en 2020, la tasa de abandono era superior al 22,6 % en el curso 2018–19: 1 de cada 5 estudiantes abandonó sus estudios sin completarlos.

El entorno social y familiar debe respetar los ritmos de desarrollo de los jóvenes, apoyando su crecimiento y bienestar, y brindando apoyo desde el respeto a sus preferencias. Esto es posible si reconocen su diversidad, practican la escucha activa siendo flexibles en las expectativas, e incluso, fomentan su autonomía y toma de decisiones.

Factores de abandono

Por tipo de institución, las universidades públicas tienen tasas de abandono más bajas que las privadas o centros adscritos. Aunque el porcentaje ha disminuido, aún continúa siendo significativo.

Encontramos diversos factores de abandono. Uno de los principales es la falta de motivación del alumnado o incluso un desajuste entre las expectativas personales y los estudios escogidos. No podemos obviar que los problemas económicos también pueden llevar a dicho abandono.

Metas claras

Entender los factores asociados a este abandono educativo temprano es importante a la hora de tomar decisiones. Los más habituales son la pérdida de interés por iniciar unos estudios sin tener claras las metas profesionales, las dificultades académicas con las que no se contaba (con las consiguientes situaciones de frustración y bloqueo mental) y los problemas emocionales no gestionados adecuadamente que disminuyen nuestra capacidad de mantener la atención en los estudios.

Por ello, podemos buscar y recibir apoyo de nuestro entorno cercano en los siguientes ámbitos:

1. Apoyo emocional. Frente a la incertidumbre, el desasosiego o el estrés de este momento, la familia puede ofrecer herramientas para gestionar preocupaciones y brindar recursos para mantener una mente positiva en el proceso. Como, por ejemplo, mantener un estilo de vida saludable, practicar un diálogo interno positivo, desarrollar el sentido del humor, etc.
2. Exploración del mundo. Investiguemos nuestras opciones y busquemos información sobre nichos de empleo, testimonios de profesionales que han recorrido ese mismo camino, consejos de mentores en una determinada área acorde a las preferencias de los estudiantes.
3. Orientación vocacional. Esencial en esta etapa, nos ayuda a ahondar en nuestras fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Debemos explorar nuestros intereses, valores, incluso aquello que se nos da bien (habilidades), para encontrar opciones profesionales relacionadas.
4. Ferias educativas. Es importante tener la oportunidad de recorrer las distintas instituciones educativas que pueden tener a su alcance, conocer a fondo los planes de estudios, requisitos de acceso, financiación de estudios, etc.

Enseñar a leer y entender: estrategias para la comprensión lectora

Esperanza Bausela. Titular de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Pública de Navarra

A los alumnos de primaria españoles les cuesta entender lo que leen.

Es la conclusión de los resultados del último informe de la Asociación Internacional para la Evaluación de Rendimiento Educativo (IEA) sobre el progreso de los estudiantes de cuarto de primaria en comprensión lectora. Este estudio (llamado PIRLS por sus siglas en inglés) evalúa las tendencias en el nivel de aprendizaje de los estudiantes, se desarrolla cada cinco años desde el 2001 y España participa desde 2006.

Comprender un texto es una tarea académica y constituye la base para aprender otras materias. Precisamente por esto nos preguntamos qué estamos haciendo mal y de qué manera se puede mejorar esta comprensión lectora.

Podemos utilizar, por ejemplo, esquemas de textos prototipos que nos permitan conocer cómo se organiza el texto. Incluir números, subrayados con distintos colores, etc., con la finalidad de ayudar a identificar al lector cuáles son las ideas principales y las ideas secundarias. Finalmente, plantearnos preguntas sobre el contenido que se acaba de leer.

Una lectura más profunda y activa

Los docentes disponemos de métodos contrastados para mejorar la comprensión. Estos métodos se basan en que los estudiantes empleen estrategias que les permitan leer de manera más activa y profunda. Destacamos algunas de ellos, propuestos por el equipo del psicólogo de la educación estadounidense Roger H. Bruning, una referencia en este campo:

1. Promover la colaboración y la interacción entre los estudiantes para facilitar el aprendizaje mutuo.
2. Fomentar un intercambio de preguntas y respuestas, creando un diálogo entre el docente y los estudiantes.
3. Aprovechar las interacciones lúdicas con el objetivo desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo.
4. Desarrollar la comprensión de lectura a través del análisis y la comprensión de los conceptos clave presentes en el texto.

Una lectura por etapas

La mejora de la comprensión lectora se desarrolla a lo largo de tres etapas:

1. En los momentos iniciales, antes de empezar a leer, podemos aplicar estrategias previas a la lectura. Por ejemplo: recapitular todo lo que ya conocemos del tema que vamos a leer, es decir, activar nuestros conocimientos previos; animarnos hacer predicciones –como por ejemplo “qué pasaría si...”–, anticipar posibles finales a un texto, hipotetizar sobre situaciones. Finalmente, plantearnos preguntas sobre qué sabemos sobre el texto al que nos enfrentamos. Por ejemplo, si voy a leer un texto del cambio climático qué sé del cambio climático.
2. Estrategias durante la lectura: identificar partes relevantes del texto (con subrayados), utilizar estrategias de apoyo y repaso que nos ayuden a comprender y retener la información del texto. Por ejemplo, elaborar resúmenes, tomar notas, crear esquemas o mapas conceptuales, generar preguntas sobre el contenido, buscar definiciones de palabras desconocidas, entre otras.
3. Finalmente, cuando terminamos de leer un texto es posible aplicar otras estrategias posteriores a la lectura. Por ejemplo: identificar la idea principal, crear un resumen esquemático, formular nuevas preguntas y responder a las formuladas al inicio del texto.

Algunas recomendaciones prácticas

El prestigioso psicólogo educativo estadounidense Richard Mayer recomienda utilizar organizadores previos para incrementar la comprensión lectora, enseñar estrategias importantes de modo explícito y animar a sus estudiantes a leer, a ser lectores activos y aprendices activos de vocabulario.

En esta línea, el psicólogo Fernando Doménech Betoret propone cinco estrategias básicas para fomentar la comprensión lectora:

1. Determinar la importancia de lo que se está leyendo: subrayar con distintos colores la idea principal y las ideas secundarias, por ejemplo.
2. Resumir la información: crear un texto nuevo diferente que represente la idea original del texto.
3. Realizar inferencias: los textos dejan cosas sin decir y la comprensión depende de que deduzcamos la información no presente.
4. Generar preguntas: los lectores competentes suelen hacerse preguntas sobre su comprensión.
5. Supervisar la comprensión de forma constante, no esperar al final: los lectores competentes saben cuándo comprenden y cuándo no comprenden.



Estrategias de comprensión lectora. Elaboración propia

Algunas aplicaciones y páginas webs

Por último, los docentes pueden utilizar en sus clases diferentes aplicaciones que fomentan la comprensión lectora de forma lúdica y creativa:

1. [ReadUp](#): Aprender a leer y mejorar la lectura, [Aprender a leer 2 Grin y Uipi](#).
2. [OXBOOKS](#), Cuentos cortos por OX.
3. [Galexia](#), Mejora de la Fluidez Lectora.
4. [Read Along](#), [Sistema Lea](#).

También disponemos de materiales elaborados por los propios docentes que difunden en blogs. Algunas consejerías de Educación están elaborando materiales que los docentes pueden aplicar en sus aulas.

Finalmente, podemos fomentar la comprensión lectora desde clase y casa, con el uso de diversas estrategias que ayuden a los lectores a comprender, analizar y relacionarse con los textos de manera efectiva. Al aplicar estrategias específicas, los lectores pueden mejorar su capacidad para extraer significado, interpretar información y construir un conocimiento sólido a partir de lo que leen.

¿Por qué el alumnado español sigue sin progresar en comprensión lectora?

María Dolores Alonso-Cortés Fradejas. Profesora del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de León

Hace unos días se conoció el avance de resultados del informe español del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora 2021 (PIRLS, en sus siglas en inglés), elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional con los datos publicados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

Los resultados han provocado una cascada de noticias y declaraciones de los responsables de las políticas educativas que, en su mayoría, han tenido muy poco en cuenta la evidencia que existe sobre el aprendizaje y la enseñanza de esta destreza comunicativa.

Lo que de verdad dice PIRLS 2021

PIRLS 2021, realizado con estudiantes de 4º curso de Educación Primaria de 57 países (9 y 10 años de edad), pone de manifiesto una bajada casi generalizada del rendimiento en comprensión lectora respecto al anterior ciclo del estudio, en 2016, rompiendo la tendencia al alza que se venía registrando.

En el caso de España, la caída es de 7 puntos, de 528 a 521, lo que sitúa al alumnado de nuestro país en niveles muy similares a los de, por ejemplo, Portugal (520) o Nueva Zelanda (521), pero por debajo del promedio total de la Unión Europea (528) y del promedio OCDE (533).

Es cierto que en algunas comunidades autónomas españolas los resultados han sido algo mejores y que del estudio se desprenden algunas conclusiones muy positivas, como que el sistema educativo español es uno de los más equitativos, es decir, uno de los sistemas en los que hay una menor proporción de estudiantes de rendimiento bajo.

Sin embargo, también incluye resultados muy preocupantes como el hecho de que la proporción de alumnado español con rendimiento avanzado es muy pequeña y claramente inferior al total UE y al promedio OCDE-28. O el hecho de que tanto en el proceso de integración de la información como en el proceso de realización de inferencias el rendimiento del alumnado esté, respectivamente, 8 puntos y 7 puntos por debajo del promedio total de la Unión Europea (528 y 529 puntos) y, respectivamente también, 62 puntos y 49 puntos por debajo del país con mejor rendimiento en estos procesos, que es Irlanda.

¿Por qué no mejora?

Aunque en los últimos años se han dado pasos efectivos respecto al fomento de la lectura (se sabe que los niños de Educación Primaria leen hoy más por placer que hace unos años), eso no asegura un mejor rendimiento en comprensión lectora. Hay que terminar con la creencia de que si leemos mucho acabaremos siendo buenos lectores. Seremos lectores frecuentes, incluso apasionados, pero no necesariamente unos "buenos" lectores.

Como cualquier tipo de aprendizaje, el aprendizaje de la comprensión lectora puede verse afectado por múltiples y muy variados factores. Pero, sin ninguna duda, uno de ellos es cómo se aborda su enseñanza en las aulas.

Cuando se ha hecho un análisis cuantitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta destreza comunicativa que se desarrollan en aulas españolas, se ha visto que, a pesar de que numerosos estudios de intervención han probado que influye positivamente en el aprendizaje del alumnado, la instrucción de estrategias de comprensión lectora no es frecuente.

No se enseña a comprender

La actuación docente suele estar muy centrada en la lectura en voz alta y en la realización de preguntas de baja complejidad cognitiva muy orientadas a la verificación de información o a la recuperación de información que aparece explícitamente en el texto.

Por su parte, los estudios de corte cualitativo parecen confirmar estos resultados. Así, por ejemplo, en un estudio realizado con un grupo de docentes de segundo y tercer curso de Educación Primaria, se exploraron las formas de instrucción de una serie de estrategias de comprensión lectora para ver si se instruían o no:

1. Activación de conocimientos previos.
2. Contextualización mediante formulación de hipótesis y predicciones.
3. Utilización de las claves formales y estructurales del texto.
4. Realización de inferencias.
5. Monitorización (control de la propia comprensión).
6. Recapitulación o resumen del contenido.

El estudio analizaba también si, en caso de instruir estas estrategias, se hacía de manera didáctica, es decir, describiendo la estrategia, cuándo y cómo usarla, poniendo ejemplos y practicando hasta que el alumno es capaz de aplicarla de manera autónoma.

Los resultados del análisis mostraron que en las aulas observadas estas técnicas se aplicaban de forma aislada y fortuita. Se apreciaron momentos de diálogo en los que las docentes colaboraban con sus alumnos en el uso de la estrategia, pero las descripciones previas de las estrategias fueron casi inexistentes. Tampoco se recurrió al modelado, es decir, a ejemplificar cómo se hace, aunque es amplia la evidencia sobre sus beneficios para una mejora en el rendimiento de la comprensión lectora.

De esta manera, los alumnos observados no fueron capaces de hacer un uso autónomo de las estrategias, lo que debería ser el objetivo.

Si bien se trata de un estudio realizado sobre una muestra pequeña y, por tanto, los resultados no se pueden generalizar, ilustra lo que muchos consideramos que es una de las causas fundamentales de este escaso rendimiento en comprensión lectora y es que, cuando esta destreza se aborda en las aulas, se aborda más con procedimientos de evaluación (para comprobar si los aprendices han comprendido) que con procedimientos de instrucción (para que aprendan a comprender).

Un cambio en la formación de maestros

En definitiva, la evidencia indica que, si se quiere mejorar el rendimiento en comprensión lectora de nuestro alumnado, los procesos de instrucción de estrategias deberían estar más presentes en las aulas.

A los docentes los resultados de PIRLS no les han sorprendido. Conocen el contexto en el que trabajan, están convencidos de que hay que prestar menos atención a la evaluación de la comprensión lectora para atender más a su enseñanza y a su aprendizaje y, si tienen la oportunidad, implementan procesos instructivos de calidad.

Saben también que la normativa educativa los ampara porque tanto en la ley de educación vigente como en la anterior estas estrategias se contemplan como saberes básicos o contenidos que hay que aprender. Sin embargo, para que el cambio necesario se produzca, el profesorado debe sentirse acompañado y apoyado.



Los primeros que tenemos que asumir la responsabilidad somos quienes nos ocupamos de la formación de los maestros, ya sea inicial o permanente, pues debemos dar a los modelos instruccionales de estrategias de comprensión lectora el protagonismo que merecen.

Priorizar esta enseñanza por encima de otras

Ahora bien, con los docentes convenientemente formados, también es preciso exigir que los responsables de las políticas educativas y los encargados de inspeccionar cómo se implementan los currículos validen la aplicación de estas formas de instrucción de la comprensión lectora, porque este tipo de instrucción no puede hacerse sin prescindir de otros contenidos menos cruciales para la trayectoria académica del alumnado; no puede hacerse sin compartir en el aula horas y horas de lectura, y no tanto de libros de texto como de textos auténticos.

Las cifras son muy crudas y los mensajes triunfalistas o despreocupados no ayudan. Pero si miramos a la realidad escolar y analizamos a la luz de la evidencia científica qué está pasando y por qué, si dejamos trabajar a los maestros, la situación es reversible.

MAGISTERIO

USIE crea la Escuela Estatal de Inspección Educativa

El sindicato de inspectores USIE impulsa esta iniciativa pionera en España. Nace con una "visión abierta y vocación de servicio para toda la comunidad educativa".

REDACCIÓN Lunes, 26 de junio de 2023

Esta semana se inaugura la Escuela Estatal de Inspección Educativa (EEIE) con un webinar titulado *Historia de la Inspección de Educación en España*. Incorporación de la mujer a la Inspección como preámbulo al II Seminario de Investigación de la Inspección de Educación.

La Escuela contará con los mejores expertos y analistas del sistema educativo a nivel nacional y pondrá en marcha diversas acciones presenciales y telemáticas en diferentes estructuras: ponencias, debates, mesas redondas, itinerarios formativos, entrevistas, etc, así como elaborará y publicará análisis y estudios del sistema educativo nacional. Esta iniciativa, pionera en España, surge a iniciativa de USIE, que ha decidido «llenar el vacío existente sobre este aspecto en el panorama nacional, hoy por hoy, totalmente necesario para hacer de la Inspección un servicio cada vez más profesional», indica el sindicato en un comunicado.

«La Educación juega un papel fundamental en las sociedades modernas y democráticas, de manera que el derecho a la Educación se convierte en un bastión fundamental de las mismas», señala USIE. «En la garantía de ese derecho y, en general, en el cumplimiento de las leyes que lo hagan posible, la Inspección educativa debe ostentar un papel fundamental», añade. Para el cumplimiento de las funciones y atribuciones que tiene encomendadas, la Inspección de educación «debe desarrollar tareas, en muchos casos, de alta complejidad tanto por el amplio conocimiento que requieren, como por las capacidades que deben poseer quienes tienen que desempeñarlas», indica USIE.

En este marco, surge la Escuela Estatal de Inspección Educativa (EEIE), con la intención de «colaborar, en general, al conocimiento y la reflexión sobre los aspectos fundamentales de la Educación, y, en particular, a la formación de los inspectores en el desempeño de sus funciones y las tareas que se derivan de las mismas». Por tanto, la Escuela tiene una «perspectiva abierta para que, desde el bagaje y el conocimiento que acumula la Inspección, y del interés por la Educación de sus integrantes, colaborar en la formación de profesionales o personas interesadas». Y, por otra parte, y de manera más concreta, «ayudar en la formación de los inspectores en ejercicio o de quienes lo pretendan en un futuro». Todo ello, precisamente, en un momento en el que el debate educativo está «candente, y el interés por la deriva futura de la Educación, en general, y como consecuencia de la Inspección educativa, en particular, es considerable», asegura USIE.

Para la Escuela Estatal de Inspección Educativa plantean las siguientes finalidades:

1. Desarrollar actividades para la formación de los inspectores e inspectoras de educación, que contribuyan a mejorar su desarrollo y desempeño profesional.
2. Potenciar en el conjunto de la sociedad y, especialmente en los distintos sectores de la comunidad educativa, el análisis público, la reflexión y el conocimiento sobre los distintos elementos del sistema educativo.
3. Elaborar documentos profesionales y técnicos sobre la inspección u otros elementos del sistema educativo.

4. Visibilizar a los profesionales de la inspección educativa como garantes del derecho constitucional a la educación sustentado en los principios de equidad y calidad.

Cinco propuestas de recursos y formación para docentes sobre nuevas tecnologías

Una idea que trabajamos bastante son los recursos educativos para los estudiantes. Pero ¿qué hay de los docentes? Como profesor, hay numerosas plataformas en las que tendrás la oportunidad de formarte en nuevas áreas de las tecnologías. Como sabes, esta ciencia está en constante cambio, así que conviene actualizarse.

REDACCIÓN Martes, 27 de junio de 2023

Partimos de la idea anterior con una clara premisa, y no es otra que mostrarte ideas para que estés siempre al día. Desde el ciberacoso hasta la adicción a la tecnología, hay muchas cosas que podrías aprender (o repasar) para que tus clases estén completamente enfocadas a la realidad actual.

1. *Elaborar una batería de proyectos*

Hemos querido comenzar con la página web [educaLAB](#), que ofrece una extensa variedad de recursos educativos. Los más importantes, en este caso, son los proyectos de tecnología en el aula, con los que puedes hacer tus clases más experimentales. Estos son algunos ejemplos que hemos escogido y que te pueden interesar:

Diseño de videojuegos educativos, que se pueden vincular incluso a otras materias.

Creación de un blog o página web sobre temas de interés y actualidad (siempre en el ámbito de la tecnología).

Modelos de aprendizaje basados en la robótica para construir prototipos guiándose de las indicaciones.

Desarrollo de una aplicación móvil que resuelva problemas cotidianos, con la que podrán avanzar en la programación básica.

2. *Formarse en ciberseguridad para dar una clase magistral*

Hay otro recurso que no podríamos dejar de mostrarte, y es la web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), concretamente, la [sección de ciberseguridad](#). Hay ciertos consejos que te podemos dar y que te ayudarán para impartir una lección magistral:

Realiza uno de los cursos online gratuitos que incorpora la plataforma, lo que permitirá profundizar en temas específicos y adquirir un conocimiento actual.

Obtén acceso a los foros especializados, con los que podrás intercambiar opiniones con otros docentes de nuevas tecnologías.

Prepara los ejercicios prácticos en los que basarás las clases sobre ciberseguridad que des a tus alumnos.

Haz una batería de los contenidos más interesantes, en lo que será la base teórica de tu clase magistral.

3. *Conocer la inteligencia artificial*

Lleva años con nosotros, pero es ahora cuando interesa a los alumnos en mayor medida. La inteligencia artificial está en constante crecimiento y te ayudará a enriquecer el aprendizaje, lejos de tratarla como un tabú en el aula o una prohibición. Plataformas como [Red Social Educativa](#) son ideales para ello:

La web dispone de distintos recursos basados en IA, como herramientas de análisis de datos (quizá demasiado avanzadas para tus estudiantes) o *chatbots*, que son más interesantes para ellos.

Como sucedía en el caso anterior, tienes la oportunidad de hacer cursos gratuitos. No obstante, lo que nos importa en este caso son sus contenidos de simulación, que te servirán para preparar tus actividades.

Cuando la conozcas bien, deja que tus alumnos usen la web en clase, de modo que puedan explorar todos sus recursos y preguntarte sus dudas.

4. *Concienciarse sobre adicción a la tecnología*

Como docente, resulta imprescindible que sepas identificar la adicción a la tecnología. Hemos escogido este cuarto recurso para que sepas impartir una charla de concienciación, que pueden ser incluso a otras clases ajenas a las tuyas. De nuevo, el [INTEF](#) es una plataforma muy efectiva:

Debes prestar especial atención a los síntomas, que pueden ser identificados por profesores como tú, por las familias o por compañeros de clase.

Crema una lista de estrategias de detección con las que tendrás la opción de preparar después una presentación.

Investiga en la propia web (por ejemplo, en sus cursos y materiales) acerca de las consecuencias que puede entrañar la adicción.

Otra de las partes más importantes de este recurso son los enfoques pedagógicos, en los que se ha puesto especial énfasis.



Resulta imprescindible que, durante todo el proceso con tus estudiantes, generes un entorno de confianza gracias al que puedan hablar de sus propias experiencias.

5. Informarse sobre el ciberacoso

Junto con la anterior, hay una situación grave y conflictiva relacionada con el uso negligente de las tecnologías, y es el ciberacoso. Los centros educativos deben adoptar medidas, y tú puedes formarte para impulsarlas gracias al curso de Euroinnova que hemos seleccionado para ti:

Incorpora explicaciones muy detalladas acerca de las estrategias y técnicas de detección del ciberacoso en el entorno escolar.

Otorga especial importancia sobre los protocolos de actuación y las medidas de prevención del ciberacoso, siempre desde una perspectiva de supervisión.

Te explica cómo abrir un canal de comunicación en el centro que posibilite notificar de modo rápido y anónimo un problema de este tipo.

Estas han sido nuestras cinco propuestas para formarte (e informarte) en los nuevos avances y realidades de las tecnologías. Recuerda que el reciclaje profesional permanente es una de tus mejores bazas para potenciar tu perfil docente. Desde ya, te animamos a explorar los recursos que te hemos proporcionado.

La OEI y el BID promueven en Lisboa el intercambio de modelos de jornada escolar extendida para América Latina y el Caribe

La jornada puso el foco en las potencialidades de la jornada extendida, en una región en la que la mayoría de los niños y jóvenes que no asisten regularmente a la escuela acaban abandonando: el 28% tras completar Primaria, el 24% en primer ciclo de la Secundaria.

REDACCIÓN Miércoles, 28 de junio de 2023

El Teatro Thalia de Lisboa acogió este martes, 27 de junio, el Diálogo Regional de Políticas 2023, organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que este año está dedicado al tema «Más tiempo, más aprendizaje, más inclusión: Claves para extender la jornada escolar en América Latina y el Caribe».

En un evento, que se puede ver en el canal de YouTube de la OEI, y que contó con la participación y aportes de diversas autoridades y expertos de varios países de la región, el Mariano Jabonero, secretario general de la OEI, alabó que la región ponga su mirada en estos programas ya que es una “política concreta”, y que aporta beneficios netos, lo que supone la posibilidad real de recuperar el aprendizaje y aportar a la mejora de la productividad de nuestra región”. Por su parte, el ministro de Educación de Portugal, João Costa, destacó que «encontraremos una verdadera y justa escuela pública cuando todos tengan acceso a la educación».

El secretario general adjunto de la OEI, Andrés Delich, por su parte, señaló que “la jornada escolar extendida está en la agenda a nivel mundial”, lo que motiva que ambas instituciones traigan a colación esta temática también al escenario iberoamericano. En ese sentido, el jefe del Sector Social del BID, Ferdinando Regalía, aseguró que “la extensión de la jornada escolar reaparece con nuevas potencialidades luego de la pandemia, al permitir reforzar el aprendizaje en áreas fundacionales como lectura y matemáticas. Además, fortalece el vínculo entre el estudiante y la escuela, disminuyendo el abandono temprano. Asimismo, alivia la carga de cuidado, algo especialmente relevante para la inclusión laboral de madres de hogares vulnerables”.

A continuación, la jefa de Educación del BID, Mercedes Mateo, apuntó que “los hijos de hoy en América Latina y el Caribe llegan más lejos en la escuela que los padres, y saben más que los abuelos. Sin embargo, la educación, que es clave para resolver la inequidad, ha sido sólo de manera parcial una herramienta de movilidad social porque se ha expandido el acceso, pero no la calidad”.

El camino hacia la jornada escolar extendida en América Latina

Tamara Vinacur, especialista senior en educación del BID, destacó que «hoy por hoy, 17 países de la región cuentan con programas de extensión de la jornada, algunos lo acentúan en el nivel primario como Argentina, Paraguay o Uruguay, y otros en secundaria, como Brasil”. La importancia de este número, reforzó Dante Contreras, profesor de Economía en la Universidad de Chile y de California, se manifiesta por el hecho de que “una política como la jornada escolar extendida genera efectos indirectos para la familia y efectos no académicos para los niños que están en la escuela”. Esto “ha permitido evaluar aspectos no educacionales, como el aumento de la participación de la mujer en el mercado de trabajo, la disminución de los embarazos adolescentes o del crimen, aspectos importantes para la región”, de acuerdo con el experto.

Por su parte, Jaime Perczyk, ministro de Educación de Argentina, explicó que el caso en ese país el trabajo se realizó “en acuerdo con las provincias y con las comunidades”, y que ha requerido “una inversión en salarios, materiales bibliográficos y capacitación docentes”. Como complemento, Ariana Cosme, responsable de la concepción y aplicación de los primeros programas de extensión de la jornada escolar en Portugal, aclaró que

«nunca quisimos más profesores y escuela, si era para hacer más de lo mismo. Lo que queríamos desde el principio era una ampliación de las posibilidades educativas».

Debatir y compartir para evolucionar

En el segundo panel, coordinado por Tamara Díaz, directora general de la OEI, y que abordó la necesidad de atender la demanda y la necesidad de garantizar la equidad como grandes retos para la implantación de modelos de ampliación de la jornada escolar, el ministro de Educación y Ciencia de Paraguay, Ricardo Zárate, afirmó que debemos cambiar la actitud en la educación. Ponemos la autonomía en la economía, pero la educación debería ser prioritaria». Pablo da Silveira, ministro de Educación y Cultura de Uruguay, por su parte, defendió «que no se trata de cantidad, sino de calidad», cuando se habla de aumentar las horas, al tiempo que fue enfático en asegurar que en el caso uruguayo los retos fueron tres: más infraestructura, garantizar la alimentación y un modelo pedagógico que abarcara toda la jornada.

«Se necesitan nuevas escuelas en sectores más vulnerables, proporcionar información a las familias sobre los beneficios de la jornada escolar extendida y complementar la escuela con otras políticas públicas», apuntó Gregory Elacqua, economista principal de la División de Educación del BID, sobre los desafíos de estos programas en la región.

La educación en el centro

Para cerrar una fructífera sesión de debates, intercambio de experiencias, modelos y retos, el secretario de Estado de Asuntos Exteriores y Cooperación portugués, Francisco André, recordó que «la educación tiene un efecto catalizador: no hay desarrollo sin educación, no hay progreso científico sin educación, no hay crecimiento sin educación», por lo que es fundamental apostar por «la cooperación internacional para hacer de la educación una prioridad para todos en todo el mundo».

Por último, Fazia Pusterla, representante del BID en Europa, afirmó que «ampliar la jornada escolar nos ayuda a dar una respuesta más holística a las necesidades de los alumnos».

Vascos, madrileños y catalanes gastan un 50% más en enseñanza que el resto

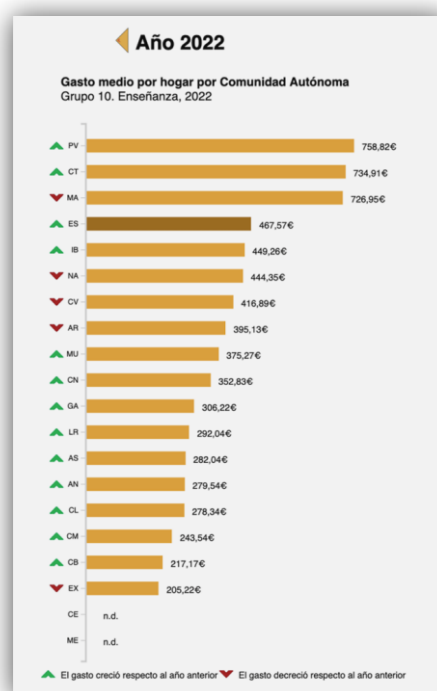
Los hogares españoles gastaron de media 468 euros en la enseñanza durante 2022 –casi un 7% más respecto a 2021– pero las familias de Madrid, País Vasco y Cataluña desembolsaron más de 700 euros por hijo, según la Encuesta de Presupuestos Familiares, difundida por el Instituto Nacional de Estadística.

REDACCIÓN Jueves, 29 de junio de 2023

El INE incluye en el concepto de enseñanza los pagos regulares realizados a los centros por los servicios recibidos dentro y fuera del horario escolar como la reserva de plaza o matrícula, y excluye libros, artículos de papelería, transporte, comedor o uniformes escolares. De acuerdo con los resultados de este sondeo a 24.000 hogares españoles, el gasto medio en la enseñanza se situó en 467,7 euros en 2022, frente a los 438,5 de 2021, un 6,65% más. En la Comunidad de Madrid el gasto medio bajó un 1% respecto al año anterior y fue de 726,9 euros, sólo por detrás del País Vasco (758,8) y Cataluña (734,9).

Llaman la atención los incrementos registrados en comunidades como Baleares y La Rioja, en donde el desembolso medio ha subido en ambos casos en un 44%, seguidas de Castilla-La Mancha, con un aumento del 37,6 %. Por el contrario, donde más ha bajado ha sido en Aragón (-13,3%); Navarra (-27%) y Extremadura (-9,3%).

Fuentes del INE han explicado a Efe que el gasto de enseñanza es el que, junto con bebidas alcohólicas y tabaco, menos peso tiene en el presupuesto del hogar; tiene escasa incidencia dado que hay pocos hogares que presenten este tipo de desembolsos. Por ello, es el grupo de gasto «con mayor variabilidad, de hecho, mientras que el error de muestreo del



total nacional es de un 1,2% en 2022 el del grupo 10 (enseñanza) es el más alto, un 3,9%, circunstancia que se agrava cuando la estimación es a nivel de comunidad autónoma, por lo que estas estimaciones deben interpretarse con cautela».



EL DIARIO de la EDUCACIÓN

La convivencia positiva tiene premio

Hablamos con Manuel González, coordinador del programa 'La Magia de Convivir' que ha sido galardonado este año con el Premio Nacional de Buenas Prácticas Educativas en la modalidad de convivencia por el trabajo que llevan haciendo desde hace años en el centro.

Carolina Alonso Hernández. 28 de junio de 2023

El pasado mes de marzo se decidieron los premios Nacional de Buenas Prácticas Educativas. En la modalidad de convivencia, el CEIP Ángel de Haro, de la provincia de Almería, fue el que consiguió llevarse a casa el galardón que va emparejado a una cuantía económica.

Hablamos con Manuel González, coordinador del programa de convivencia en el colegio, sobre algunos de los puntos clave de las acciones que desarrollan para poder hacer que los conflictos, "inherentes a las relaciones humanas", como explica el docente, sean fuente de aprendizaje entre iguales.

Manuel, ante todo enhorabuena por el reconocimiento y el premio recibido por el Ministerio. ¿Qué impacto ha tenido este reconocimiento en el centro?

El mayor reconocimiento no ha sido cruzar la meta, ha sido disfrutar del camino. Nuestro alumnado se ha empoderado y le ha servido en su día a día. Además, el centro ha mejorado el clima en cuanto a motivación, participación y satisfacción personal.

A nivel económico, el dinero del reconocimiento nos va a permitir crear espacios inclusivos, transformar nuestro centro, ampliar la biblioteca...

Gracias a ese reconocimiento, otros centros educativos, CEP y gabinetes de convivencia se han interesado por implantar y extender este proyecto.

Vuestro centro cuenta con más de 20 nacionalidades distintas ¿qué oportunidades de aprendizaje permite contar con tal diversidad cultural?

En el caso que nos ocupa, el CEIP Ángel de Haro, ubicado en el municipio de Vera (Almería), la riqueza cultural está muy diferenciada con respecto al resto de centros de la zona, con la presencia de más de 20 nacionalidades diferentes, entre las que predomina el alumnado de origen magrebí y latinoamericano y con un peso importante de la etnia gitana entre el alumnado nacional.

La multiplicidad de culturas que conviven en el contexto del centro lo dota de oportunidades para el conocimiento y enriquecimiento sobre la base de una enseñanza plena en convivencia y respeto mutuo, donde el alumnado sea el verdadero protagonista del proceso de transformación del propio centro. Transformación que es difícil de llevar a cabo sin la implicación del equipo directivo y, más aún, en centros con un contexto diverso como el descrito. La voluntad e implicación en el desarrollo de nuevas estrategias son factores clave para el cambio, factores muy presentes en el centro objeto de análisis que propicia el escenario ideal, la ventana de oportunidad para el cambio y el impulso de un nuevo enfoque para la mediación.

Trabajáis con diferentes técnicas relacionadas con la mediación y en las prácticas restaurativas ¿podrías hablarnos un poco sobre ellas?

Por un lado está el Parlamento de la Paz. Se trata de una estrategia restaurativa adaptación de los trabajos de mediación coordinados por Jorge de Prada en el IES Ramiro II de La Robla (León). A partir de ellos se ha desarrollado el modelo propio de mediación informal en aquellos casos de conflicto susceptibles de sanción, ofreciendo la oportunidad al alumnado de reflexionar, expresar sus sentimientos y emociones, como mecanismo de aprendizaje dialogado distinto al estilo únicamente sancionador. El parlamento es un proceso estructurado en el que un grupo de alumnos y alumnas previamente formados, a los que llamamos facilitadores, utilizan como estrategias la mediación y el arbitraje, bajo la supervisión de un docente (tutor, especialista,...) y el coordinador del proyecto.

También realizamos un Encuentro restaurativo. Dentro de la lógica restaurativa de nuestro centro entendemos que el conflicto es inherente a las relaciones humanas. Por ello, el encuentro restaurativo es una estrategia implementada por el alumnado para abordar conflictos que se producen en nuestro centro educativo.

En esta práctica participan las personas implicadas en el conflicto junto a una tercera parte que facilita la comunicación y regulación del proceso, intentando conseguir que se asuman responsabilidades y buscando la reparación del daño causado.

Por otro lado, dicha estrategia, a diferencia de la mediación escolar que también desarrollamos en nuestro centro de manera voluntaria, es de participación obligatoria entendiendo que las conductas que se han llevado a cabo no son aceptables y es necesario gestionarlas con el diálogo y el enfoque restaurativo. Finalmente, el

encuentro restaurativo es un proceso organizado en cinco fases, las cuales corresponden a los 5 principios restaurativos en los que se fundamenta nuestro proyecto (Hopkins, 2009).

También utilizamos los Círculos de diálogo. Se trata de una práctica restaurativa realizada en grupo con carácter proactivo, que sirve para cohesionar construyendo relaciones y mejorando la convivencia (Hopkins, 2020), desarrollando el razonamiento crítico a través de un clima positivo y de respeto que fomenta la participación del alumnado (figura 5). Esta estrategia se ha desarrollado a partir de las prácticas restaurativas propuestas por Boqué (2020), convirtiendo los conflictos en oportunidades de aprendizaje individual y grupal, además de ofrecer un banco de recursos (círculos ya diseñados y trabajados con objetivos diferentes) para ser utilizados en caso de ser necesarios en un grupo clase para trabajar, por ejemplo, las normas de clase, la empatía, las necesidades e intereses, etc.

La Patrulla de la Paz y Alumnado Ayudante es una estrategia que nació en respuesta a la llegada constante al centro de nuevo alumnado, principalmente inmigrante, fundamentada en la ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar de Torrego (2018). El alumnado ayudante, que también forma parte de la patrulla, es responsable de la acogida del nuevo alumnado y de llevar un registro de las incidencias que se pueden producir en el horario de recreo, prestar su ayuda para mediar y resolver los conflictos con el apoyo de los docentes responsables de la vigilancia en dicho horario.

Finalmente, está el Círculo restaurativo. Se trata de reuniones en círculo que responden a un hecho que ha causado un daño, en las que todos los involucrados y afectados por el incidente se reúnen con uno o dos facilitadores capacitados para aclarar qué fue lo que sucedió, quiénes resultaron afectados y qué se tiene que hacer para resolver el conflicto. Se reúnen tanto las personas que se han visto más directamente afectadas por el conflicto, como otras que se han visto indirectamente afectadas. Un proceso de círculo restaurativo tiene tres fases: pre-círculo, círculo y post-círculo.

Las prácticas que lleváis a cabo son realmente interesantes, pero... ¿cómo se gestionan y se organizan?, ¿existen responsables de su organización?

En el proyecto existe un coordinador responsable de las actividades y su equipo restaurativo formado por seis docentes y 11 estudiantes que actúan de facilitadores en el desarrollo de las estrategias.

En septiembre se crea una planificación para el curso escolar, siendo el punto de partida el claustro monográfico, donde se informa a todo el profesorado de las actuaciones que se llevan a cabo en el centro. En esa organización de actuaciones debemos tener en cuenta el protocolo de actuación para cada uno de los casos, eligiendo la estrategia adecuada.

En esta imagen se puede ver cuál es el protocolo de actuación y cronograma.

FECHAS	ACCIONES	RESPONSABLES	TAREAS/ DOCUMENTOS	DESTINATARIOS
SEPTIEMBRE	PLANTAMIENTO PECAM.	EQUIPO DIRECTIVO	INFORMACIÓN PRELIM.	
	PRIMEROS PASOS	ETOP	FORMACIÓN EN CLAUSTRO MONOGRAFICO	
	SENSIBILIZACIÓN DE LA COMUNIDAD	COMISIÓN DE CONVIVENCIA	CONSTITUCIÓN DEL EQUIPO COORDINADOR	TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA
OCTUBRE	FORMACIÓN DE MEDIADORES (EQUIPO DE MEDIACIÓN, PATRULLA Y ALUMNOS AYUDANTES)	EXPERIENCIA DE MEDIADORES DEL CURSO ANTERIOR	CURSO /MALLER	EQUIPO COORDINADOR DE MEDIACIÓN
	TEST DE INTUICIONES		INFORMACIÓN Y A TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA	
	ELABORACIÓN DE HORARIOS			
NOVIEMBRE	DIFUSIÓN	EQUIPO DIRECTIVO EQUIPO COORDINADOR AMPA OTROS	INFORMACIÓN DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN A TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA	TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA
			ELABORACIÓN DE CARTULES, DIFUSIÓN, HOJAS...	

FECHAS	ACCIONES	RESPONSABLES	TAREAS/ DOCUMENTOS	DESTINATARIOS
CADA TRIMESTRE	EVALUACIÓN DE ACTUACIONES	EQUIPO DE MEDIACIÓN	VALORACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	EQUIPO DE MEDIACIÓN.
	SEGUIMIENTO DEL DESARROLLO DEL PROYECTO	COMISIÓN DE CONVIVENCIA OTROS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO	TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA
FINAL DE CURSO	EVALUACIÓN FINAL	EQUIPO DE MEDIACIÓN ETOP	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO PROPUESTAS DE MEJORA	TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA
		CONSEJO ESCOLAR	INCLUSIÓN DEL PROYECTO EN EL PEC, PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL, ROF, PLAN DE CONVIVENCIA...	
	POSIBILIDAD DE INSTITUCIONALIZACIÓN	OTROS		

Para poder llevar a cabo esas prácticas debe ser necesario contar con momentos previos de organización y otros de seguimiento ¿con que recursos materiales, espaciales o temporales contáis?

Como recursos materiales y espaciales disponemos de la biblioteca del centro donde se realizan los círculos y los encuentros restaurativos.

El parlamento de la paz, se realiza en una zona exterior elegida y decorada por el alumnado a través de un taller que se realizó con graffiti.

En cuanto a los recursos personales, contamos con el equipo restaurativo que se forma al inicio de curso, que se explica a todos los grupos del centro para que sepan a quién tienen que acudir.



Además, al inicio de curso se establecen unas fechas para informar al claustro y formar al alumnado.

Para su correcto funcionamiento, es necesario establecer dos sesiones semanales, para la realización de estrategias reactivas (parlamentos, encuentros y círculos restaurativos).

Los círculos de diálogo se llevan a cabo de 3º a 6º curso una sesión en semana. La patrulla de la paz, interviene diariamente en horario de recreo. Las actividades de la Magia de Convivir en infantil y primer ciclo realizan una sesión cada quince días. También contamos con La Magia en Vera, la metodología ApS, donde programamos una actividad mensual. Además, quincenalmente se reúne el equipo restaurativo para realizar el seguimiento y control del proyecto.

En el claustro y el equipo de ciclo se informa de todas las actividades llevadas a cabo y de la evaluación trimestral.

Finalmente, cada dos meses nos reunimos con los facilitadores para llevar a cabo el observatorio de convivencia, en el que se analiza el desarrollo de la convivencia en todos sus aspectos.

Llama la atención en especial la aplicación que se utiliza en el centro para informar de conductas contrarias a la convivencia e indicios de posibles acosos... ¿cómo funciona exactamente este sistema?

Tras un análisis sobre el uso de las tecnologías por parte del alumnado de tercer ciclo, a inicios del curso 2020/2021 se decidió incorporar la aplicación B-resol como complemento online para la detección e intervención ante casos de conflicto con la participación de toda la comunidad educativa, especialmente el alumnado que actúa como observador, agente activo y comprometido con la prevención de conflictos y la mejora de la convivencia. B-resol es una **app** gratuita para móviles disponible en las diferentes plataformas.

Es un elemento innovador que alerta de forma anónima (víctima u observador) de situaciones problemáticas de manera inmediata, segura y desde cualquier lugar y momento, emitiendo una solicitud de ayuda a la persona del centro que decida quien emite el mensaje, encriptando el mensaje y desapareciendo del dispositivo por temas de seguridad.

La Lopivi (Ley Orgánica de Protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia) propone una nueva figura, ya obligatoria para todos los centros educativos, la Coordinación de Bienestar y Protección. ¿Nos explicas, por favor, cómo se ha implementado a nivel regional y cómo la integráis concretamente en vuestro centro?

La Lopivi se integra en el plan Red Andaluza Escuela Espacio de Paz, con el mismo coordinador del proyecto de la Magia de convivir organizando y desarrollando las estrategias explicadas anteriormente.

¿Crees que la actual normativa educativa da cobertura, impulsa y potencia vuestra forma de educar, o lo contrario? ¿Qué fortalezas le reconocéis, o echáis de menos, en la implementación de la Lomloe y la Lopivi?

La normativa actual y algunos planes que se desarrollan potencian el proyecto de la Magia de Convivir, a modo de ejemplo, nuestra última actividad de ApS, "Olimpiada de la Paz", se ha desarrollado a través de una situación de aprendizaje. Todos los planes del centro se articulan en el eje vertebrador de Espacio de Paz.

La implicación y participación del alumnado es más que evidente en vuestro proyecto "La magia de convivir" ¿qué actuaciones se llevan a cabo con el resto de la comunidad educativa o con otras organizaciones? ¿cuál es el rol de las familias en la gestión de la convivencia?

La comunidad educativa (familias, entidades, profesorado y alumnado), participan en todas las actividades ya que utilizamos el aprendizaje-servicio, como parte principal de la identidad de nuestro centro.

Nos gustaría terminar hablando sobre la evaluación del proyecto ¿cómo es el proceso de revisión, seguimiento y evaluación? ¿Quién y en qué momentos se lleva a cabo?

Este proceso lo llevamos a cabo mediante múltiples estrategias restaurativas con sus registros. De esta manera, utilizamos el análisis Dafo al finalizar cada curso; la evaluación a través de formulario de Google o las rúbricas de evaluación.

Por ejemplo, bajo el epígrafe "Rechazar toda forma de violencia, agresividad o discriminación", pensamos en cuatro posibilidades: *excelente*, con la que se entiende que "el centro rechaza de forma consensuada toda forma de violencia, agresividad o discriminación, desde todas las concreciones del currículum, apoyado desde sus distintos planes y proyectos: plan de acción tutorial, ROF, Escuela: Espacio de Paz, etc. y desde sus distintos órganos unipersonales y colegiados.

Puede ser *bueno*, cuando "el centro rechaza toda forma de violencia, agresividad o discriminación, aunque no siempre de forma consensuada desde todas las concreciones del currículum, apoyado desde sus distintos planes y proyectos: plan de acción tutorial, ROF, Escuela: Espacio de Paz, etc. y desde sus distintos órganos unipersonales y colegiados.

El siguiente nivel sería **mejorable**, cuando detectamos que "aunque el centro rechaza toda forma de violencia, agresividad o discriminación, no siempre es capaz de aplicar de forma equitativa, estos planes y proyectos".

Por último, estaría el nivel **inadecuado**, en el que “el centro rechaza toda forma de violencia, agresividad o discriminación, pero sin tener en cuenta los documentos aprobados para tal fin y de una forma unilateral, descoordinada y a veces incluso desproporcionada”

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

ChatGPT y nuevos currículums: fin a un curso escolar de novedades e incertidumbres

Este curso escolar cierra con la implementación de los nuevos currículums para los cursos impares de Bachillerato, la ESO y Primaria, la aparición de Chat GPT, la prueba piloto de la nueva EvAU y las dudas sobre la implementación de la LOMLOE si hay un cambio de Gobierno

Noel Corregidor Gonzalez. 23-06-2023

Este viernes terminan las clases en la mayoría de centros educativos del país, aunque los alumnos de Cataluña o Castilla La Mancha disfrutaran de sus vacaciones desde el 20 de junio. Este curso escolar cierra con la implementación de los nuevos currículums para los cursos impares de Bachillerato, la ESO y Primaria, la aparición de Chat GPT, la prueba piloto de la nueva EvAU y las dudas sobre la implementación de la LOMLOE si hay un cambio de Gobierno.

Más allá del ruido, y en silencio, avanza el deterioro de la salud mental entre los adolescentes sin que nadie ponga en marcha estrategias eficaces en el ámbito educativo para revertirlo. «Es una bomba de relojería», señala Esteban García, director de un instituto madrileño, «los datos de estudiantes con conductas autolíticas e ideas suicidas no dejan de aumentar». Aún no hay cifras que abarquen todo este curso, no obstante, la tendencia apunta a que el problema sigue creciendo.

Chris no sabe cuándo empezó a torcerse todo, pero sí recuerda que el 15 de noviembre de 2021 fue cuando se hizo el primer corte. «Me liberaba, sentía que era lo único que conseguía aliviarme la ansiedad», relata. Esos cortes los mantuvo en silencio hasta que en diciembre de 2022 la situación se descontroló. «No eran cortes para matarme, pero sí que tenía la idea del suicidio en mi mente», comenta Chris, quién desde esa fecha, tras encontrarla un profesor en el baño con bastante sangre, acude al psiquiatra.

Teresa Sánchez, psicóloga, narra que la práctica de autolesiones es un indicador de que esa persona puede realizar un acto suicida más adelante. «Buscan una liberación de emociones negativas, como angustia, ansiedad o ira, que no pueden vehicular hacia afuera», explica y añade que las conductas autolíticas son reflejos de un dolor mental que no saben comprender, pero del que necesitan librarse. «Las autolesiones son una solución temporal a un problema crónico, el suicidio es una solución definitiva a un problema que a veces es temporal», sentencia la psicóloga.

Todo va al alza. La Fundación ANAR recogió en su informe anual de 2022 que las llamadas atendidas de casos graves que han requerido orientación psicológica, jurídica y/o social se han duplicado en los últimos 6 años. También advierten que, por primera vez, los problemas de salud mental superan a los de violencia, representando casi la mitad de las consultas realizadas por menores de edad (45,1%) y convirtiéndose la conducta suicida en el principal motivo de llamada. «La conducta suicida es un auténtico tsunami que no podemos dimensionar aún porque crece cada año», indica Benjamín Ballesteros, director técnico y portavoz de la Fundación ANAR, y señala que «está directamente relacionado con la soledad, el uso de la tecnología y cómo se está informando sobre la conducta suicida».

El incremento de la ansiedad y de la depresión en adolescentes también se reflejan en el estudio del entorno escolar elaborado por el Consejo General de la Psicología. Pilar Calvo, coordinadora del estudio, hace hincapié en dos cifras: casi el 5% de la muestra indicó que en algún momento había intentado suicidarse y el 5,4% presentó un alto riesgo de quitarse la vida. «La salud mental de nuestros jóvenes es una asignatura pendiente, está empeorando y nuestros menores lo están pasando mal», comenta e incide en la importancia de incluir expertos en psicología educativa en los centros escolares.

El curso en el que apareció Chat GPT

«Esto ya ha llegado, es una realidad, cuanto más tardemos en abordarlo será peor», explica Laura Martínez, profesora de Física. Se refiere a Chat GPT, el sistema de chat basado en el modelo de lenguaje por Inteligencia Artificial lanzado a finales de 2022 por OpenAI. Su accesibilidad, gratuidad y sencillez, basta con escribir una pregunta o un texto y el chat te responderá, ha supuesto una revolución en el sector educativo, entre otros.

Laura cree que es «una herramienta muy buena» y que puede ayudar a los alumnos a «aprender y mejorar sus textos», no obstante, advierte que es necesario «regular su uso» en la enseñanza reglada. ChatGPT es capaz



de generar textos, resúmenes, códigos para páginas web, un guion para un vídeo de YouTube o TikTok y hacerlo con un tono más informal o serio, dependiendo de las órdenes que reciba.

Por eso, algunas voces alertan del riesgo que los alumnos lo usen para los trabajos escolares o copiar. «Al final, en realidad, los estudiantes se engañan sólo a ellos si usan estas herramientas para aprobar y no aprender», expone Laura, «pero nuestra tarea como docentes es intentar desentrañar si han aprendido».

María del Alba Zafra, profesora de instituto, considera que ChatGPT permitirá a los estudiantes ahorrar mucho tiempo en las tareas más automáticas. «La mejor forma de enseñar su uso es incorporarlo al día a día en el aula», afirma, principalmente para enseñarles «un uso ético y responsable». Además, señala algunas de las ventajas para los estudiantes. «Les puede servir para repasar los contenidos, proporcionándoles ejercicios y dándoles la respuesta, explicándoles la metodología de diversas formas para que lo entiendan».

Otro riesgo es que la herramienta no está actualizada, por lo que puede dar respuestas erróneas en ciertas informaciones. «Debe verificarse todo», razona María del Alba, «puede servir como guía, pero se debe de comprobar toda la información que proporciona el chat». Reconoce que, al ser fácil de usar, «y difícil de detectar para los profesores», los jóvenes pueden usarlo para copiar y pegar una tarea sin llegar a entenderla. «Un uso excesivo también puede ir minando poco a poco la creatividad de los jóvenes», concluye María del Alba.

La incertidumbre de la nueva EvAU y la implementación de la LOMLOE

Aunque la LOMLOE entró en vigor en enero de 2021, algunos de sus cambios se están implementando progresivamente. En este curso escolar la novedad ha sido la introducción de nuevos objetivos y organización para los cursos impares de Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Novedades también en los currículums, que en el caso del Bachillerato será más flexible, menos memorístico, con nuevas modalidades y con posibilidad de ampliarlo hasta 3 años. Entre los aspectos que más controversia ha generado ha sido la posibilidad de obtener el título con una asignatura suspensa. «No me gusta, sinceramente, creo que se rebaja la exigencia», comenta José Pedro, orientador escolar, quien sí ve positivo que se refuerce la orientación académica y profesional. «La orientación escolar no es algo secundario», zanja.

A las tres modalidades de Bachillerato (Artes, Ciencia y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales) se añade una General y el de Artes se divide en dos: Artes Plásticas, Imagen y Diseño y Artes Escénicas y Música. El Bachillerato General, más orientado a quienes no tengan del todo claro qué quieren o desean hacer un ciclo superior de FP, se está empezando a ofrecer de manera piloto en algunos centros del país. «Dependerá de la demanda», apunta Esteban, «aunque lo veo ideal para quienes salen de 4º ESO con dudas», sentencia el director de instituto.

Laura está satisfecha con el modelo competencial, «sin tanta importancia de lo memorístico», y cómo se ha desarrollado su implementación este curso. «Se potencia más la parte práctica y útil en el día a día, pero se necesita tiempo para que consolide el modelo y ver los resultados», afirma la profesora. No obstante, la implementación de la LOMLOE está en duda dependiendo de los resultados de los próximos comicios. «Tanto cambio es muy perjudicial para todo el sistema educativo», lamenta Laura, «parece que somos conejillos de indias y no ven que están jugando con el futuro del país».

De hecho, la nueva EvAU, que iba a comenzar el año que viene para ajustar y armonizar los exámenes a los cambios en las metodologías y enseñanzas aplicadas en el Bachillerato, también ha sufrido un parón. La aprobación del Real Decreto de la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad, prevista para junio, no se realizará hasta pasadas las elecciones y quedará a expensas del nuevo Gobierno. Aunque desde el Ministerio de Educación se insiste en que esto no afecta a la realización de la nueva EvAU en 2024, tal y como marca el calendario de la LOMLOE, varias comunidades han pedido una moratoria de un año para tener más tiempo.

En abril se llevó a cabo una prueba piloto del nuevo examen en 50 institutos en 10 autonomías. Participaron más de 2.000 estudiantes de primero de Bachillerato y, a pesar de que las impresiones fueron generalmente positivas, pocos se atreven a asegurar que ese será el modelo de examen para la próxima EvAU. El 23 de junio acaban las clases. El 23 de julio puede que haya más pistas sobre el próximo curso escolar.

Vuelta a los libros que "suplantán" a las pantallas, ¿qué opinan los expertos?

Varios expertos coinciden en que alimentar un éxodo digital sería contraproducente para los alumnos; en su opinión, un modelo híbrido que combine lo mejor de ambos sistemas sería la opción idónea

Carlos Madrid Espinosa. 26-06-2023

La prohibición de las pantallas en los colegios es un debate candente en materia de educación. Desde que se comenzaron a implementar, fueron muchas las voces que cuestionaron esta medida y abogaron por la vuelta al libro. Por eso, cuando hace unos días saltó la noticia de que en Suecia iban a prohibir su uso en las escuelas y diferentes medios se hicieron eco, la polémica volvió a estar de actualidad.

Una polémica, sin embargo, que no estaba basada del todo en lo cierto. Algo que supimos unos días más tarde, cuando el periodista Héctor Ruiz Martín, director de la *International Science Teaching Foundation*, buceó por internet y escribió sobre lo que realmente había pasado en *El Periódico*. En este artículo explicaba que el gobierno sueco, en vez de prohibir, lo que había hecho era pedir a un grupo de expertos que analizara su plan de digitalización para comprobar si hacía falta realizar cambios al respecto.

Más allá de la incorrecta lectura de la noticia que hicieron varios medios, su publicación hizo que el debate volviera a estar encima del pupitre. Es por ello que en Cuadernos de Pedagogía hemos hablado con expertos de la materia para que nos cuenten si merece realmente la pena volver a una educación más tradicional o cómo sería la mejor forma de continuar con un formato híbrido.

Una de las personas consultadas es Enrique Castillejo y Gómez, presidente del Consejo General de pedagogos y psicopedagogos de España y presidente de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana, quien es de los que opina que prohibir las tablets o los elementos informáticos en los colegios es una insensatez. «Nuestro mundo es digital, por lo que nuestros alumnos deber ser digitales. A los nativos digitales también hay que enseñarlos, por mucho que hayan nacido rodeados de tecnología. Si yo cojo mi *smartphone*, puedo chatear, pero no sé trabajar con él, no sé filtrar información, cómo hacer un buen uso con él, etc. El alumno no es tan digital como preveíamos y la tecnología va a ser muy importante en su vida, por lo que tendremos que educar a seres competentes con ello», explica. Una línea que también defiende la maestra, psicopedagoga y conferenciante Sonia López. Para ella, la solución no es prohibir las pantallas, sino educar en su uso. «Las soluciones extremistas no son nunca buenas. Creo que hay que analizar cómo se estaba haciendo la implementación de las pantallas y qué no se ha hecho bien. Más que prohibirlas», explica.

Y defiende que la clave es un punto intermedio. «Al final es cómo tú utilices las pantallas. Para mí tienen que ser un instrumento que facilite el aprendizaje a los niños, pero no el único. Hay que encontrar un equilibrio con todos los elementos que se usan. Yo pienso que las pantallas se deben utilizar. Algo que, si se hace bien, no tiene por qué causar problemas».

Una convivencia y un término medio que también son importantes para Castillejo Y Gómez. Porque, según afirma, «si un alumno de cuarto de ESO no contempla una competencia digital adecuada, lo estamos llamando a un fracaso y a no estar lo suficientemente preparado. Lo que sí que hay que hacer es supervisar el acceso, el modo y las competencias que los alumnos deben ir adquiriendo. Incluso los límites al respecto».

La clave es cómo llevar a cabo esa convivencia

Según los dos expertos, el debate no debería ser si tecnología sí o tecnología no, si no cómo llevar a cabo esa convivencia y que las pantallas y los ordenadores sean un elemento más en el que se puedan apoyar los profesores.

Por ello, para Castillejo Y Gómez eliminar de la ecuación las herramientas interactivas supondría un error. «Es necesario que sepan utilizar un ordenador igual que escribir a mano. En la asignatura de Lengua y Literatura, por ejemplo, ¿por qué quitarles la herramienta de escuchar un poema narrado? Presentaciones animadas, montajes, dibujar mapas... Se pueden hacer maravillas con ella».

Sonia López, por su parte, añade que la tecnología puede ser un elemento motivador en muchos casos. Y defiende que tiene que haber un plan de implantación, como el llevan a cabo en su escuela. «En mi colegio introducimos los ordenadores y las tablets de forma progresiva y diferente en cada curso. Los utilizamos en todas las asignaturas, pero puede ser que en una semana no. Es importante que haya un plan de implantación de estas y que los profesores lo hagan de forma correcta. Al igual que deben hacerlo las familias», dice.

Todo esto hace que en los centros, según Castillejo Y Gómez, se consiga un buen uso de la tecnología. «En todos los colegios tienen sistemas de filtros y los profesores pueden saber qué están haciendo todo el rato. Muy pocos casos se conocen de usar la tecnología en situaciones problemáticas o extremas. Creo que desde el año 2011 hay tres contabilizados»

Y añade que donde no tienen control es fuera del sistema educativo, que es ahí cuando suceden casos de violencia sexual, acoso escolar... «Todo esto sucede fuera escuela porque los padres no supervisan qué hacen sus hijos con los móviles. El consumo erróneo y perjudicial se produce entre la franja 20:00 y 00:00, es decir, fuera del sistema educativo. Por ello no podemos cargar sobre él este tipo de casos. En los colegios se debe seguir estudiando cómo incide la tecnología, pero no cargar los pesos sobre el sistema educativo. La educación no lo puede todo».

El aburrimiento, un activador de la imaginación

Una relación sana con la tecnología también tiene que estar basada en su buen uso. En el momento actual, en el que todos vivimos en una hiperactividad constante, parece que no tenemos tiempo para el aburrimiento. Un ritmo que, según Sonia López, también hemos impuesto a los más pequeños.

Parece casi un fracaso aburrirse y, con la llegada de las pantallas, solo se ha empeorado la situación. Algo que la maestra y psicopedagoga sostiene que es un error, ya que este es un activador de la imaginación. «Si un niño no se aburre nunca no va a desarrollar su capacidad creativa. Si cuando llega a casa lo conecto a una pantalla para que no se aburra, no se va a desarrollar bien. El aburrimiento es una gran fuente para la imaginación», apunta.



ADiMAD

**REVISTA DE
PRENSA
29.06.2023**

FEAE



Por ello, es necesario que las familias fomenten también el aburrimiento en sus hijos. ¿Cómo? Ofreciéndoles propuestas y animándoles a que sean ellos quienes piensen qué quieren hacer. «Por ejemplo, no dejándoles el iPad para jugar, pero dándoles otras opciones como ir al parque, leer un cuento, salir a pasear... Y que hagan una lluvia de ideas. Que piensen alternativas también ellos», explica.

«Además, es importante explicarles que el aburrimiento forma parte de la vida y que aprendan a ver su parte positiva. Y potenciar su imaginación dejándoles objetos y cosas para que sean ellos quienes acaben creando. Porque si no les dejamos aburrirse, nunca desarrollarán su imaginación ni la inteligencia emocional para gestionar su tiempo libre», cierra.