



ÍNDICE

[Enseñar a leer literatura: el papel de la escuela](#) **EL PAÍS**

[Una nueva ley gallega de educación para formar a adultos durante la vida](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Edu... ¿qué?](#) **EL PAÍS**

[Las escuelas e institutos de Barcelona harán huelga el martes 15 de marzo](#) **ARA**

[PISA foral: Casi el 30% del alumnado no alcanza las competencias exigidas para su edad](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La educación pública es la esperanza cívica](#) **EL PAÍS**

[¿En qué caso debo de cambiar de instituto a mi hijo para que saque mejores notas en la selectividad?](#) **LA VOZ DE GALICIA**

["No me gustan los libros": ¿y si los institutos contribuyen a que los alumnos dejen de leer por la forma en que se enseña literatura?](#) **EL PAÍS**

[Este lunes es el Día Pi, la fiesta de las Matemáticas](#) **EUROPA PRESS**

[La falta de diálogo del Govern enardece a los docentes que mañana saldrán a la calle](#) **LA VANGUARDIA**

["Los alumnos creen que lo que hacemos en la Facultad de Educación es un poco mentira"](#) **EL PAÍS**

[La letra con música entra: la estrategia viral de un profesor de Lengua para motivar a sus alumnos](#) **ELDIARIO.es**

[Matemáticas socioafectivas y Literatura sostenible: las perlas del currículum de Primaria](#) **EL DEBATE**

[Huelga educativa en Catalunya: el Govern cifra el seguimiento en el 30%; los sindicatos, en el 60%](#) **LA VANGUARDIA**

[Cs anuncia un acuerdo con el PSOE para que la Ley de FP no incorpore enmiendas en el Senado](#) **EUROPA PRESS**

[Trece de cada cien universitarios dejan los estudios sin graduarse](#) **SUR**

[España empieza a escolarizar menores ucranianos tras laminar los sistemas de apoyo a inmigrantes en la anterior crisis](#) **ELDIARIO.es**

[El Senado aprueba en Comisión la Ley de ordenación e integración de la FP con el rechazo del PP y abstención de ERC](#) **EUROPA PRESS**

[Los alumnos de la escuela pública perdieron el equivalente a medio curso de Matemáticas por la pandemia y los de la concertada, apenas nada](#) **EL PAÍS**

[Cambray no convence a los profesores al anunciar una flexibilización de los currículos](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La factura escolar del Covid: los alumnos de los colegios públicos aprendieron un 54% menos de Matemáticas](#) **EL MUNDO**

[Educación niega quejas de los centros por no cubrir las bajas docentes](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Así son las profesiones digitales que propician un futuro mejor para las personas con discapacidad](#) **EL PAÍS**

[Alegría ante la escolarización de niños de Ucrania: "Vamos a responder con la máxima solidaridad y celeridad"](#) **E. PRESS**

[¿Ha cambiado la forma de enseñar matemáticas?](#) **THE CONVERSATION**

[La enseñanza de historia y la obsesión identitaria](#) **THE CONVERSATION**

[STEAM: La metodología que aúna Ciencias y Artes en proyectos colaborativos](#) **THE CONVERSATION**

[La resaca de la covid en Educación: golpe en el aprendizaje y en salud mental](#) **MAGISTERIO**

[Las becas MEFP podrán solicitarse a partir del próximo 30 de marzo](#) **MAGISTERIO**

["La que se avecina..."](#) **MAGISTERIO**

[Evaluación de competencias](#) **MAGISTERIO**

[Promoción, titulación y libre albedrío](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[José Antonio Luengo: «La escuela no es un sitio donde hacer tratamiento psicológico pero sí prevención»](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La apertura de centros desde 2020 frena la pérdida de aprendizajes](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[España se prepara para la llegada de niños ucranianos a las escuelas](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Una científica impartirá una charla a 2.500 alumnas de 2º a 6º de Primaria de 51 colegios para fomentar la vocación STEM](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

EL PAIS

Enseñar a leer literatura: el papel de la escuela

Entre los 14 y 18 años se produce una caída en picado del hábito lector, de la que solo una pequeña parte se recupera: ¿qué pueden hacer los centros educativos al respecto?

GUADALUPE JOVER ROSA LINARES. 10 MAR 2022

“Al otro lado del espejo”: *Alicia en el País de las maravillas*, *Peter Pan*, *Coraline*, *Harry Potter*, pero también la pintura de El Bosco o Dalí y la película *El viaje de Chihiro*. Este es uno de los desarrollos posibles de uno de los itinerarios propuestos para la educación literaria de los estudiantes franceses entre los 12 y los 15 años. Las indicaciones prescriptivas son pocas en el país vecino: cuatro bloques temáticos que se repiten en cada uno de los cursos, aunque con concreciones diferenciadas, y un corpus sugerido que combina obras literarias de diferentes épocas, géneros, contextos culturales y otras manifestaciones artísticas.

¿Qué ha venido proponiendo nuestro sistema educativo para los 14 años, edad que marca el punto de inflexión en el abandono de los hábitos lectores? Un repaso exhaustivo a la literatura española medieval y de los Siglos de Oro.

Tercero de ESO es, sin duda, el curso clave. Hasta entonces, niñas y niños constituyen el sector de población con mayor hábito lector en la sociedad española. Entre los 14 y 18 años se produce una caída en picado, de la que solo una pequeña parte se recupera. Las causas son de muy diferente naturaleza, pero cabe preguntarse si la escuela está acertando a ensanchar las posibilidades de disfrute de los textos literarios, o si más bien las está sofocando.

Según el último estudio de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez sobre *Jóvenes y Lectura (2022)*, en el que se entrevista a un total de ochenta y ocho estudiantes acerca del impacto del centro educativo para fortalecer el interés por la lectura, “los participantes han repetido, una y otra vez, manifestaciones sobre su distancia ‘sideral’ respecto a las propuestas curriculares en cuanto a la literatura de ficción.[...] La visión es hipercrítica: se le atribuye [a la escuela] la capacidad de disuadir de la práctica de la lectura”.

El asunto merece, cuando menos, una reflexión. Hace años que tanto la psicología cognitiva como la teoría de la literatura subrayan el papel central del lector en la construcción del sentido del texto. Hace años también que la didáctica de la literatura insiste en que la selección de los textos ha de hacerse atendiendo tanto a las características de los mismos —su menor o mayor complejidad— como a las de los lectores a que van destinados —sus habilidades lectoras y su universo de experiencias—, y no en función del orden que dichos textos ocupen en las historias de la literatura. ¿Por qué, entonces, mantener unas inercias que se han revelado tan contraproducentes?

Una primera cuestión que sale al paso es si tiene sentido aún hoy, a estas alturas del siglo XXI, limitar el corpus de textos canónicos a los clásicos de la literatura nacional. Una segunda, si hemos de mantener ambiciones de exhaustividad, pretendiendo escudriñar cada rincón de nuestra biblioteca colectiva. Una tercera, si la educación literaria ha de tender puentes con otras formas de ficción y otras manifestaciones artísticas, a la manera del currículo francés. Y una última, en relación a la importancia que la literatura tiene en la construcción de los imaginarios compartidos, si no es hora de incorporar otras miradas sobre la condición humana —las de las mujeres, por ejemplo— que den cuenta de la enorme diversidad de maneras de cifrar nuestra experiencia y nuestro lugar en el mundo.

Cabría entonces preguntarse qué valor social se le atribuye hoy a la literatura para decidir con mayor claridad qué expectativas depositamos en el tratamiento que de ella se hace en la escuela. La literatura nos procura una experiencia íntima, vinculada al disfrute, que nos construye y nos enriquece culturalmente, y que en ocasiones tiene un componente de afirmación personal, de autoconcepto. Por tanto, en esa búsqueda de conciliar el valor social de la literatura y la manera en que la entiende la educación formal, ya no se trataría tanto de enseñar literatura como de enseñar a leer literatura, de situar a chicos y chicas en un camino de progreso que abra puertas a lecturas cada vez más complejas y elaboradas.

La defensa de la centralidad de la lectura en el aula no es algo nuevo. Pero quizá sí lo sea el empuje de un mundo hipertecnologizado que ha colonizado los tiempos de ocio de nuestros adolescentes y que, con mayor razón, fuerza a la escuela a responder ofreciendo espacios donde leer sea de facto un hábito democratizado. El consenso social sobre la responsabilidad de la escuela en la trasmisión de un legado literario común, si queremos que aspire a algo más que a un mero recordatorio de nombres y obras, y si pretendemos que supere el riesgo de desafección y renuncia de muchos adolescentes cuando se les deja a su suerte con la lectura trimestral de los clásicos, debe estar anclado en la lectura en el aula y debe estar guiado por el docente. Y debe contar, además, con el apoyo de un currículo que, sin sobrecarga de contenidos, deposite en el profesorado la confianza para garantizar la conquista de esa lectura en profundidad, detenida y placentera. La servidumbre a un currículo excesivo termina expulsando la lectura del aula.

Si de verdad queremos hacer realidad el acercamiento a la *Odisea*, a *Las mil y una noches*, al teatro de Shakespeare, al *Quijote*, a *Frankenstein*, a Pardo Bazán, a Lorca, a García Márquez, a Wislawa Szymborska —o a cuantos hitos del patrimonio nacional y universal estimemos que tienen cabida en la planificación de itinerarios lectores—, encomendemos el tratamiento de la educación literaria a la lectura (a veces fragmentaria,

pero siempre significativa) de los mismos. Esa travesía que conecta el umbral de intereses del alumnado con una selección cuidadosa del canon literario puede contribuir poderosamente al desarrollo del perfil lector de los adolescentes a la salida de la educación obligatoria.

En este intento de acompasar el tratamiento de la educación literaria a la dimensión social de la lectura, la conversación sobre los textos aparece como una práctica fundamental, pues trae consigo implicaciones cruciales. El coloquio alrededor de la lectura permite a chicas y chicos integrarse en comunidades lectoras cuya interpretación en torno al sentido —y a la dimensión emocional, simbólica, moral y sociohistórica— de las obras leídas se construye de manera colectiva. El trazado que va desde las respuestas más o menos espontáneas del alumnado a una interpretación iluminada por la atención a la forma y a cuantos elementos esclarezcan el sentido de los textos marca el camino que ha de seguir la labor mediadora del docente.

Todas estas reflexiones están en la base de la nueva propuesta curricular emanada de la LOMLOE. En ella se presta atención tanto a la lectura libre y autónoma —que debe ser cuidadosa y delicadamente orientada por los docentes, y para la que es imprescindible contar con buenas bibliotecas escolares—, como a la lectura guiada en el aula. En relación a esta última, y en lo relativo a la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) se apuesta por la lectura de obras relevantes del patrimonio nacional y universal así como de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesen épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, dejando en manos del profesorado el diseño y la concreción de dichos itinerarios: “Héroes, heroínas, heroísmos”; “Querido diario”; “Lejos de casa”; “El ser humano y la naturaleza”; “Los amores contrariados”; “Poesía de lo cotidiano”; etc. podrían ser algunos ejemplos de los itinerarios desplegados en las aulas.

Cada uno de estos itinerarios ha de girar en torno a la lectura guiada en el aula de una obra —*Jasón y los argonautas*, el *Diario* de Ana Frank, *Persépolis*, *Colmillo blanco*, *Romeo y Julieta*, la poesía de Gloria Fuertes, podrían ser las obras elegidas para los ejemplos apuntados— y completarse con un abanico de textos clásicos y juveniles, literarios y no literarios, así como con otras manifestaciones artísticas —pintura, cine, fotografía, música— que ayuden a tender puentes tanto con el horizonte de producción de las obras como con su contexto actual de recepción.

Quizá de esta manera el alumnado podría llegar al último curso de la secundaria obligatoria en condiciones de aproximarse a algunas obras clásicas de la literatura española. Un itinerario en torno a *La construcción del héroe en la narrativa española: de los cantares de gesta al Quijote* o a los *Personajes femeninos en el teatro español de los siglos XVII, XVIII y XIX*, abiertos también a la lectura en contrapunto de textos literarios de ayer y de hoy, mantendrían la coherencia con el planteamiento de los cursos precedentes, asegurarían un mapa de referencias comunes con respecto a la tradición literaria que nos es más cercana y allanarían el camino a quienes, ya en bachillerato, están convocados a la lectura e interpretación de algunos clásicos de la literatura española e hispánica.

Convendría que pensáramos qué encierra la literatura para haberle reservado un lugar privilegiado en las sucesivas leyes educativas. Nunca estará lo suficientemente reivindicada la democratización del derecho de los adolescentes a poder disfrutar de la cultura literaria.

Deberíamos hacer esfuerzo por asegurar que chicos y chicas —todos sin excepción— salgan de la educación obligatoria siendo depositarios de una preciosa herencia literaria, con unos hábitos lectores y con unas habilidades de interpretación que les permitan ir ampliando, si así lo desean y ya de por vida, su propia biblioteca personal.

Guadalupe Jover y Rosa Linares son profesoras de Lengua castellana y literatura y han participado en la elaboración de los nuevos currículos de la materia.

elCorreoGallego.es

Una nueva ley gallega de educación para formar a adultos durante la vida

REDACCIÓN. Santiago 12 MAR 2022

Galicia contará con una nueva ley de educación para las personas adultas que responda a la necesidad de formación a lo largo de la vida, según anunció este viernes el conselleiro de Cultura, Educación e Universidade, Román Rodríguez, en la inauguración del II Congreso Estatal de Educación de Personas Adultas, en Santiago.

Aseguró que esta ley aprovechará las nuevas tecnologías para flexibilizar y ampliar el acceso a los recursos educativos para este colectivo de mayores y se prestará especial atención a la Formación Profesional y a las competencias en lenguas extranjeras.

“Se trata de una apuesta por la igualdad de oportunidades, para que las personas puedan mejorar su capacitación adaptándose a las exigencias del siglo XXI”, destacó el conselleiro, que anticipó también una amplia oferta educativa para adultos.

EL PAIS **OPINIÓN**

Edu... ¿qué?

Nadie se atreve a recordar a tan creativos legisladores que la educación consiste en que lo que sentimos se guíe por lo que sabemos y no lo que sabemos por lo que sentimos

FERNANDO SAVATER. 12 MAR 2022

Entre los muchos garabatos pintorescos que se anuncian en la reforma educativa del Gobierno, mi preferido es el de las matemáticas “con sentido socioafectivo para gestionar sentimientos”. Todo un récord, sentimentalizar incluso la disciplina racional más abstracta. ¡Que nunca haya cerebro sin su corazoncito! Si se trata de desarrollar la inteligencia, que sea emocional: ¿y por qué no una inteligencia muscular o respiratoria, ya puestos? Es que la razón es demasiado impersonal (“no tu verdad: la verdad / y ven conmigo a buscarla / La tuya, guárdatela”) para el gusto actual, que prima el reino de lo subjetivo y ve la necesidad objetiva como una esclavitud humillante, supongo que heteropatriarcal. Nadie se atreve a recordar a tan creativos legisladores que la educación consiste en que lo que sentimos se guíe por lo que sabemos y no lo que sabemos por lo que sentimos. Nada, eso nunca, ni en las ecuaciones de segundo grado...

En Euskadi, como siempre, el proyecto de reforma educativa sigue sus propias manías. “Sin escuela no hay euskera y sin euskera no hay país”. El planteamiento de primera hora de tres modelos lingüísticos (en castellano, en euskera y mixto), era el más respetuoso con la libertad de los alumnos y, por tanto, duró poco. Pronto el país dirigió lo que había que elegir. Pero no el país que existe, ese si desapareciese mejor, sino el que debe existir según nuestros visionarios timoneles. Sería de mal gusto recordar que la educación no debe inventar países, sino formar ciudadanos libres de ignorancia e iguales ante la ley: eso sería un intolerable sectarismo constitucional que no respeta la voluntad popular dictada por los dueños del caserío. ¡Estudiantes, a formar!

La buena noticia: Encuentro ha editado *Controversias educativas* y demás libros de Inger Enkvist, una educadora sensata.

ara

Las escuelas e institutos de Barcelona harán huelga el martes 15 de marzo

En un gesto inédito, las direcciones se coordinan para trasladar a Cambay su "malestar" y avisar a las familias
Laia Vicens. BARCELONA 12/03/2022

Un gesto de unidad casi inédito de todos los centros públicos de Barcelona hace prever que el primero de los cinco días de huelga en el sector educativo tendrá un seguimiento masivo. Por un lado, las 200 escuelas e institutos públicos de la capital catalana han mandado una carta al *conseller* de Educación, Josep González-Cambay, en el que le trasladan su "malestar por la gestión comunicativa y de recursos", y de por otro, han empezado a informar a las familias que harán huelga el martes día 15.

Al día siguiente de que el *conseller* mandara una carta a todos los docentes, las direcciones han acordado un texto, avanzado por el *Diari de l'Educació*, para recordar al *conseller* que durante dos años han "reajustado" su organización y han "dejado de lado" su vida personal para gestionar la pandemia y que, en cambio, han sentido un "menosprecio importante" del departamento hacia su trabajo por cómo se han comunicado los cambios, siempre a través de la prensa y sin dar "voz ni voto" a las direcciones. Así, los directores le trasladan algunas preocupaciones y reclamaciones del sector: se muestran "inquietos" por el nulo despliegue del decreto de escuela inclusiva –dicen que echan de menos "recursos humanos, materiales y formación docente" para atender bien la diversidad–, avisan de que se sienten "ahogados y cansados" ante el volumen de cambios anunciados sin consenso (estrategia digital de centro, C2 de catalán, programas de innovación...), alertan que están "desinformados sobre cómo actuar" ante la demanda de familias sobre el 25% en castellano –reclaman al *conseller* que "el departamento asuma la responsabilidad legal" para que no recaiga sobre las direcciones– y también plantean "recuperar" las 23 horas de clase en primaria y las 18 en secundaria para que los equipos docentes puedan implicarse en la "reflexión y organización" de los proyectos educativos, así como "mejorar" las plantillas de antes de los recortes, manteniendo los refuerzos covid que se han añadido en los centros en los dos últimos cursos, que son "indispensables".

Y sobre los dos temas que han precipitado la convocatoria de huelga, las direcciones apuntan que los genera "ansiedad" el adelanto del curso escolar por si la plantilla estará asignada en el mes de junio y por si tendrán



suficiente tiempo para preparar el curso, y también reclaman más concreciones sobre los nuevos currículums y su despliegue. Ante este malestar general, los directores reclaman "más recursos humanos y económicos" y más "comunicación y confianza" con los equipos docentes, y plantean una reunión con Cambray. "Hace mucho tiempo que las direcciones estamos cansadas de recoger situaciones complicadas sin sentir la complicidad del departamento. Nos gustaría revertir esta situación. Si no fuera el caso, no dudéis que haremos oír nuestra voz", dicen en el texto.

En paralelo, las direcciones de las escuelas e institutos se han empezado a poner en contacto con las familias para trasladarles el "descontento generalizado" del colectivo docente y anunciarles que harán huelga el día 15. A pesar de que oficialmente se han convocado 5 días de huelga (15, 16, 17, 29 y 30 por reivindicaciones diversas, y también el 23 en contra de la sentencia del 25%), algunos centros ya han dicho que hacen suyas las reivindicaciones y que las "centralizan" parándose el martes. "Es por todo esto que como colectivo decimos basta, la educación no se improvisa", dicen.

La Asamblea Amarilla y el Muce apoyan el parón

Quien también se ha sumado a la huelga es el Marc Unitari de la Comunitat Educativa (Muce), formado por asociaciones de familias, sindicatos docentes y otras entidades, que en un comunicado han mostrado su apoyo a la parada ante las "decisiones unilaterales" de la **conselleria**, que ha sacado adelante cambios "sin respetar los mecanismos de consulta y negociación legalmente establecidos". "No se pueden aceptar imposiciones que realmente no mejoren el actual sistema educativo y le generen una tensión añadida", han dicho. También se ha pronunciado la Asamblea Amarilla, que durante los años más duros de los recortes promovió las grandes movilizaciones del sector educativo. En un comunicado han admitido que levantan "un tiempo en la cuerda floja" pero que los "ataques" de Cambray les han dado "fuerza para levantarse".

Y por el territorio también se diversifican las movilizaciones: en el Institut Baix Penedès han propuesto que los centros educativos no entren las notas de la segunda evaluación ni entreguen los informes, a pesar de que es una propuesta que no ha sido difundida por los principales sindicatos, mientras que en el Maresme han hecho llegar una carta al director de los servicios territoriales en la que le avisan de que hay "un punto de desconexión" sin precedentes entre los centros y la **conselleria**.

Ante este panorama, el Govern ha dictado los servicios mínimos para las seis jornadas de huelga de educación convocadas en los próximos días: en todos los centros tendrá que haber una persona del equipo directivo y, además, en los centros de infantil, primaria y ESO, un docente por cada tres aulas, mientras que en la educación especial, los hogares de niños, los servicios de comedor y las extraescolares los servicios mínimos serán del 50%.

Noticias de Navarra

PISA foral: Casi el 30% del alumnado no alcanza las competencias exigidas para su edad

Desde que Educación realiza estas pruebas, hace más de una década, los resultados se mantienen estables

MARÍA OLAZARÁN PAMPLONA 12.03.2022

Cerca del 30% del alumnado de 4º de Primaria y 2º de ESO no ha adquirido el nivel competencial en las distintas áreas analizadas en las evaluaciones diagnósticas. Así lo constata el último informe del curso 2020-21 si bien los resultados apenas han sufrido variaciones desde que Educación lleva realizando estas pruebas hace más de una década.

Estas evaluaciones diagnósticas, tal y como recuerda Caros Ukar, responsable de la sección de Evaluación del Departamento, "no son curriculares sino competenciales". "Plantean diferentes estímulos de la vida para ver si el alumnado sabe utilizar los conocimientos aprendidos y resolver problemas del día a día", afirma Ukar.

En función de la puntuación obtenida, el alumnado se sitúa en uno de los cuatro niveles competenciales: 1, 2, 3 y 3+. La mayoría de los estudiantes (entre el 71 y el 74% según áreas de conocimiento y edades) está en los niveles 3 y 3+ que significa que tiene el grado de competencia esperado para su edad. Normalmente en torno al 60% se sitúa en el nivel 3 y un 10% en el nivel 3+ (alto dominio de la competencia). Sin embargo, cerca de un 30% del alumnado está en los niveles 1 y 2, es decir, no ha alcanzado el nivel competencial exigido. Dentro de este grupo, en torno al 20% se sitúan en el grupo 2, es decir, están en camino para adquirirlo mientras que menos del 10% tiene un nivel "muy por debajo del esperado".

En todas las competencias y en ambos cursos, las mujeres obtienen mejores resultados que sus compañeros (diferencia "moderada") salvo en la competencia matemática en la que ellos destacan ligeramente.

La educación pública es la esperanza cívica

Profesores como Conchita y Antonio traman la malla cívica, invisible, anónima, tan frágil, que salva el día a día de un país, la que empieza en la escuela y culmina con la creación de un ateneo

JORDI AMAT. 13 MAR 2022

Al llegar a la biblioteca de Molina de Segura, en Murcia, una mujer con la cabellera blanca sonrió con sencillez y me dio la bienvenida con cuatro palabras en catalán. Al final de la charla, Conchita se acercó y me enseñó una vieja fotografía que conservaba en un dossier de plástico.

Son un grupo de niños junto a una chica en el campo con un pueblo al fondo, la extraña mezcla del gris de la posguerra con el sol de la infancia. La chica era ella, tan joven, y los chavales, sus alumnos en una escuela rural. En el reverso de la fotografía, con ortografía de maestra, unas fechas de los primeros sesenta. A cada curso, una población. De Rialp a Guissona. Ella había nacido en Huesca, pero antes de consolidar destino, movilidad. En la universidad, en Barcelona, conoce al que será su marido, Antonio, otro profesor de instituto, de francés. Por un tiempo dos darán clases en Sant Vicenç dels Horts, localidad industrial del extrarradio de la ciudad donde han llegado familias del sur que también existe para ganarse un futuro. El claustro, radicalizado ideológicamente, tiene como objetivo la cohesión a través de la educación. Además, fuera de su horario, ellos dos asisten a cursos de Marta Mata. Esta pedagoga —una de las vigas maestras sobre la que se construyó la ciudad democrática— atiende su demanda: coordina *Tris tras*, un manual escolar para enseñar a los niños a leer, el que yo utilicé.

Nos subimos al coche para ir hasta el bar donde cenaremos. “Lo cargo de tierra, de herramientas, no puedo dejar el campo de mis padres”. Este año volverá a regalar las cajas con naranjas. Kilos de naranjas que envía a amigos repartidos por toda España. Mientras el coche avanza por la avenida de Martín Lutero King, ella me señala varios edificios. Ni el ayuntamiento ni las iglesias. Escuelas. “Allí dimos clase”. Están jubilados. Hace años colaboraron en la creación de un ateneo. Invitan a un ponente, buscan a un interlocutor crítico, después contraste de pareceres con los asistentes. Otros profesores, un químico que trabajaba en la conservera, un agricultor, la madre de un profesor de constitucional en Murcia. Evitar la demagogia que desemboca en el cabreo. Mantener viva la comunidad en un ágora de ciudadanía para adultos. Tramar la malla cívica, invisible, anónima, tan frágil, que salva el día a día de un país. La que empieza en la escuela y culmina con la actividad de un grupo que crea una asociación para debatir.

El tono machadiano de Conchita y Antonio me recuerda al talante de *Finlândia*, una apología de la educación pública que ha escrito un profesor con treinta años de experiencia en secundaria: Manel García. No escribe con blancos ni negros ni con la ansiedad de compararnos con realidades que no son la nuestra. Lo plantea como un ejercicio de “controversia constructiva”. Ante el catastrofismo o la ansiedad reformista, García sincroniza el clásico discurso civilizador de la escuela con la realidad. “Se trata de acabar con las asimetrías entre centros educativos, de entender moralmente, incluso para una moral utilitarista, que la educación necesita empatía y las simpatías altruistas, de garantizar la igualdad de oportunidades porque todos y todas ganaremos como sociedad y como país”. Lo traduzco del catalán esperando que se traduzca al español. Subrayo unas palabras de la penúltima página que son aquellas que merecen viejos profesores como Conchita y como Antonio, el reconocimiento por haber tenido en sus manos la esperanza. En Rialp o en Molina.

“Una de nuestras hijas nació en Barcelona el mismo año que tú”, me dice Antonio cuando nos despedimos. Le pregunto por qué decidieron volver. No tiene ni que pensarlo. “Para enterrar a mis muertos”. Me regala para mis hijos los libros que ha escrito para sus nietos. Y me pide que le diga algo al llegar a casa. Todo bien, Antonio, y gracias.

La Voz de Galicia

¿En qué caso debo de cambiar de instituto a mi hijo para que saque mejores notas en la selectividad?

Los directores de centros garantizan que tanto ellos como los profesores trabajan para apoyar a todos los alumnos de bachillerato y que puedan aprobar el acceso a la universidad

LA VOZ. 13/03/2022

El debate sobre si algunos centros educativos son más idóneos que otros a la hora de que sus alumnos saquen mejores notas en selectividad hace que algunas familias cambien de instituto o colegio a sus hijos en bachillerato. Los expertos aseguran que se puede obtener un buen resultado en la prueba de acceso a la universidad independientemente del centro elegido, y que solo es necesario tesón y esfuerzo. La selectividad, dicen, garantiza la concurrencia anónima y en igualdad de oportunidades.

Isabel Ruso, Presidenta de la Asociación de Directores de IES de Galicia: el que trabaje no tendrá problema



La decisión de cambiarse de un centro a otro debe estar muy bien argumentada y nunca centrarla en obtener la mejor nota en la selectividad. Cualquier instituto cuenta con profesionales cualificados que acompañan y guían al alumnado para que obtenga los mejores resultados.

Partiendo de la premisa de que no existen centros educativos a medida y sabiendo que cada uno tiene un perfil determinado, hay muchos elementos que es preciso tener en cuenta a la hora de decidir el cambio. Uno de ellos es que se busque una oferta educativa diferente o más amplia, lo más ajustada a su futuro profesional, de la que ofrece el instituto del que se quiere cambiar. Otra cuestión valorable es el volumen de alumnado tanto del centro como por aula: para algunos es magnífico diluirse o encontrar su hueco entre la más variada muestra de la sociedad, mientras que para otros lo importante es una atención personalizada por parte del profesorado o relacionarse con un reducido grupo de referencia. En ocasiones existe algún problema de integración que puede repercutir en su rendimiento académico: sentirse marginado, no encajar en ningún grupo... A veces simplemente necesitan un «cambio de aires» en un momento en el que la adolescencia les muestra el mundo desde una óptica diferente.

Por otra parte, cada instituto tiene autonomía para ofrecer programas específicos (STEMbach, plurilingüismo...), actividades complementarias y extraescolares (intercambios, actividades, viajes culturales...), que marcan su personalidad y que pueden resultar atractivos para conseguir la formación que buscan.

Por lo demás, el alumnado que trabaja no va a tener ningún problema para alcanzar buenas notas y, por consiguiente, tener un resultado parejo en selectividad, independientemente del centro al que acuda.

Desgraciadamente, la necesidad de obtener una media determinada para cursar la carrera deseada preocupa de tal forma al alumnado y a sus familias que les lleva a consultar estadísticas, ránking, sin tener en cuenta que, aunque el centro sea el mismo, las circunstancias o las promociones no lo son, que los nervios juegan malas pasadas, que hay algunos que por diferentes motivos cursan segundo de bachillerato en un par de años (adultos)... En definitiva, una casuística tan amplia como personas se presentan a la tan temida prueba.

La enorme repercusión mediática de este tema lleva a suscitar debates como el que nos ocupa, pero desde aquí rompo una lanza por la profesionalidad del profesorado que lucha día a día por sacar adelante a sus chicos y chicas viviendo junto a ellos un curso tan complicado, mostrándoles continuamente su apoyo e incluso, en ocasiones, haciendo de psicólogo, amigo, ayudándoles cuando los ánimos están bajos o reforzándoles en momentos de baja autoestima. Todos ellos alentados por unos equipos directivos que solo piensan en que su alumnado pueda hacer realidad sus sueños, sin pensar en porcentajes ni en ocupar un puesto u otro, sino en conseguir la formación integral de los hombres y mujeres que son nuestro futuro.

Un curso difícil, un año duro, pero con trabajo y esfuerzo siempre se logra superar.

Pedro Armas, Vicepresidente de la CIUG: No hay un acceso universitario a la carta

A medida que avanza el año, la selectividad se va convirtiendo en asunto de actualidad, tanto para las familias como para los estudiantes, aunque son estos los auténticos usuarios de los servicios que pone a su disposición la Administración o la empresa privada. Antes, los padres se han arrogado un derecho a la elección de centro de secundaria que no es tal, pues son los hijos los que tienen derecho a una oferta de plaza pública en bachillerato. Escoger un centro para cursarlo en función de las expectativas en la selectividad no deja de ser una estrategia, que puede estar basada en datos estadísticos o en leyendas urbanas, pero que no es mejor que la elección a partir del proyecto educativo del centro o de las preferencias del alumno, ya sea por modelo docente o por cuestión de entorno.

La Administración no elabora ránking de centros; los medios de comunicación sí. En ellos se demuestra que la titularidad del centro, pública o privada, y la localización, urbana o rural, no son determinantes en la posición jerárquica, que puede variar de un año a otro, si bien ciertos centros suelen mantenerse en la parte alta de la tabla. A la hora de valorar los datos hay que tener en cuenta el número de alumnos que los centros presentan a la selectividad y comparar solo los de rango similar. Al margen de la rumorología sobre el bachillerato en algunos centros (segregación en clases de buenos y malos, inflado de notas, filtrado de presentados...), lo más determinante es la capacidad económica de la familia y, sobre todo, la capacidad intelectual del alumno.

Durante uno o dos años, la selectividad interesa mucho a los padres cuyos hijos han de pasar por la prueba, no tanto por el temor a que no la superen, pues un 90-95 % van a ser aptos, sino porque se queden sin acceso a la carrera preferida, a menudo una de las muy demandadas: Medicina, algún doble grado o una carrera en boga (Moda, Creación de videojuegos, Biotecnología...). Si les va bien, piensan que el sistema es justo y se olvidan del mismo enseguida; si les va mal, dicen que el sistema es injusto y proponen un incremento de plazas en la carrera deseada o una selectividad única para toda España. No es cuestión de justicia, sino de equidad; no hay justicia a la carta, ni acceso universitario a la carta. La selectividad equilibra los dispares expedientes de bachillerato y garantiza la concurrencia anónima y en igualdad de oportunidades, aunque siempre habrá quien prefiera una entrevista personal como modo de selección.

EL PAÍS

“No me gustan los libros”: ¿y si los institutos contribuyen a que los alumnos dejen de leer por la forma en que se enseña literatura?

Los temarios siguen anclados en obras medievales españolas y del Siglo de Oro. Países como Francia han dado un vuelco a la materia para conectar con los adolescentes

IGNACIO ZAFRA. Valencia 12 MAR 2022

“Tenemos que leer muchos libros de época medieval, y que sean siempre tan antiguos echa para atrás”, dice Rubén, de 16 años, sentado en la biblioteca del instituto público Serpis, en Valencia. “Y como son obligatorios, hay compañeros que llegan a odiar la lectura. Dicen: ‘No me gustan los libros’”.

Los datos muestran que la afición por la lectura sufre una grave crisis entre los 15 y los 18 años. El porcentaje de lectores frecuentes cae 24 puntos en esa franja de edad respecto a la población de 10 a 14 años, pasando del 77% al 53%, según el promedio de los barómetros publicados por la Federación de Gremios de Editores de España en el último lustro. Y pocos de los que dejan de leer en esa etapa vuelven a hacerlo después. El abandono se atribuye normalmente a la dinámica vital de la adolescencia, a la competencia que de un tiempo a esta parte representan los móviles, y a la exigencia académica de la secundaria, que les deja menos tiempo libre. El estudio *Jóvenes y Lectura 2022*, elaborado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, basado en la opinión de adolescentes, profesores y bibliotecarios, añade una hipótesis inquietante: que la educación que reciben en los institutos no solo no mitiga el proceso, sino que lo acelera por la forma en que se enseña la literatura.

Así lo creen Rubén y su compañero de instituto Álex, de 14. Y es una de las conclusiones principales de las entrevistas con 88 adolescentes que plantea el informe de la fundación: “Los participantes han repetido, una y otra vez, manifestaciones sobre su distancia ‘sideral’ respecto a las propuestas curriculares en cuanto a la literatura de ficción”. Y agrega: “En lo que respecta a la lectura propuesta desde la escuela, es decir, el catálogo de lecturas pertenecientes a la escritura clásica y, por lo tanto, al canon literario establecido por nuestro sistema educativo, la visión es hipercrítica: se le atribuye la capacidad de disuadir de la práctica de la lectura”.

Es una preocupación compartida por Guadalupe Jover y Rosa Linares tras trabajar décadas en las aulas como profesoras de lengua: “Tememos que, cuando menos, la escuela no ayuda. En primer lugar, porque la selección de los textos con que se pretende enseñar a leer literatura, aquellos prescritos en los currículos, no suelen ser adecuados a la experiencia vital, lectora y cultural de los adolescentes. Seguimos siendo rehenes del índice de la historia literaria nacional, en vez de abrirnos a los clásicos universales y a la literatura juvenil actual de calidad”, afirman.

Jover y Linares son coautoras del nuevo currículo de Lengua Castellana y Literatura, es decir, de la norma que regula cómo se aprende y se evalúa la asignatura, que empezará a implantarse en los institutos en septiembre. Ambas publicaron una tribuna en EL PAÍS en la que explicaban el giro que ha dado Francia en este terreno en la última década. La enseñanza de la literatura para el alumnado de 12 a 15 años se plantea en el país vecino mediante itinerarios temáticos, que suelen estar compuestos por obras de distintas épocas, géneros y contextos culturales, combinadas con otras expresiones artísticas. Los estudiantes tienen varios de estos itinerarios a lo largo de la etapa. Y los profesores tienen un amplio margen para diseñarlos en función de su alumnado. Uno de estos itinerarios franceses, señalaban Jover y Linares, podría titularse “Al otro lado del espejo” e incluir obras como *Alicia en el País de las maravillas*, *Peter Pan*, *Coraline*, la saga de Harry Potter, la película *El viaje de Chihiro* y pinturas de El Bosco o Dalí.

En España, el currículo de secundaria aún vigente, aprobado tras la *ley Wert*, está centrado, en cambio, en “las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro”. Y, aunque muchos profesores subvierten desde hace tiempo el catálogo oficial, no es raro que un docente elija como lecturas obligatorias para la etapa el *Cantar de mio Cid*, el *Libro de buen amor*, *La Celestina*, *El Quijote* y *La Dama boba*. O, como también permite la normativa, fragmentos de los mismos.

El nuevo currículo español dará mayor libertad a los profesores españoles. Y acabará con el enfoque “historicista” con el que recuerda haber estudiado Ángela García, que acabó hace cinco años el Bachillerato y hace ahora las prácticas del máster para ser profesora de secundaria. “Estudiábamos movimientos literarios, características básicas, nombres de obras y nombres de autores... Y hoy no recuerdo casi nada de aquello”, comenta. Las lecturas se realizaban casi siempre en casa y se evaluaban con un examen, prosigue García, describiendo con su experiencia lo que sigue pasando en muchas aulas.

“Lo que no es normal”, opina Noelia Isidoro, profesora de Lengua castellana y literatura en un instituto en Fuenlabrada (Madrid), “es que siendo una de las asignaturas que más horas tiene, no se lea más en clase”. Ella dedica los 10 primeros minutos de las suyas en primero de la ESO a leerles una novela en voz alta; “nos puede durar un mes o mes y medio”. Y los alumnos pasan otra hora semanal leyendo el mismo libro, que luego comentan como en un club de lectura. “El problema es que muchas veces”, añade, “se les plantea la lectura como un ejercicio de gramática, no como lo que es leer. Unas veces placer, otras dolor o contradicción; y otras, ver la luz y pensar: esto es justo lo que me está pasando a mí”.



Los chavales piensan que leer los aísla

El obstáculo más grave a la hora de conseguir que los adolescentes no dejen de leer es, probablemente, que tienden a asociar la lectura con el aislamiento, en una etapa vital en que las relaciones sociales tienen una importancia capital, señala el informe *Jóvenes y lectura 2022*. Y el principal rasgo positivo que, según el mismo estudio, los chavales atribuyen a la lectura está en parte relacionado con dicha flaqueza, y es la idea de que leer los relaja (al menos, a los que se declaran lectores) y les proporciona un refugio frente al “agobio” que les produce el “estado de conexión” digital permanente.

La identificación de la lectura y el aislamiento puede contrarrestarse en parte desde el aula convirtiéndola en una actividad “colectiva” y participativa, señala Pilar García, que es profesora en el instituto Serpis y en la Universidad de Valencia, en la que los alumnos opinen y debatan sobre lo que leen. Para ello hace falta disponer de un tiempo, prosigue, que el actual currículo, sobrecargado de contenidos, hacía complicado tener y que la nueva normativa puede facilitar.

García cree que también a los alumnos les falta tiempo porque están “cargados de trabajo”. “No solo del instituto, sino de las actividades complementarias. Hacen deporte, van a clase de inglés, de música... Les ofrecemos muchas cosas porque queremos que sean mejores y aprendan más, pero están muy saturados. Y cuando tienen tiempo libre, puestos a elegir, se quedan con las redes sociales y los videojuegos”.

Dos de los problemas que los adolescentes suelen atribuir a los libros que les mandan en el instituto son la complejidad del vocabulario y las “descripciones prolijas”, señala el estudio de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Unas opiniones que comparten Rubén y Álex. “Yo creo que es normal”, dice la profesora Noelia Isidoro, “que las descripciones largas les aburran, porque a la mayoría de la sociedad lo largo le aburre. No conectamos con ello. No creo que sea un problema de la adolescencia”.

europapress.es



Este lunes es el Día Pi, la fiesta de las Matemáticas

MADRID, 14 Mar. (EUROPA PRESS) -

Este lunes, 14 de marzo, se celebra un año más el Día del número Pi, (3/14 en la notación de la fecha en Estados Unidos) con actividades para la divulgación de las matemáticas en todo el mundo.

Esta celebración fue una ocurrencia del físico Larry Shaw hace 31 años, en San Francisco, y ha ido ganando en popularidad, hasta el punto de contar en 2009 con una resolución favorable de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos, en la que se declaraba oficialmente el 14 de marzo como Día Nacional de Pi.

Habitualmente, la celebración se concentra a la 01.59 PM (en reconocimiento de la aproximación de seis dígitos: 3,14159), aunque algunas personas afirman que en realidad son las 13.59, por lo que lo correcto sería celebrar a las 01.59 AM.

El momento pi “definitivo” habría ocurrido el 14 de marzo de 1592 a las 06.53.58 (AM). Esto, escrito en formato estadounidense, sería 03/14/1592 06.53.58, que correspondería al valor de pi expresado en doce dígitos: 3,14159265358. Considerando que esto fue mucho tiempo antes de que se estandarizara la hora en el mundo y pi no era un concepto de uso general, lo más seguro es que la fecha haya sido cambiada a lo largo de la historia, informa Wikipedia.

También se considera aceptable el 14 de marzo de 2015, ya que representa al número pi al ser representado abreviadamente como 03/14/15. Concretamente, a las 09.26.53 de la mañana se forma un conjunto equiparable al número pi expresado con nueve cifras decimales: 3,141592653.

LA VANGUARDIA

La falta de diálogo del Govern enardece a los docentes que mañana saldrán a la calle

Se prevé un primer día de paro mayoritario, con el apoyo de los directores de centro

CARINA FARRERAS. Barcelona 14/03/2022

El Govern recibirá mañana la desaprobación de buena parte de la comunidad educativa, básicamente, por el talante del Departament d'Educació. La serie de cinco huelgas que empiezan mañana no tienen carácter laboral (o no se iniciaron con esa intención). Son una protesta generalizada a la falta de diálogo y la acumulación de demandas del departament a las escuelas, demandas con consecuencias no previstas por la administración, siempre urgentes, sin haber obtenido el consenso previo de la comunidad educativa. Y es una protesta por la

falta de consideración a los agentes que conforman el sistema educativo catalán, con una actuación ejemplar en la pandemia. Y es también un síntoma de inseguridad de los equipos directivos ante la sentencia del 25% de castellano.

Las exigencias a los colegios desde que se cerraron hace dos años por la pandemia (protocolos, clases virtuales, evaluaciones) fueron por motivos sanitarios pero crearon una nueva relación entre el departamento y los colegios que ha continuado en otros muchos temas, con el hartazgo de los docentes.

Reivindicaciones

1. La decisión de avanzar el calendario se tomó al margen de la opinión del profesorado, las direcciones, la inspección educativa, las familias y los estudiantes. Tampoco se consultó con los sindicatos o con el Consell Escolar de Catalunya.

2. No se ha aclarado cómo y quién va a organizar las horas de ocio educativo por la jornada intensiva de septiembre y cómo se realizará la preparación del curso sin saber las matriculaciones, las optativas que eligen los alumnos y la plantilla que se tendrá.

3. Los nuevos currículums, aún no aprobados, significan un cambio en la cultura y organización del centro importantes y requieren tiempo para prepararse. Una nueva modalidad de bachillerato se ofertará sin tener el borrador.

4. Los centros no saben qué pasará a partir del 25 de marzo en que el TSJC puede ordenar a las direcciones a cambiar sus proyectos lingüísticos tras la sentencia del 25% de castellano.

5. Exceso de planes incompatibles con las horas laborales en los centros, como el plan impulsor del catalán y la estrategia digital.

Pero no solo es una cuestión de obligación sino de prioridades. Educació debe lidiar con dos urgencias de cara al próximo curso. Por un lado, los nuevos currículos, ineludibles, complejos, que cambian materias por ámbitos y eso inquieta a los especialistas. Que incluyen más asignaturas opcionales, cambios profundos en el bachillerato, y una nueva modalidad. De todo esto, apenas se ha tenido tiempo de hablar no solo desde un punto de vista pedagógico sino también organizativo, de recursos. Y las preinscripciones están a la vuelta de la esquina.

Por otro lado, la inmersión lingüística. A diez días de que finalice el plazo de la ejecución de la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC) que ordena a dar una cuarta parte de las clases en castellano, la sociedad no conoce la "nueva normativa" que está preparando el Goven para proteger el modelo. Y los directores expresan su inseguridad jurídica pues los jueces exigen un cambio de proyecto lingüístico en los centros de los que ellos son los responsables.

Educació ha pedido un diagnóstico de la situación del catalán en las escuelas, debido a su retroceso en el uso social de los jóvenes, y, probablemente, para defender el modelo ante el TSJC. Sin embargo, al apuntar el bajo uso del catalán en la escuela, ha cuestionado la labor de la inspección y de los docentes. Y ha supuesto, además, más trabajo de autodiagnóstico en los centros y la exigencia futura de homologar con un título el conocimiento de catalán.

Pero la gota que ha colmado el vaso no ha sido ni el cambio de los currículos ni la sentencia. El avance del calendario, sin consensuar y sin las medidas de acompañamiento necesarias, ha acabado con la paciencia de la comunidad, como así lo expresó el Consell Escolar de Catalunya que se levantó de la mesa al verse obligado a dictaminar vía urgencia esta orden y, después, pidió una moratoria (mañana deberían llegar a un consenso, pero están encallados).

Este anuncio ha desatado la tormenta que se ha ido formando en los últimos meses. Y los sindicatos han dicho basta y han convocado los cinco días de huelga (15,16,17, 29 y 30 de marzo) en el sector público. Los de la escuela concertada –que también ha acumulado agravios por la falta de cumplimiento de la administración en el pacto sobre la segregación–, el 15 y 16 de marzo. Y, finalmente, las direcciones de centros públicos se han sumado a la huelga de mañana que será el día en que se concentre toda la protesta. La Affac, la mayor asociación de familias, apoya la huelga a través del Marc Unitari de la Comunitat Educativa.

Los docentes, además de los ademanes autoritarios de Josep González-Cambray, cuestionan la bondad de la medida para el próximo curso pues no se han estudiado los cambios que implica. En las cartas que han dirigido cientos de directores de Barcelona, Girona y otros territorios al departament –un día después de que el conseller les remitiera una carta de agradecimiento– detallan las consecuencias en términos de plantillas, profesorado que se va y otro que entra el 1 de septiembre, alumnos matriculados, exámenes de recuperación de bachillerato, y los complejos trámites de FP, como se vio el pasado verano.

Además, los docentes están ofendidos porque el conseller no les ha defendido de la opinión pública de que van a la huelga porque no quieren trabajar en julio.

Con todo, los profesores son conscientes de la pérdida de jornadas que llevan acumuladas los alumnos por los confinamientos y del miedo a perder la complicidad de las familias, acrecentada durante la pandemia.

“Los alumnos creen que lo que hacemos en la Facultad de Educación es un poco mentira”

Alexandre Sotelino, Premio Educa al Mejor Docente Universitario, enseña a sus estudiantes metodologías que estos rara vez pueden aplicar en las escuelas por el encorsetamiento del currículo y de los espacios

ELISA SILIÓ. Madrid - 14 MAR 2022 -

Alexandre Sotelino tiene hipnotizados a sus alumnos de los grados de Pedagogía y Educación Primaria en la Universidad de Santiago (USC). Tanto, que le propusieron para el Premio Educa Abanca al Mejor Docente Universitario de España 2021 y un panel de expertos le ha concedido el galardón, que se le resistió en dos ocasiones anteriores en las que quedó finalista. Sotelino, orensano de 35 años, habla todo el tiempo en plural, pues considera que el reconocimiento es mérito de todo el equipo de investigación del que forma parte en la USC. El ministro de Universidades, Joan Subirats, profesor durante 47 años, le recibió recientemente en su despacho. Subirats, de salida en la docencia, quería conocer el punto de vista de alguien que pone en marcha nuevas metodologías con éxito. Sotelino, que leyó la tesis con apenas 27 años y es profesor contratado doctor (sin plaza fija), coordina el grado de Educación Primaria de la USC e imparte clase en máster y en doctorado.

Pregunta. ¿Cuál es su truco para atrapar a los alumnos?

Respuesta. No lo sé. Busco formas de incitar el aprendizaje en lo que he vivido a lo largo de la vida. Hay que ver qué necesidades tienen estos chicos de 18 a 22 años, qué aprenden, cómo ven las problemáticas sociales y saber cómo quieren aprender. Hay que hacerles ver que ellos pueden ayudar a solucionar problemáticas de la calle. Hoy mismo [el pasado miércoles] estábamos hablando del tema de la guerra y, tras la concentración de repulsa, los alumnos de Pedagogía le han pedido a la decana más formación sobre educación para la paz. Hay mucha motivación.

P. ¿En el grado de Educación Primaria están tan motivados?

R. A las primeras prácticas van con una energía arrolladora y vuelven con unas frustraciones grandes. Creen que lo que hacemos [en la facultad] es un poco mentira, porque aquí hablamos de metodologías innovadoras y nuevos espacios y llegan a escuelas de los años setenta, donde la rigidez de los espacios y los currículos es tal que se frustran. Es un choque de realidad. En sus segundas prácticas intentan hacer cosas nuevas partiendo de las limitaciones que hay. Plantean proyectos fuera de las aulas con [la fundación] Down Compostela, de educación ambiental, viales... Muchos tutores agradecen esta frescura. Por ejemplo, han propuesto planes de reforestación con especies autóctonas. Los alumnos aprenden así sobre especies invasoras y ecosistemas, mientras colaboran tras los incendios.

Pierde algo de mérito porque soy pedagogo y hago lo que investigo

P. ¿De qué habló con el ministro?

R. Tuvimos una conversación muy larga, porque tenemos incluso temas de investigación afines. En mi equipo hemos investigado la gestión de la inmigración en la Administración local y sobre las ciudades educadoras y para eso he leído mucho de lo que él ha escrito. Hablamos de metodologías innovadoras, de mi perspectiva de la universidad de hoy...

P. ¿Y cómo es su perspectiva?

R. La universidad se tiene que abrir más a la sociedad. Debemos escuchar las demandas de los lugares en los que nos insertamos, buscar más el contacto con el tercer sector [ONG], empresas, colegios, para que la formación de nuestro alumnado sea mejor y más real. Pero a su vez hay que responder a las demandas de la investigación. Hablamos también [con el ministro] de cómo incluir a las aulas en este proceso.

P. ¿Esa implicación de las aulas es lo que le ha llevado a ganar el premio?

P. Yo uso las metodologías y recursos que tengo a mi alrededor. Al final, pierde algo de mérito porque soy pedagogo y hago lo que investigo. Mis aulas son pequeños laboratorios sobre lo que yo predico, leo e investigo. Hago proyectos con la comunidad y sirven a los alumnos para darse cuenta de lo que saben y lo que no. Es la metodología del aprendizaje-servicio [se aprende mientras se hace un bien a la comunidad] y valoramos con el ministerio lanzar una actividad para ver cómo se está implantando en las universidades.

P. ¿El aprendizaje-servicio no está más presente en los colegios?

R. Uno de los últimos artículos que escribí con unos compañeros fue sobre eso. En Europa se está implementando sobre todo en la universidad, que lo ve como un desafío. No es el bálsamo que va a curar todos los males de la universidad, pero sí hace una enseñanza más contextualizada.

Hemos creado un pasillo de la fama de maestros y maestras gallegos que no están en el currículo de la materia”

P. Póngame un ejemplo.

R. PEINAS [Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio], que es un proyecto bandera. Establecemos relaciones con ONG y fundaciones que trabajan en la diversidad cultural y los alumnos hacen un diagnóstico de las necesidades y plantean un pequeño plan vinculado a la pedagogía intercultural. Lo desarrollan y lo evalúan al tiempo que le devuelven algo a la comunidad. Se dan cuenta de lo que les falta por aprender y también es una palmada en la espalda, ven que van aprendiendo.

P. En el grado de Educación Primaria, ¿también utiliza el aprendizaje-servicio?

R. No. Son alumnos de primero, con poco bagaje académico. Doy Teoría e historia de la educación y lo que hacemos es evidenciar la trayectoria de maestros y maestras gallegos que no están en el currículo de la materia. Hemos creado un pasillo de la fama e indagamos en sus trayectorias, contactando con aquellos que están vivos o sus descendientes.

P. ¿Está de acuerdo en que haya una prueba para entrar en un grado de Educación?

R. Sí, obviamente, pero no una prueba de contenidos sino de aptitudes y de compromiso con la docencia. Hay que terminar con aquello de voy a hacerme maestro por hacer algo, que es fácil y si saco una oposición voy a poder vivir de esto toda la vida. Está cambiando. En los últimos cinco años en la Universidad de Santiago cada curso la nota de corte sube casi un punto; de hecho, es la primera opción del 97% de los alumnos.

P. Según los rectores, se gradúan un 50% más de maestros de los necesarios.

R. El 90% de la inserción laboral es en escuelas, pero hay un 10% que puede trabajar en editoriales, en la Administración local, en formación de adultos...

El profesorado no ha sido capaz de llevar las matemáticas a la vida real"

P. La falta de vocaciones tecnológicas se vincula en parte a una mala enseñanza de las matemáticas en primaria.

R. No soy un experto en didáctica de las matemáticas, pero se ha visto tanto como algo abstracto, irreal e inútil porque el profesorado no ha sido capaz de llevarlas a la vida real. Secundino Lorenzo, el mejor profesor que he tenido, explicaba las matemáticas desde la pesca, la aviación, la fotografía...

P. ¿Está de acuerdo en que los nuevos profesores universitarios reciban formación en metodologías docentes? Los ayudantes doctor, los destinatarios, dicen que la formación debería llegar antes.

R. Ayudante doctor es la primera figura contractual. Si eres interino, como estuve yo cinco años en Vigo, no tienes una vinculación a un organismo. No se está pidiendo nada nuevo. En Santiago casi el 100% de las plazas de formación permanente se cubren, hay mucha demanda, desde interinos a catedráticos.

P. El 82% de los maestros en los colegios son mujeres. ¿Le preocupa?

R. Vemos que se está compensando, como en Enfermería. Es una tradición heredada y ellas lo han hecho increíblemente bien. Creo que la educación para la igualdad está dando algunos resultados.

P. Los 10 finalistas de los premios Educa Universidad eran hombres. ¿Cómo se explica?

R. No puedo responder el porqué. Lo comenté en mi discurso.



La letra con música entra: la estrategia viral de un profesor de Lengua para motivar a sus alumnos

'Muerte por sintaxis' es el nombre de la prueba que han realizado los alumnos de un instituto de Mérida, que han contado con el apoyo de un conocido cantante y compositor, y de las redes sociales

Santiago Manchado. 15/03/2022

La sintaxis puede ser a la Lengua, lo que el álgebra a las Matemáticas: esenciales en ambas disciplinas pero, en ocasiones, su dificultad pueden llegar a provocar antipatía y rechazo a la hora de estudiarlas. Sin embargo, lejos del dicho 'La letra con sangre entra', un profesor de Mérida (Badajoz) ha encontrado la forma de motivar a sus alumnos con una estrategia que suma música (a ser posible, pop) y redes sociales. Y, además, se ha hecho viral.

José Preciado imparte Lengua y Literatura a los alumnos de 1º de Bachillerato del instituto Santa Eulalia de la capital extremeña y desde hace años usa en el examen de la segunda evaluación letras de canciones de los artistas con más éxito comercial del momento para hacer un análisis sintáctico.

Preciado ha usado frases de temas de Gabinete Caligari, Melendi, Vetusta Morla, Camela, Rosalía y C. Tangana. Pero este año dio la posibilidad a sus alumnos de que decidieran el artista del test y la elección fue Alizzz, cantante, compositor y productor de C.Tangana, por ejemplo. Así que ya estaba decidido: el examen, bautizado por el docente como 'Muerte por sintaxis', iba a contener 10 oraciones extraídas de las canciones del disco 'Tiene que haber algo más' de Alizzz. Se puede decir que los estudiantes conocían las preguntas de antemano, aunque los fallos restaban puntos. "He vivido más resurrecciones que muertes", bromea el profesor.



1 punto por 1 retuit

El examen contenía un bonus: “El primer alumno que consiga que Alizzz haga RT a un mensaje suyo en Twitter referente a este examen, obtendrá un punto extra en la evaluación”, como puede verse en la prueba, que se ha viralizado en twitter porque el cantante no solo la ha compartido, sino que ha pedido al profesor que suba el punto extra a toda la clase.

Pero Preciado cree que eso es pedirle “prevaricar” y ha recordado al artista que su compromiso era subir el punto al alumno que consiguiera el retuit a un mensaje suyo sobre el examen, algo que no consta en la cuenta de Alizzz.

La conversación ya tiene más de 12.700 'me gusta' y muchos comentarios de los jóvenes interesados en subir la nota, de muchos ex alumnos que recuerdan a 'Pepe' y su 'Muerte por sintaxis' y de otros estudiantes que aplauden la iniciativa de Preciado.

Conseguir el bonus puede ser la parte más complicada de 'Muerte por sintaxis'. Después de tantos años, solo Camela ha retuiteado el mensaje de un estudiante que consiguió subir un punto. Se trata de una estrategia que, no obstante, también ha tenido cierto rechazo en las redes sociales por el hecho de “regalar un punto por una tontería”. Pero Preciado le resta importancia porque “esto se dice en un país en el que se regalan títulos y habilitaciones profesionales”.

Este profesor defiende su método porque “combina la diversión con la motivación y consigo que participen de la broma, se sienten protagonistas”. Según explica, cuando los alumnos saben de dónde voy a extraer las preguntas del examen se ponen a estudiar, “consigo que estudien”. Y, a juzgar por los resultados, la estrategia funciona. En uno de los tres grupos que ha hecho este examen, los aprobados han aumentado un 25% respecto al primer trimestre. Para conocer los resultados del resto habrá que esperar a que corrija todas las pruebas, pero, según se experiencia, los resultados mejorarán.

“No aprueban un B2 de español”

“Tú puedes intentar motivarlos, que se diviertan, pero si ellos no ven punta a lo que están haciendo y tampoco se la ven en su casa, esto no sirve para nada”, advierte Preciado, para quien el problema del sistema educativo es que “está diseñado para que los padres no tengan disgustos”. Por ello admite que, en general, el nivel está muy bajo y la solución la ve muy complicada. De hecho, asegura que en clase ha puesto exámenes de español para extranjeros y el nivel B2 de español “no lo aprueban”.

A su juicio, la educación todavía es un ascensor social, pero “los usuarios ya no confían en el ascenso y es que los alumnos de hoy están educados para ser ricos y no se dan cuenta de que la mayoría va a acabar en empleos de baja cualificación, mientras que las élites van a seguir llevando a sus hijos a los mejores colegios”. Preciado considera que “solo la Ley General de Educación (1970) se diseñó para que la clase media-baja pudiera llegar a la Universidad. Ahora la mayoría de alumnos que realiza el Bachillerato está esperando un milagro”.

Y mientras ese milagro llega, los alumnos de Bachillerato del instituto Santa Eulalia de Mérida esperan que su profesor de Lengua cambié de opinión y sume el punto extra a toda la clase.

EL DEBATE

Matemáticas socioafectivas y Literatura sostenible: las perlas del currículum de Primaria

Repasamos los cambios educativos que introduce el Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas

José Rosado. 15/03/2022

El Gobierno aprobó hace unos días el Real Decreto 157/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas —el llamado currículo— de Educación Primaria. Un texto que no menciona saberes hasta ahora básicos como los números romanos o la regla de tres pero introduce otros como las matemáticas «socioafectivas» o el «empoderamiento» del alumno como «agente del cambio ecosocial».

A diferencia del currículo de la Ley Wert, que concretaba con mayor rigurosidad los contenidos que debían estudiar los alumnos, la LOMLOE establece una serie de generalidades y deja en manos de los equipos docentes la metodología. Eso sí, el desarrollo de las asignaturas de la Ley Celaá sí es muy preciso a la hora de introducir conceptos como la perspectiva de género o la educación inclusiva.

Este real decreto establece un currículo más competencia con un aumento de horas en las asignaturas de ciencias en detrimento de Religión, que no contará con «asignatura espejo» ni influirá en la nota media de los alumnos. Además, la evaluación de los estudiantes será «global, continua y formativa y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje».

En el caso de que el progreso del alumno no sea el adecuado, «se establecerán medidas de refuerzo educativo».

Matemáticas socioafectivas

En Matemáticas desaparece la regla del tres, los números romanos o el mínimo común denominador, pero se incluye la referencia a la perspectiva de género hasta en ocho ocasiones y se introduce el sentido «socioafectivo» de la asignatura.

«La adquisición de destrezas emocionales dentro del aprendizaje de las matemáticas», explica el currículo de Primaria, «fomenta el bienestar del alumnado, el interés por la disciplina y la motivación por las matemáticas sin distinción de género, a la vez que desarrolla la resiliencia y una actitud proactiva ante retos matemáticos, al entender el error como una oportunidad de aprendizaje y la variedad de emociones como una ocasión para crecer de manera personal».

«Para ello, el alumnado debe identificar y gestionar sus emociones, reconocer las fuentes de estrés, mantener una actitud positiva, ser perseverante y pensar de forma crítica y creativa. Enriquece también esta competencia el estudio de la contribución de las matemáticas a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género», añade el texto.

Inglés sin estereotipos discriminatorios

En Lengua Extranjera, las competencias específicas del área de Lengua Extranjera incluyen «el fomento del aprecio por la diversidad lingüística, artística y cultural entre el alumnado con el fin de que aprenda a gestionar situaciones comunicativas interculturales».

En la Educación Primaria, la interculturalidad merece una atención específica «porque, a diferencia de otros aspectos, es probable que no se encuentre en la experiencia previa del alumnado y que su percepción esté distorsionada por los estereotipos y constituya el origen de ciertos tipos de discriminación».

Lengua castellana inclusiva y democrática

En esta asignatura se potencia «el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática» al tiempo que se reduce el análisis morfológico y se elimina el dictado.

«En muchas de nuestras aulas», explica el currículo, «se utilizan lenguas y variedades dialectales diferentes de la lengua vehicular de aprendizaje. Esta diversidad lingüística debe servir como base sobre la que acercarse al conocimiento de la realidad plurilingüe de España y del mundo.»

Entre sus competencias específicas también destaca poner las prácticas comunicativas «al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra».

Asimismo, pretende formar personas «no solo eficaces a la hora de comunicarse», sino que «pongan las palabras al servicio de unos objetivos alineados con un imperativo ético: erradicar los usos discriminatorios y manipuladores del lenguaje, así como los abusos de poder a través de la palabra».

Educación en Valores Cívicos

Esta asignatura, nueva para los alumnos de Primaria, podría ser a priori la que mayor carga ideológica incluyera, pero resulta más aséptica. Entre sus objetivos está proporcionar «las herramientas para que el alumnado adopte un compromiso activo y autónomo con los valores, principios y normas que articulan la convivencia democrática».

«La formación en valores cívicos y éticos implica movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que permiten al alumnado tomar conciencia de su identidad personal y cultural, reflexionar sobre cuestiones éticas fundamentales para la convivencia y asumir de manera responsable el carácter interconectado y ecodependiente de nuestra existencia en relación con el entorno; todo ello con objeto de apreciar y aplicar con autonomía aquellas normas y valores que han de regir una sociedad libre, plural, justa y pacífica», añade.

Prehistoria con perspectiva de género

En Conocimiento del Medio Natural, Social y Natural pretende dotar al alumnado de «herramientas que faciliten su empoderamiento como agente de cambio ecosocial desde una perspectiva emprendedora y cooperativa».

«Los saberes de este bloque», continúa, «ponen en valor el impacto de la ciencia en nuestra sociedad desde una perspectiva de género y fomentan la cultura científica a través del análisis del uso que se hace a diario de objetos, principios e ideas con una base científica».

Además, establece, entre sus competencias específicas, el conocimiento de la Prehistoria y la Edad Antigua «desde una perspectiva de género».

Huelga educativa en Catalunya: el Govern cifra el seguimiento en el 30%; los sindicatos, en el 60%

Educació pide a los sindicatos que vuelvan a la mesa de negociación y asegura que quieren un acuerdo

CARINA FARRERAS, LORENA FERRO. BARCELONA. 15/03/2022

La primera jornada de huelga educativa en Catalunya de las seis que están previstas ha arrancado este martes con piquetes informativos a las puertas de los colegios y columnas de manifestantes que han confluído en la manifestación principal de Barcelona. Se han convocado seis días de parón, los días 15, 16 y 17 y 23, 29 y 30 de marzo, pero se espera que esta primera jornada sea una de las que más seguimiento tenga. Mientras Educació pide a los sindicatos que vuelvan a la mesa de diálogo, estos tachan a Cambay de "soberbia" y prevén una movilización "histórica". Según el departament d'Educació las 11 horas, el seguimiento de la huelga era del 31,3% sobre toda la plantilla (incluidos los servicios mínimos) en los centros públicos. En el caso de los concertados, el seguimiento es del 87%, según la comunicación del 69,7% de los centros. El sindicato Ustec, sin embargo, ha elevado el seguimiento al 60 %, según las primeras estimaciones, y que llega al 75 % en el caso de secundaria. 22.000 docentes, según la Guardia Urbana, han asistido a la manifestación convocada en esta primera jornada.

Los sindicatos exigen al conseller abrir un proceso negociador "partiendo desde cero" y la retirada de algunas de las medidas, como la modificación del calendario escolar, que avanza una semana el principio de curso, además de mejoras salariales, laborales y más inversión en educación.

El secretario general del sindicato CC.OO. Catalunya, Javier Pacheco, ha lamentado la "soberbia" de la Conselleria de Educación, que, en su opinión, ha llevado a la huelga educativa que celebra este martes mientras que la portavoz de Educación del sindicato, Teresa Esperabé, ha confiado que la manifestación será "histórica" y ha asegurado que no pueden permitir la manera de trabajar de la conselleria con "imposiciones y anunciando una medida cada mes". Por ello, ha pedido a Cambay que dimita "o que cambie su manera de trabajar" con "diálogo y consenso".

Iolanda Segura, del sindicato Ustec- stesha cifrado, a la espera de números oficiales, en un 60% los docentes que han secundado el paro teniendo en cuenta que se han establecido más de un 30 % de servicios mínimos.

CCOO y Ustec han informado de que se han organizado piquetes informativos en la ciudad de Barcelona, como el que a las 08.00 horas se ha situado en la parada de Ferrocarriles de la Generalitat de Sarrià, así como en diferentes barrios de la ciudad y en localidades como Santa Coloma de Gramenet (Barcelona).

David Caño, uno de los profesores en huelga presente en uno de los piquetes, ha afirmado que esta "será la mayor huelga educativa de las últimas décadas" y que espera que el conseller de Educación "sea responsable y dimita", porque "no se puede trabajar por la educación generando tanto rechazo y teniendo tanta gente en contra". A falta aún de cifras, El sindicato de profesores de secundaria Aspepc-sps cree que un 75,1 % de docentes se han sumado al parón.

Autocares de profesores han salido a primera hora de varios puntos de la geografía catalana, como las Terres de l'Ebre, para asistir a la manifestación unitaria en Barcelona aunque también se ha previsto una concentración en la delegación de Girona.

Unos 200 profesores han cortado el tráfico en la calle Aragó, a la altura de la calle París, y el Paseo de Gràcia de Barcelona, de camino a la manifestación, que ha sido secundada por miles de docentes. Las columnas de manifestantes procedentes de diferentes puntos de la ciudad están causando problemas de tráfico en el centro de la capital catalana.

Los manifestantes llevan pancartas en las que se puede leer lemas como "Cambay en procés de assoliment", "Por una educación de calidad", o "Ninguna interina a la calle, las que estamos nos quedamos".

Algunos institutos han amanecido con pancartas reivindicativas, como el Guindàvols de Lleida, donde los profesores han colocado lápidas a las puertas del centro en protesta por la "muerte de todas las leyes educativas", o como en la escuela Cel Gravat de Manresa (Barcelona), donde se ha instalado una pancarta en la que se lee "Esto no va de vacaciones, sino de faltas". También se han convocado docentes a las puertas de la escuela Rosselló Porcel, la primera en la inmersión lingüística a Catalunya.

En el instituto Lluís Vives de Barcelona, los docentes han posado frente al centro con la pancarta "En huelga por una educación pública y de calidad".

Así, por ejemplo en Santa Coloma de Gramenet (Barcelona), un grupo de docentes ha cortado una calle principal, interrumpiendo el servicio de bus en el paseo de Llorenç Serra y la avenida de Santa Coloma.

Varias marchas de profesores recorren desde esta mañana muchos puntos de Catalunya con la idea de que confluir en la capital catalana. En Barcelona, se ha convocado una manifestación a las 11.30 horas en los Jardinetes de Gràcia, que discurrirá hasta la Conselleria de Educación de la Generalitat. Hasta allí llegarán, por ejemplo, docentes de de Terres de l'Ebre (Tarragona) o del Camp de Tarragona.

Asimismo, el sindicato Intersindical-CSC ha difundido, en un tuit, fotografías de columnas en Girona, donde hay previstas tres marchas a pie que se unificarán en el Pont del Dimoni y llegarán a los servicios territoriales de Educación de la capital gerundense a las 11.30 horas.

Los sindicatos educativos Ustec-Stes, CC.OO., Intersindical-CSC, Aspepc-Sps, UGT, CGT y Usoc, que convocaron la huelga tras el avance del inicio de curso, reivindican invertir el 6% del PIB en educación, la "reversión de los recortes", la estabilización del personal, la retirada del nuevo currículum y, también, de la orden de calendario escolar.

El Departamento de Educación ha pedido a los sindicatos que vuelvan a la mesa de negociación porque ha asegurado que tiene voluntad de escucharles y llegar a un acuerdo. Ha sido el llamamiento de la directora general de Profesorado, Dolors Collel, en declaraciones a Catalunya Ràdio, quien ha criticado que los sindicatos no se han presentado a las tres últimas convocatorias. Collell ha asegurado entender el cansancio y la fatiga pandémica que también vivieron los docentes, pero ha lamentado que la convocatoria de huelga vuelve a recaer sobre los alumnos. Ha añadido que los canales de comunicación "están abiertos" y ha abierto la puerta a "buscar alternativas" a la compensación por los días de adelanto del calendario escolar, que hasta ahora era la jornada intensiva en septiembre.

A pesar de ello, Collell ha rechazado aplazar el inicio del calendario escolar un año, aunque ha dicho que más allá del inicio de clases el 5 de septiembre, "hay muchos temas que se pueden debatir". Educació quiere conseguir un "gran acuerdo" con la parte social antes de que acabe el curso.

europapress.es

Cs anuncia un acuerdo con el PSOE para que la Ley de FP no incorpore enmiendas en el Senado

MADRID, 15 Mar. (EUROPA PRESS) -

El portavoz de Cs en el Congreso, Edmundo Bal, ha anunciado este martes en rueda de prensa que su formación ha llegado a un acuerdo con el PSOE para que el proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional no incorpore enmiendas en el Senado.

Precisamente, este mismo martes se reúne la Comisión de Educación y Formación Profesional del Senado, donde se votará el informe de ponencia al proyecto de ley.

Con este acuerdo entre Cs y PSOE, la Cámara Alta no incorporaría ningún cambio con respecto a lo aprobado en el Congreso y, por tanto, su último paso en la tramitación sería su aprobación en el Pleno del Senado, quedando finalmente aprobada la ley y pendiente de su publicación en el B.O.E para la entrada en vigor.

Bal ha calificado este acuerdo como "una buena noticia" y una "cuestión de política útil". "Hemos llegado a un acuerdo en la tramitación en el Senado de la Ley de FP; en un país donde somos campeones en desempleo juvenil, la FP y el acceso al trabajo de los jóvenes es fundamental", ha señalado Bal en rueda de prensa en el Congreso.

"Queremos la garantía de que en el Senado no se aprueben enmiendas para que vuelva al Congreso, porque la ley en la que hemos participado y colaborado nosotros con muchas enmiendas en el Congreso, queremos que salga del Senado directamente a su publicación en el BOE y a su entrada en vigor", ha explicado.

El vicesecretario general de Cs ha calificado la norma de "buena", al recordar que ha sido valorada de manera positiva por "todos los sectores implicados en la Formación Profesional".

Gracias a este acuerdo entre ambas formaciones, Cs votará en contra de las enmiendas que puedan introducirse en el Senado a cambio de un acuerdo "para que se reforme la profesión docente de la FP para que se dé formación y reciclaje a los profesores de la FP y para que se reduzcan las horas lectivas de estos funcionarios públicos que realizan un cometido esencial".

SUR

Trece de cada cien universitarios dejan los estudios sin graduarse

La mayoría abandona en el primer curso y los factores determinantes son el fracaso académico y la falta de dinero de la familia

ALFONSO TORICES Martes, 15 marzo 2022,

Trece de cada cien jóvenes españoles que comienzan un grado abandona los estudios universitarios sin haberse titulado ni en esa carrera ni en ninguna otra. La mayoría lo hace ya en el primer curso y las razones de la renuncia, que son casi siempre heterogéneas y múltiples, tienen como elementos fundamentales el fracaso académico y la escasez de dinero de la familia del alumno.



Estas son las principales conclusiones de un estudio monográfico realizado por María Fernández Mellizo-Soto, socióloga y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que recibió el encargo del anterior ministro de Universidades, Manuel Castells.

Este ministerio, que en la actualidad redacta una nueva ley de universidades, quería saber cuántos estudiantes abandonan en España los estudios superiores, por qué motivos y qué medidas podían tomarse para reducir al mínimo un fenómeno que despilfarra cada año cientos de millones de las arcas públicas y que impide a muchos españoles mejorar su formación y usar los campus como un ascensor social.

La radiografía solo incluye a los alumnos españoles, menores de 30 años y que dejaron los estudios tras matricularse en una de las universidades presenciales del país. En concreto, monitoriza la evolución académica de los 240.500 jóvenes que se matricularon de primero en el curso 2015-16, de los que 31.265 desertaron antes de titularse. Según el ministerio, esta tasa de renuncia, el 13%, coloca a España en una situación similar a la de otros países desarrollados.

El análisis desvela dos rasgos mayoritarios en el fenómeno del abandono en los campus españoles. El momento más crítico es el primer curso, donde lo dejan más de la mitad de los que acaban desistiendo, y los motivos que explican la mayor parte de las deserciones son de tipo personal. El peso de los obstáculos vinculados al tipo de carrera o a la universidad en la que se cursa son mínimos.

El elemento que más deserciones provoca son los malos resultados académicos en el primer curso, que además causa aún más renunciaciones en los grados con tasas de matrícula más altas y entre los estudiantes con fracaso académico de mayor edad.

El segundo grupo de factores personales están vinculados a la vulnerabilidad social. Cuanto más bajas son las rentas familiares más altos son los abandonos. Estos estudiantes, que suelen coincidir con los que vienen de institutos públicos, no se pueden permitir el lujo de tener notas mediocres. En concreto, el eslabón más débil es el grupo de los becarios más pobres, en cuyo caso muchas veces se ven obligados a abandonar aún teniendo buenas notas.

El tipo de estudios no es determinante, pero sí que se han detectado y más deserciones entre los alumnos de dobles grados y entre las carreras de Artes y Humanidades, con los alumnos de Ciencias de la Salud con el menor porcentaje de renunciaciones. Los factores vinculados a la universidad en la que se estudia son los menos relevantes, pero aún así las mayores tasas de abandono se dan en Baleares y Canarias -con fuerte empleo estacional turístico- y en las instituciones más populosas. Lo que no se observan son diferencias entre campus públicos y privados.

Los expertos, a la vista de los obstáculos, proponen una batería de medidas para revertir la situación, que empieza por demandar a todas las facultades, escuelas y profesorado que centren toda su atención en el rendimiento del alumno durante el primer curso, donde deben encenderse ya todas las alarmas.

La lupa desde primero

Piden al ministerio, consejerías y universidades refuerzos tanto académicos como económicos con el punto de mira puesto en el grupo de riesgo: alumnos, con vulnerabilidad económica, con bajas notas de admisión en el grado y, en especial, los de más edad. En lo académico, proponen realizarles un seguimiento y ayudar con mentorías, tutorías y servicios de orientación. Y, en lo económico, aumentar las ayudas ante un mal rendimiento temprano. Solicitan un descenso del precio de las matrículas y un aumento de las ayudas para los becarios más vulnerables, para impedir que tengan que dejar los estudios porque su familia necesite que se pongan a trabajar.

En este sentido, los autores aclaran que, por razón de período de análisis, no tienen en cuenta las acciones ya tomadas por el actual Gobierno, sobre todo en los dos últimos años, que han podido mejorar la situación descrita. El ministerio impulsó una bajada de tasas desde 2020, que puede acumular un recorte medio del 30% el próximo curso, ha aumentado el 45% la dotación en becas y el próximo curso los alumnos sabrán por primera vez si tendrán ayuda antes de matricularse.

El informe, no obstante, no se incluye a los estudiantes de las universidades a distancia y 'online', pese a son los que tienen mayor tasa de renunciaciones, ni contabiliza tampoco el cambio de campus ni el cambio de grado, estimado en España en un 8% de los matriculados en primero, pese a que supone un alto despilfarro de recursos públicos. Tampoco calcula cuánto le cuesta este abandono de las carreras a las arcas públicas. Un análisis patrocinado hace tres años por BBVA, que además de los costes del abandono incluía los de los cambios de grado, estimó el despilfarro de recursos públicos en unos 680 millones anuales.

España empieza a escolarizar menores ucranianos tras laminar los sistemas de apoyo a inmigrantes en la anterior crisis

Yelyzaveta y Anhelina, dos de las 162 menores que han llegado a la Comunidad de Madrid tras la invasión de Ucrania, tratan de adaptarse a un nuevo colegio, idioma y sistema educativo

Daniel Sánchez Caballero. 16 de marzo de 2022

Yelyzaveta y Anhelina están desbordadas. Estas dos menores ucranianas, de 13 y 12 años, llegaron a Las Rozas (Madrid) la madrugada del viernes al sábado tras un viaje en autobús, solas, que se alargó una semana desde Kiev, y lo que se ve de sus caras detrás de las mascarillas revela a dos pequeñas que no acaban de asimilar todo lo que les ha pasado. “El 3 de marzo [una semana después de que empezara la invasión] nos llamó una traductora para decirnos que teníamos tres horas para hacer las maletas si queríamos subir al autobús, que había mucho peligro”, cuenta Yelyzaveta con un pequeño hilo de voz. Detrás, en Kiev, se quedaron una abuela, un tío y dos hermanas mayores de las que tienen información contradictoria.

La hermana mayor atiende a la prensa en una sala del CEIPSO Los Cantizales, donde han sido escolarizadas por la Comunidad de Madrid, con paciencia, desplegando el correcto castellano que ha ido aprendiendo durante los dos veranos en los que ha venido a España a una familia de acogida que ahora se ha hecho cargo de las dos. Delante de tres cámaras y varios micrófonos la pequeña, que aguanta con entereza el despliegue, intenta ofrecer respuestas que en ocasiones no tiene porque acaba de llegar o no le alcanza el castellano. La responsable ha advertido a los periodistas: son dos niñas muy vulnerables y en cuanto se sientan mínimamente incómodas se cortará la *rueda de prensa*.

“El viaje fue peligroso”, recuerda Yelyzaveta, y la mayor parte se lo pasaron esperando. Esperando en la frontera con Polonia para cruzar porque había personas con problemas de documentación, esperando en Varsovia, esperando en el autobús hasta llegar a Madrid. “Es la tercera vez que vengo a esta familia”, explica con su buen castellano, “me quieren mucho y se han preocupado por mí en todo momento, me llamaban mucho”, cuenta.

Esta familia, que tiene otros tres hijos en el mismo colegio, es la razón de que hoy estén aquí. Acoger también a su hermana no estaba en los planes iniciales, ha explicado la directora del centro, pero cuando les explicaron que no había plan b para la menor decidieron dar el paso, cosa que las hermanas han agradecido enormemente. “Es importante para nosotras estar juntas”, dice Yelyzaveta mientras agarra a Anhelina de la mano bajo la atenta mirada de Ana, una alumna del centro que ejerce de cicerone y ayuda a las hermanas en todo lo que puede, desde cuestiones académicas como los problemas por el idioma hasta el funcionamiento del colegio.

Yelyzaveta y Anhelina son dos de los 162 menores que había acogido hasta el lunes la Comunidad de Madrid en 52 centros de 30 municipios de la región. Dos entre varios centenares de niños refugiados ucranianos que van llegando con cuentagotas a las comunidades, que ya tienen listas en su mayoría planes de acogida con una instrucción general: matricular a los menores sin miramientos, aunque falte documentación. Unicef calcula que 1,5 millones de niños han dejado el país desde que empezó la invasión, uno cada segundo que pasa.

Queda por resolver la duda de cómo se va a atender a estos menores, que también dependerá de cuántos lleguen. Ninguna administración ofrece una previsión y casi ninguna, con excepciones como Madrid, tiene datos de cuántos están ya aquí. Lo que es seguro es que llegarán a un sistema educativo que ha visto cómo en los últimos años se desplomaban las ayudas al alumnado más vulnerable, víctimas de los recortes con los que se decidió afrontar la crisis de 2008.

Cuando hubo que meter la tijera, en España se eligió la Educación y la Sanidad, entre otras cosas, y en los colegios específicamente se optó, entre otras cuestiones, por eliminar los llamados programas de compensatoria, dedicados a apoyar al alumnado más desfavorecido. La evolución de las aulas especiales donde van los menores inmigrantes que tienen problemas con el idioma –se llaman de distinta manera según en qué comunidades– da muestra de ello.

En Madrid se ha pasado de las 293 aulas de compensatoria que había en 2008 a 71 este año, una caída del 75,8%, según estadísticas de la Comunidad. En la región, al menos en Madrid capital, no hay excesivas plazas libres en estas aulas (menos de una veintena la semana pasada en todo el interior de la M-30), aunque el Gobierno regional ha prometido recursos para quien los necesite y ha puesto 77.000 plazas a disposición de posibles refugiados ucranianos (eso serían muchos profesores nuevos, si se llenan todas).

La situación no es exclusiva de Madrid. Catalunya, la comunidad con más estudiantes extranjeros de largo (215.000, casi uno de cada cuatro del total de España) tenía el curso 2007-08 un total de 1.150 aulas de acogida, que el 2018-2019 habían menguado a 681, un 40,8% menos.

“La escolarización de extranjeros está básicamente desmantelada en la Comunidad de Madrid”, denuncia Isabel Galvín, responsable de Educación de CCOO en la región. “Y las aulas de enlace las han ido cerrando a cambio de nada, con el agravante de que se han mantenido en la privada concertada y se han cerrado a la pública pese a que esta acoge a mucho más estudiante extranjero”.



De 293 aulas a 71

Los datos parecen dar la razón a Galvín. En 2004 la Comunidad tenía 109 aulas de enlace en centros públicos y 81 en escuelas concertadas, que en 2008, año que se tocó techo, habían pasado a 171 y 122, respectivamente. La previsión para este curso, a falta de consolidar los datos, es que haya 42 en la escuela privada sostenida con fondos públicos y 29 en la pública, cifras que contrastan con el reparto de alumnado inmigrante: de los 151.603 extranjeros matriculados en la región, el 73,2% va a un centro público, el 18% a la concertada y el restante 8,8% a los privados sin concierto, según datos del Ministerio de Educación.

Yelyzaveta y Anhelina sí van a contar en su centro con el apoyo de una persona del Servicio de Atención al Inmigrante (SAI) de la Comunidad de Madrid, que acompañará a las niñas e incluso las sacará de clase por momentos si es necesario. El Gobierno regional ha anunciado que pone estos profesionales a disposición de los colegios que lo necesiten y que abrirá las aulas de enlace que haga falta. También de su servicio de intérpretes, aunque en este caso más para ayudar a traducir documentos o echar una mano a las familias.

Lo van a necesitar, sobre todo en el caso de la pequeña, que ni siquiera habla castellano, aunque los responsables educativos del centro aseguran que "se van a incorporar sin problemas", en palabras del jefe de estudios del colegio, Francisco Ballesteros. "Con los alumnos se sienten cohibidos, pero de igual a igual se manejan perfectamente y se sienten mucho más desinhibidos", ha explicado.

Como todo estudiante extranjero que llega a un colegio a mitad de curso, un proceso que se conoce como matrícula viva, a las hermanas les espera ahora una prueba de nivel para ver exactamente dónde están. De momento han sido matriculadas en los cursos que les corresponden por edad (1º y 2º de la ESO), pero la evaluación dictaminará, aunque la directora del centro, Rosa María Paredes, ha recordado que apenas queda un trimestre de curso, por lo que igual no es tan decisiva esta cuestión en este momento.

Lo importante, sostienen, es el bienestar de Yelyzaveta y Anhelina, que a la primera persona del centro que vieron fue a la psicóloga y que pasarán mucho rato con la orientadora. "Su labor es fundamental ahora, [estas circunstancias] más que afectar al proceso de aprendizaje afectan a su personalidad. Su *mamá* [de adopción] nos cuenta que aún lloran por las noches, lo que menos importa ahora es el tema académico", cierra Paredes.

europapress.es

El Senado aprueba en Comisión la Ley de ordenación e integración de la FP con el rechazo del PP y abstención de ERC

MADRID, 15 Mar. (EUROPA PRESS) -

La Comisión de Educación y Formación Profesional del Senado ha aprobado este martes el informe de ponencia del proyecto de Ley de ordenación e integración de la FP, con los únicos votos en contra del Grupo Parlamentario Popular (GPP) y la abstención del Grupo Esquerra Republicana-EH Bildu (GPERB) y el Grupo Mixto (GPMX).

El texto ha pasado así a su debate en el Pleno de la Cámara Alta con 15 votos a favor del Grupo Socialista (GPS), Vasco (GPV), Nacionalista (GPN) y el de Izquierda Confederal (GPIC), y sin aceptar ninguna de las 300 enmiendas planteadas. Ciudadanos ya anunció esta mañana que había llegado a un acuerdo con el PSOE para que la ley no incorpore enmiendas en el Senado.

Durante el debate, la senadora del PP María José Heredia de Miguel ha calificado de "soberbia" y "falta de respeto" al Senado que no se "acepte ni una sola de las enmiendas" pese a que tantas presentadas solo da una "idea de lo que podría mejorar la ley" -- el GPP ha presentado 80--.

"Existe la voluntad de sacar la ley a toda prisa aunque no sea buena y sin ni siquiera intentar mejorarla", ha denunciado la 'popular', quien ha incidido en que el proyecto va a impedir la movilidad internacional al no incluir el marco de titulaciones en ocho niveles y ha denunciado que no asegura una oferta educativa "plural y libre" al "dejar fuera" a la concertada y privada.

Por su parte, el senador de UPN Alberto Prudencio Catalán ha tildado de "incomprensible" que no se acepte ninguna de las enmiendas ya que, en su opinión, "alguna tiene que haber buena", un punto en el que ha coincidido con la portavoz del GPN, Assumpció Castellví, que ha demandado que incorporar alguna de sus 27 enmiendas y llegar al "consenso" en una ley que "se lo merece".

El portavoz del GPIC, Pablo Gómez Perpinya, ha reclamado también que se acepten algunas de las enmiendas por su grupo para "mejorar la ley" que, no obstante, considera "acorde con el cambio necesario" para alcanzar un sistema de FP a "pleno rendimiento" que acabe con problemas como el paro juvenil y la baja proporción de matriculados pese a la demanda del mercado laboral.

Por su parte, la portavoz del GPERB, Adelina Escandell, ha instado a que se escuche a ERC porque con su "experiencia" en la FP en Cataluña "tiene un plus que aportar". También, ha mostrado preocupación por las "arenas movedizas" de la ley en materia competencial ya que, a su juicio, existe un "afán recentralizador".

"Necesitamos dotar a las CCAA de recursos en tiempo y formas necesarias, sino no saldrá bien", ha apostillado.

Para la portavoz del Grupo Vasco, María Rosa Peral, el texto "podría ser mejor", si bien ha destacado que se basa en gran parte en el modelo FP vasco y ha expresado su "alegría" porque incorpora temas como "emprendimiento, internacionalización, innovación o idiomas". Sin embargo, ha asegurado que estará "atenta" al desarrollo de la ley para garantizar que tenga un "marco amplio para que la FP vasca pueda seguir siendo referente europeo".

Por último, la portavoz del Grupo Socialista, Inés María Plaza, ha defendido, que tal y como se encuentra la ley, "da un salto de gigante" en la FP y supone una "gran oportunidad económica y social". Además, ha reivindicado que cuenta con el "consenso" de empresarios, sindicatos, docentes, centros y el tercer sector, lo que la convierte en un "acuerdo transversal", "moderno" y "europeo".

FP DUAL Y CON PRÁCTICAS REMUNERADAS

En concreto, el proyecto establece una oferta modular de Formación Profesional ordenada en itinerarios formativos que permiten la progresión a través de cinco grados ascendentes (A, B, C, D y E). El grado A conducirá a la obtención de una acreditación parcial de competencia; el B implicará la obtención del certificado de competencia profesional referido a un módulo profesional; el C reúne varios módulos y conduce a la obtención de un Certificado Profesional; el D se corresponde con los ciclos formativos de Formación Profesional; y en el grado E se integrarán los cursos de especialización.

Pero la principal novedad es que la FP será dual, es decir, se compatibilizarán los estudios con las prácticas en empresas. En concreto, toda la oferta de los grados C y D tendrá carácter dual, mientras que los grados A, B y E podrán o no tener dicho carácter dual, en función de las características de cada formación.

Esta formación profesional dual será de dos tipos: genérica o intensiva. Será FP dual genérica cuando la duración de la formación en la empresa sea de entre el 25% y el 35% de la duración total de la formación y cuando la participación de la empresa en el currículo no supere el 20%. Además, no podrá haber contrato de formación en la empresa.

La modalidad intensiva será aquella en la que la formación en el centro de formación profesional se alterne con la formación en la empresa, siendo esta última retribuida en el marco de un contrato de formación "de acuerdo con lo establecido en la legislación laboral correspondiente". En este tipo de formación intensiva, las prácticas tendrán que ser superiores al 35% de la duración total de la formación, y la empresa participará en más del 30% de los contenidos.

Asimismo, el proyecto contempla que las Administraciones públicas deberán "establecer y mantener una oferta pública, tanto presencial como virtual o mixta que garantice el acceso a la formación profesional".

EL PAIS

Los alumnos de la escuela pública perdieron el equivalente a medio curso de Matemáticas por la pandemia y los de la concertada, apenas nada

El primer estudio en profundidad realizado en España sobre el impacto educativo de la covid-19, que utiliza los abundantes datos disponibles sobre el País Vasco, detecta una gran diferencia entre redes educativas

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 16 MAR 2022

La pandemia ha tenido un impacto muy superior para el alumnado de la escuela pública que para el de la concertada, según la primera investigación que analiza en profundidad las consecuencias educativas de la covid en España. Los estudiantes de la pública perdieron durante el primer año de pandemia el equivalente a medio curso escolar de aprendizaje de Matemáticas, mientras los de la concertada apenas lo notaron. La titularidad de la escuela tuvo un efecto muy superior a otras variables, como el nivel socioeconómico, tanto a escala individual de cada alumno como del conjunto del centro al que asisten.

El estudio, realizado por Esade EcPol y la Fundación Cotec, se basa en los abundantes datos oficiales recopilados por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, dependiente del Gobierno vasco, que en marzo de 2021 realizó pruebas de evaluación diagnóstica, y está centrado en Euskadi. Los autores de la investigación creen que las conclusiones son extrapolables a grandes rasgos al conjunto de España, ya que el periodo de cierre escolar y las condiciones de vuelta a las aulas a partir de septiembre de 2020 fueron casi iguales en prácticamente todos los territorios en el curso utilizado para el análisis, segundo de la ESO (alumnos de 13 y 14 años). Euskadi presenta, con todo, varias peculiaridades: es el territorio donde menos peso tiene la escuela pública (51%, frente a una media en el conjunto de las comunidades del 67,1%) y mayor resulta el gasto público por alumno (9.298 euros). También es una de las comunidades con mejores indicadores educativos y mayor renta per cápita.

Los investigadores plantean tres hipótesis para explicar el menor impacto en la concertada (esto es, escuelas privadas financiadas con fondos públicos): "La dependencia económica de los centros concertados con las familias en términos de aportaciones voluntarias", que habría llevado a estos centros a esforzarse en dar una



respuesta que satisficiera a los padres; su mayor grado de autonomía, que les permitió responder con más agilidad, y haber llegado a la pandemia mejor preparados para la enseñanza *online*. Así lo destaca Lucas Gortazar, uno de los autores del informe, titulado *Pérdida de aprendizaje tras un año de pandemia: el caso de Euskadi*. Las causas de las diferencias requieren, en todo caso, de investigaciones específicas. Un elemento a tener en cuenta es que, aunque las evaluaciones diagnósticas son obligatorias en el País Vasco, con motivo de la pandemia se permitió que la que sirve de base al estudio fuera voluntaria. Participaron un 40% de los centros, porcentaje que Gortazar considera pese a ello, muy amplio.

El documento se centra en los resultados de las tres asignaturas instrumentales: Matemáticas, Castellano y Euskera. La pérdida global de aprendizaje para todo el alumnado equivalió a un 13% del curso escolar, con diferencias significativas entre la escuela pública, que alcanzó un 30%, y la concertada, que se quedó en un 2%. También se vio reflejado en las materias: en Matemáticas, la pérdida general fue del 25% de un curso (un 54% en la pública y un 7% en la concertada, porcentaje, este último, que los autores consideran estadísticamente poco relevante). Y en Euskera fue del 15% (26,8% en la pública y 6% en la concertada). En Castellano, los autores han encontrado diferencias tan pequeñas (con una leve pérdida de aprendizaje en la pública y una ligera mejora en la concertada) que concluyen que no hubo impacto, explica Andreu Arenas, profesor de Economía en la Universidad de Barcelona. El resto de autores son Ángel Martínez, Iría Mata y Ainara Zubillaga.

Sus conclusiones van en la línea de otras investigaciones en torno a los efectos académicos de la gran crisis del coronavirus, que desencadenó un cierre generalizado de los centros educativos en la primavera de 2020 y el establecimiento tras su reapertura de protocolos sanitarios escolares muy distintos según el país. La pérdida de aprendizaje estimada en el País Vasco es, sin embargo, menor a la detectada en otros lugares (en Países Bajos y Alemania, por ejemplo, se ha calculado en casi el doble). Gortazar cree que el motivo fundamental es que su investigación, al analizar un periodo mayor, de marzo de 2020 a marzo de 2021, abarca no solo el efecto negativo del cierre escolar, sino también el positivo que se derivó de la reapertura de los centros educativos. España fue uno de los pocos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) donde desde septiembre de 2020 la escuela no volvió a cerrar de forma general.

Los efectos reparadores de la vuelta a las aulas han sido observados en investigaciones realizadas en el Reino Unido y Dinamarca. El estudio hecho en este último país por los investigadores Jesper Fels Birkelund y Kristian Bernt Karlson concluyó que 14 meses después del cierre escolar de la primavera de 2020, los alumnos daneses ya no presentaban pérdidas de aprendizaje.

En España, las diferencias en la atención educativa ofrecida durante el gran confinamiento de 2020 entre la red pública y la concertada, a favor de la segunda, ya fue planteada aquel mismo año por Xavier Bonal y Sheila González, de la Universidad Autónoma de Barcelona, en una investigación basada en las respuestas de 36.000 padres de alumnos de 3 a 18 años residentes en Cataluña. “En términos generales”, señala el estudio elaborado ahora por Esade y la Fundación Cotec: “No encontramos un efecto diferencial por nivel económico de los centros, ni tampoco que esto sea lo que explica la mayor pérdida de aprendizaje del alumnado de la escuela pública: a igualdad de nivel socioeconómico medio del alumnado de dos centros (uno público y el otro concertado), existe una pérdida de aprendizaje muy superior en el centro público”.

El estudio tampoco halla diferencias estadísticamente apreciables en los resultados de los tres modelos lingüísticos que existen en el País Vasco, lo que se explica “probablemente por el pequeño tamaño de la muestra de los centros del modelo A (enseñanza en castellano) y B (mixta)”. La poca información disponible al respecto apunta, en todo caso, a un “efecto negativo mayor en el modelo lingüístico D (euskera)”.

Escasa evaluación pública de los daños

La evaluación llevada a cabo en Euskadi es una excepción. Un segundo informe realizado por los mismos investigadores, titulado *Covid-19 y Educación: Políticas y prácticas para afrontar la pérdida de aprendizaje*, subraya que ni el Ministerio de Educación ni la inmensa mayoría de comunidades autónomas (los autores solo han encontrado ejemplos en Cataluña y Canarias) han analizado las consecuencias del coronavirus en el alumnado.

Para medir el impacto educativo, los autores han utilizado los datos del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, que realiza pruebas diagnósticas externas al alumnado en cuarto de primaria y segundo de la ESO, y que les ha permitido, además, cruzar los resultados, de forma anonimizada, de cada estudiante con los datos sociológicos del “centro al que acude y las características del hogar en el que vive”. Ello ha permitido a Esade EcPol y Cotec concluir “que más del 95% de la variación en la pérdida de aprendizaje se explica por variables relacionadas con la escuela”.

Para comprobar el impacto educativo, los autores han comparado dos cohortes de alumnos. La primera, de control, está formada por los chavales que se sometieron a las pruebas diagnósticas cuando iban a cuarto de Primaria y segundo de la ESO en 2015 y 2019, respectivamente, antes de la covid. La segunda la integran los estudiantes que hicieron las pruebas en 2017 (en cuarto de primaria) y 2021 (segundo de la ESO). El estudio define la pérdida de aprendizaje como “el cambio en los resultados entre ambos cursos de un mismo

estudiante". Los autores argumentan que su metodología facilita "aislar el efecto" de la pandemia, eliminando la distorsión que generarían las diferencias en la composición del alumnado si se comparasen las notas obtenidas en la prueba diagnóstica por alumnos de distintas cohortes de edad.

el Periódico de Catalunya

Cambray no convence a los profesores al anunciar una flexibilización de los currículums

Unas 10.000 personas han salido a la calle en la segunda jornada de huelga, con un seguimiento del 45% según los sindicatos

La protesta de un grupo de manifestantes ha impedido que el 'conseller' pudiera inaugurar el Saló de l'Ensenyament

Montse Baraza. Barcelona 16 de marzo del 2022.

La segunda jornada de huelga del profesorado contra la gestión del 'conseller' d'Educació, Josep González-Cambray, no ha sido tan masiva como la del 15-M, que tenía el apoyo de las direcciones de centros públicos, pero los sindicatos la consideran también "un éxito". Unas 10.000 personas, según la Guardia Urbana, han participado en Barcelona en la manifestación que ha confluído, desde la estación de Sants, ante el Saló de l'Ensenyament.

El seguimiento del paro, según el Departament, ha sido del 15,13% en los centros públicos y del 7,67% en los concertados. En cambio, los sindicatos han elevado la cifra global al 45%. El sindicato de secundaria Aspepc-sps ha señalado que, como el martes, la incidencia ha sido especialmente importante en los institutos; un 56,7%.

La jornada ha empezado con tensión a las puertas del Saló de l'Ensenyament, que tenía que inaugurar a las 08.30 Cambray, pero que no ha podido hacerlo por la presencia de un grupo de docentes que con su protesta han impedido el acto inaugural. Al final, el Saló ha abierto sus puertas a las 09.00 horas sin el acto protocolario y en su interior, durante un rato, han coincidido los profesores en huelga con los estudiantes que acudían al Saló a conocer opciones de estudios.

Ningún cambio, solo "oxígeno"

Desde la Conselleria, Cambray ha improvisado una rueda de prensa en la que ha "avanzado" una medida relativa a los nuevos currículums competenciales de primaria y ESO que entrarán en vigor a partir del curso 2022-23, como marca la Lomloe. El 'conseller' ha dicho que "las escuelas e institutos que así lo decidan podrán no hacer cambios en el currículum el curso que viene". "Los que sí quieran avanzar, lo podrán hacer", ha añadido. Con estas palabras, Cambray ha intentado atender una de las reivindicaciones de los docentes, que denuncian que no van a tener tiempo de analizar ni aplicar bien los currículums. Pero no supone ningún cambio en sus políticas. "Tendremos nuevos currículums pero daremos oxígeno", ha señalado.

La semana pasada, en una carta a los profesores, el 'conseller' ya les había transmitido que tendrían un margen de 3 años para aplicar los currículums. El anuncio de este miércoles hace hincapié en esa flexibilidad. Así, el curso 2022-23, los centros que quieran podrán seguir funcionando con los actuales currículums. "Les daremos este oxígeno", ha insistido Cambray. Pero a partir del curso 2023-24, deberán empezar a desarrollarlos a su ritmo y tendrán entonces un plazo de dos años --ya no serán tres-- para hacerlo. El Departament les acompañará en ese proceso. "Las cosas se han de hacer bien, con tranquilidad y tiempo. Que cada centro decida cómo lo implementan", ha añadido Cambray.

Educació está ultimando un nuevo borrador de propuesta curricular para primaria y ESO tras analizar las más de 500 propuestas recibidas. Cuando se tenga el texto definitivo, se aprobarán los decretos que regulan los currículums, algo que está previsto hacer este próximo verano. Los decretos darán cobertura legal a los centros que ya trabajan por competencias y que serán los que seguro empiezan a desarrollar los nuevos currículums.

El anuncio no ha satisfecho a nadie. Primero, porque no supone ningún cambio respecto a lo que Cambray ya dijo en su carta --plazo de 3 años para aplicar el currículum--. No es ninguna cesión. Segundo, porque muchos docentes advierten de que esa flexibilidad perpetuará la existencia, que ya se da, de dos tipos de escuelas, las que aplican el currículum competencial y las que no.

Dudas desde las direcciones

En este sentido, desde algunas direcciones de centros públicos cuestionaban que esa sea una buena solución y la veían "incoherente". "Un currículum no es una cosa que se aplica o no. Es una cosa común". ¿"Qué quiere decir que habrá escuelas que lo apliquen y otras que no? Haremos más diferentes a los centros", advertían. "La solución es dar un año a todos y empezar todos juntos", añadían. Las direcciones también están inquietas por los currículums de Bachillerato de los que "aún no sabemos nada".



Y tercero, de nuevo, por las formas. Desde el sindicato Ustec, Iolanda Segura, ha lamentado que Cambray no les transmitiera a ellos ese planteamiento en la reunión que mantuvieron el martes y, en cambio, lo haya hecho en una rueda de prensa.

El 'conseller', inamovible

En su comparecencia, Cambray, que ha descartado dimitir, ha dicho "entender el cansancio emocional de los maestros" pero se ha mantenido inamovible en sus posiciones. Así, el adelanto del inicio de curso no es un tema a debatir, ha dicho. "Es una medida muy buena. Estamos preparados para desplegarla y tenemos tiempo. No veo ningún motivo para dilatarla un curso", ha subrayado.

Sí que ha explicado que en la aplicación del nuevo calendario se tendrán en cuenta propuestas que la 'conselleria' ha ido recibiendo sobre la organización de la hora de extraescolares durante el mes de septiembre, que será gratuita para todos los alumnos.

Y ha reiterado que el Departament ya está implementando medidas que reclaman los docentes: bajada de ratios en P3 el próximo curso, recursos económicos para todo el alumnado vulnerable, eliminación de los tercios de jornada y estabilización de las plantillas. Ha defendido que en esta legislatura se están empezando a revertir los recortes --es cierto que Educació incrementa este año su presupuesto en mil millones de euros-- y ha pedido a los sindicatos que vuelvan a las reuniones sectoriales.

Sobre la huelga del 15-M, ha afirmado que "la mayoría de maestros fueron a trabajar y no hicieron huelga y la mayoría de familias llevaron a sus hijos a la escuela".

Al no apreciar ningún cambio de posición, los sindicatos mantienen su huelga de este jueves, la tercera de los cinco paros. En este caso, la protesta saldrá a las 11.30 de la plaza Universitat y se dirigirá a la plaza de Sant Jaume, donde los manifestantes reclamarán al 'president', Pere Aragonès, que medie porque consideran que Cambray "ya no es un interlocutor válido". De hecho, los sindicatos ya han pedido una reunión con Aragonès. "El 'president' es el único que puede zanjar este conflicto", señala desde UGT Jesús Martín, que apunta que si eso sucede, supondría una "desautorización" en toda regla del 'conseller'.

EL MUNDO

La factura escolar del Covid: los alumnos de los colegios públicos aprendieron un 54% menos de Matemáticas

El primer estudio en España que cuantifica la pérdida de aprendizaje por la pandemia aprecia una merma menor en los concertados, del 7%

OLGA R. SANMARTÍN. Miércoles, 16 marzo 2022

En un 16 de marzo como hoy pero de hace dos años el sistema educativo español vivió una situación sin precedentes al tener que cerrar a cal y canto todos sus colegios por el coronavirus. Los alumnos se vieron forzados a estudiar desde casa y la enseñanza 'online' dio sus primeros pasos en buena parte de los hogares, donde en un tiempo récord tuvieron que familiarizarse con los Zoom, los Quizziz, el Classroom o el Kahoot. Ahora se sabe que los estudiantes de la *generación Covid* matriculados en la escuela pública aprendieron un 54% menos que lo habitual en Matemáticas, mientras que en la concertada ese porcentaje fue de un 7%. Se trata, en conjunto, de un déficit del 25% respecto a los conocimientos adquiridos por otros niños que no tuvieron que enfrentarse a todos los obstáculos que trajo la pandemia.

Son datos del primer estudio que se realiza en España para calcular cuánto dejaron de aprender los alumnos en el primer año de Covid-19, una investigación que el *think tank* EsadeEcPol y la Fundación Cotec hacen pública hoy. El trabajo se ha realizado en el País Vasco pero sus autores sostienen que es extrapolable a toda España. Lo han hecho analizando los resultados de las pruebas externas de diagnóstico vascas de 4º de Primaria y 2º de ESO, midiendo la evolución de resultados desde antes del Covid hasta un año después del confinamiento, en marzo de 2021, cuando ya llevaban seis meses asistiendo a clases presenciales, y comparándola con la evolución de los alumnos de años anteriores no afectados por la pandemia. Es un modelo que se conoce como «diferencias en diferencias» y que han popularizado los últimos galardonados con el Nobel de Economía.

La magnitud de la pérdida observada en este estudio es menor -aproximadamente la mitad- que la que se ha encontrado en otros países, algo que los autores atribuyen a que España fue uno de los países donde más pronto se volvió a las aulas, y barajan la hipótesis de que, entre septiembre de 2020 y marzo de 2021, podría haberse producido una recuperación de lo no aprendido.

En cualquier caso, detectan «pérdidas importantes de aprendizaje» en Matemáticas, donde se ve que, si en un año académico normal los alumnos avanzan 20 puntos, por efecto del Covid lo han hecho sólo 17. También se ha detectado en Euskera, donde el aprendizaje ha sido de 18 puntos (dos menos de lo esperado), lo que

equivale a una merma de un 15% de un año académico. En Lengua Castellana no ha habido pérdida. El déficit de aprendizaje total, sumando las tres materias, es de un 13%.

También han visto un efecto negativo mayor en el modelo lingüístico D, de enseñanza exclusivamente en euskera, en relación al modelo A, de enseñanza en castellano, y el modelo B, de enseñanza mixta, pero las diferencias son «estadísticamente inapreciables».

DIFERENCIAS POR TIPOS DE ESCUELAS

El estudio no encuentra diferencias de pérdida de aprendizaje por origen socioeconómico de los alumnos, pero sí por el tipo de escuelas. Por eso es importante fijarse en Matemáticas. «El *factor escuela* siempre es más importante para esta asignatura que para la lengua. No es algo con lo que uno puede familiarizarse en el entorno familiar, como hace, por ejemplo, con la lectura, sino que es algo que se aprende en el colegio», explica Lucas Gortázar, director de Educación de EsadeEcPol y uno de los autores del trabajo.

La investigación señala que las escuelas de titularidad pública concentran la mayor parte de la pérdida de aprendizaje del alumnado, mientras que en los centros concertados apenas se registran daños un año después del comienzo de la pandemia.

En Matemáticas, la pérdida es de hasta el 54% en la pública frente a sólo un 7% en la concertada. En Castellano, hay una caída del 11% en la pública frente a un beneficio del 7% en la concertada. Y en Euskera el déficit es del 27% en la pública y del 6% en la concertada. ¿Por qué a la pública le ha ido peor?

«Porque tiene menor autonomía de gestión y menos incentivos para manejar una situación donde la respuesta del centro era muy importante», responde Gortázar. Los centros concertados, en efecto, estuvieron más preparados para afrontar la enseñanza telemática porque muchos ya disponían de recursos *online* y trabajan en red. Además, estuvieron más obligados a «rendir cuentas» ante las familias que en la pública, donde los profesores no se dieron tanta prisa en dar el salto a lo digital.

LAS MEDIDAS ADOPTADAS

Una segunda parte del trabajo analiza las políticas y prácticas para afrontar la pérdida de aprendizaje en las distintas CCAA y a nivel estatal. Los autores afean al Ministerio que no haya realizado evaluaciones externas para diagnosticar la situación de los alumnos. También ven «grandes ausencias en el diseño de medidas». El programa Proa+ del Gobierno, que consiste, entre otras cosas, en clases de refuerzo en pequeños grupos, tiene un presupuesto mucho menor del necesario, según EsadeEcPol. «Ha sido el gran marco de actuación, pero lo cierto es que su despliegue depende mucho de las comunidades autónomas y los propios centros», señala Ainara Zubillaga, directora de Educación de la Fundación Cotec.

En cuanto a la implicación de las CCAA, éstas no han puesto en marcha planes estratégicos para recuperar los conocimientos no impartidos. «Falta sistematización y unidad en la planificación: hay proyectos, actividades, pero falta articularlos en torno a un plan más global y multidimensional, y que nazca del análisis concreto de la situación de pérdida de aprendizaje. Se están aplicando las recetas tradicionales de apoyo y refuerzo, pero éstas no siempre recogen la situación particular que tiene este escenario post-Covid y sus implicaciones», añade Zubillaga.

A modo de buen ejemplo pone a Reino Unido, donde las tutorías individuales o en pequeño grupo del *National Tutoring Program*, que ya existían desde antes de la pandemia, se han reorientado a aquellos alumnos cuyo aprendizaje se ha visto más afectado por el Covid y han dado muy buenos resultados.

elCorreoGallego.es

Educación niega quejas de los centros por no cubrir las bajas docentes

REDACCIÓN. Santiago 17 MAR 2022

Delegados de CIG-Ensino se manifestaron en San Caetano para pedir la cobertura de todas las bajas de profesores ya que, aseguran, desde comienzo de mes se están «borrando» cada día una media de veinte bajas solicitadas por los centros, aquellas que no superan los diez días «sin importar si son por covid o no». «Este cálculo de no cobertura de una sustitución de menos de diez días se hace aún más grave si tenemos en cuenta que la Consellería vuelve a llamar solo dos días a la semana (martes y viernes), con lo cual en muchos casos bajas que serían cubiertas (...) no lo son ya que cuando llega el día del llamamiento ya pasaron demasiadas jornadas, denunció CIG.

Según el sindicato, una vacante de diez días subida un martes por la tarde en el mejor de los casos no sería cubierta hasta el viernes y el sustituto no se incorporaría hasta el lunes, por lo al llegar el viernes se borraría «para no hacer un nombramiento por unos pocos días». La Consellería asegura que «no hay ningún problema» con las bajas y que las necesidades de los centros están cubiertas. «No tenemos ninguna queja por parte de los mismos», dicen fuentes de Educación, que insisten en que «la cobertura de plazas de profesorado durante la pandemia ha sido ejemplar».

EL PAIS

Así son las profesiones digitales que propician un futuro mejor para las personas con discapacidad

El programa 'Por Talento Digital', de la Fundación ONCE, proporciona formación gratuita en áreas tecnológicas para mejorar la inclusión laboral de este sector de la población

NACHO MENESES. Madrid 17 MAR 2022

De padre ruso y madre inglesa, Anna Romanovskiy llegó a España en el verano de 2001, donde comenzó a trabajar como traductora, intérprete y profesora de inglés y ruso. Hasta que, en marzo de 2020, la escuela en la que trabajaba desde hace siete años en Torrejón de Ardoz (Madrid) cerró sus puertas a consecuencia de la pandemia, y se quedó en paro. Romanovskiy (que tiene 52 años y es natural de Voronezh, Rusia) sufre una discapacidad visual con complicaciones añadidas (no es capaz de percibir los volúmenes y con poca luz no distingue los colores, entre otras dificultades), una condición que le abrió las puertas para dar un giro a su carrera y formarse como desarrolladora de *Java Full Stack* gracias al programa Por Talento Digital de Fundación ONCE y sus dos asociaciones, Inserta Empleo e Inserta Innovación. Creada en 2019, esta iniciativa tiene el objetivo de mejorar la empleabilidad de las personas con discapacidad y que puedan desarrollar su carrera profesional en un área de alta demanda como la relacionada con las nuevas tecnologías.

Los números son concluyentes: solo en 2021, realizaron en toda España 803 acciones formativas, con más de 95.000 horas y un total de 5.314 alumnos finalizados. “La formación que realizamos es sobre todo de dos tipos: por un lado, en habilidades digitales básicas, con el apoyo del Fondo Social Europeo; y por otro, en competencias especializadas en ámbitos como la programación, los datos o el marketing digital”, cuenta Mónica Cadenas, directora de Por Talento Digital. “Tenemos análisis de datos con Python, por ejemplo; un itinerario en Marketing Digital y Comunicación; o el de *Java Full Stack*, con dos cursos funcionando a la vez, en presencial y remoto, para que puedan acceder personas de toda España”. Se trata, apunta, de un catálogo formativo que a partir de este año incluirá también otras áreas como robotización, inteligencia artificial, ciberseguridad e incluso el ámbito audiovisual, con dos itinerarios en edición de vídeo y de sonido y colaboración con las productoras, para que aporten prácticas y posibilidades de empleo.

La inserción laboral es, precisamente, uno de los pilares sobre los que descansa esta iniciativa de capacitación profesional, gracias al apoyo que reciben de Inserta Empleo a la hora de establecer enlaces con el mundo empresarial para la realización de prácticas curriculares y generar ofertas de trabajo: “Por ejemplo, un 90 % de todas las personas que han terminado los cursos de programación tienen un empleo o están ahora mismo en prácticas. El nivel de inserción es alto y hay mucha demanda, así que esperamos que esto se mantenga en el futuro”, sostiene Cadenas. La duración de los distintos itinerarios formativos varía mucho de unos a otros, pero finalizarlos con éxito “implica ser ya empleable en una profesión técnica, a un nivel normalmente junior”, añade.

Poseer conocimientos previos no es un requisito indispensable, ya que para acceder a estas formaciones tan solo es necesaria una evaluación de competencias lógico-matemáticas (además de acreditar la discapacidad): “En el grupo, aproximadamente la mitad de la gente ya ha hecho programación o viene de otros cursos. Pero, para los que no, nos dieron clases de refuerzo que nos sirvieron de mucho”, explica Romanovskiy, que pese a la dificultad disfruta, sobre todo, lo relacionado con la arquitectura de datos y de programación. El caso de Mar Almagro (51 años, Madrid), también estudiante de *Java Full Stack*, es algo diferente porque, a pesar de carecer de experiencia en el sector, sí estaba familiarizada con él: empezó una diplomatura en Informática, que dejó a falta de cuatro asignaturas; y se ha mantenido en contacto con el mundo de la programación gracias a cursos *online* y MOOCs en plataformas como Coursera y EdX. Pero carecía de titulación alguna que avalara la educación recibida: “No tenía ni títulos ni experiencia. Y es que, por muchos conocimientos que tenga, he trabajado de teleoperadora, de administrativa, en hostelería... Y la edad, claro, que también influye”, afirma.

Almagro, a quien unas complicaciones derivadas de una operación de columna provocaron diversas lesiones de médula espinal (como una pérdida de fuerza y funcionalidad en el lado derecho y falta de visión en el ojo izquierdo), acababa de realizar unas prácticas correspondientes al grado superior de FP en Administración y Finanzas cuando estalló la covid-19. “Llegué a esta formación a través de la bolsa de empleo de la fundación, y es gracias a ellos que he tenido mis últimos trabajos”, reconoce. El programa, de 900 horas (y otras 300 de prácticas), supone la esperanza de poder por fin cumplir su sueño de dedicarse finalmente a la programación: “Además, el profesor tiene mucha experiencia laboral y sabe lo que nos van a pedir las empresas, por lo que llegaremos con las herramientas profesionales que se utilizan hoy”.

Becas y ayudas para la formación

No solo se trata de una iniciativa subvencionada al 100 %; la fundación ofrece también una serie de ayudas adicionales para los alumnos que así lo necesiten: “Por ejemplo, en el caso de las formaciones presenciales, pueden acceder a unas ayudas para la conciliación o el transporte, que se adaptan según el caso; y para las

formaciones virtuales, si necesitan actualizar alguna tecnología o resolver alguna carencia técnica en su casa”, ilustra Cadenas. “Y luego tenemos una convocatoria permanente de becas para aquellas personas con discapacidad que quieren cursar unos estudios de ámbito técnico digital en cualquier centro de formación. Ahí les apoyamos con hasta el 80 % del importe de la matrícula, y con un máximo de 10.000 euros por persona”, añade.

Uno de los receptores de las ayudas al transporte es precisamente Gonzalo Abad, un joven de 28 años que reside en Ciudad Real y que cada día se desplaza a las instalaciones de Por Talento Digital en Madrid para realizar una formación en Marketing Digital y Comunicación (de 600 horas y 150 de prácticas). Abad, que sufre una discapacidad visual, está asimismo terminando un grado medio en Sistemas Microinformáticos y Redes, formación que ha ido combinando con otros cursos como uno de emprendimiento que ha hecho gracias a la Asociación de Jóvenes Empresarios de Ciudad Real (AJE). “Al comenzar a estudiar informática, me decanté por el sector del marketing porque vi que había muchas salidas, y gracias a este curso podré ofrecer esos conocimientos a las empresas que nos den esa oportunidad”, explica.

En las nuevas instalaciones de Por Talento Digital, inauguradas en noviembre de 2021 en la madrileña calle de Fray Luis de León, la accesibilidad tiene un rol primordial: no solo a nivel físico, sino también técnico y laboral. “Si la formación es virtual, buscamos siempre que sea accesible, y que permita lectores de pantalla, por ejemplo, para las personas ciegas. A nivel físico, se trata de un centro con una accesibilidad muy grande, que se adapta a cada alumno. Hay personas con movilidad reducida a las que facilitamos sillas o mesas de una determinada manera; también hay intérpretes de lengua de signos; pantallas para personas con baja visión; lenguaje en braille en distintas zonas del centro; la señalización en el suelo, en las aulas...”, esgrime Cadenas. Y luego está la accesibilidad laboral: “Por desgracia, no todas las profesiones son 100 % accesibles, y esa es otra línea de trabajo de la fundación. Ahora vamos a lanzar una formación en programación para personas ciegas, que pueden tenerlo más complicado en la parte más visual, del *Front End*, pero que sin embargo pueden ser muy buenas en el *Back End*, la parte de atrás, como cualquier otro programador”.

Incorporación al mercado laboral

En todas las formaciones, explica Cadenas, hay ciertos temas transversales que tienen que ver con las llamadas competencias blandas o *soft skills*, y que facilitan la búsqueda de empleo y la incorporación al mundo laboral: comunicación, empatía, creatividad, saber cómo enfrentarse a una entrevista, trabajo en equipo, resolución de problemas y conflictos... Y, por supuesto, la accesibilidad: “Dependiendo del ámbito y en mayor o menor medida, les formamos para que se conviertan en profesionales preocupados por la accesibilidad en su ámbito particular. Por ejemplo, en los programadores, para que sepan programar de manera accesible; y en las personas que utilizan las redes sociales, para que los entregables que publicas sean accesibles”, cuenta Cadenas.

En esta carrera por la empleabilidad, otro de los actores que juegan un papel importante es el Foro Inserta, entidad que facilita la comunicación empresarial necesaria para promover la inclusión laboral de las personas con discapacidad, y no solo en lo referente al talento digital: “A lo largo de todo el año, se va trabajando con ellos para que el empleo que estas empresas puedan generar tenga en cuenta a las personas con discapacidad, de tal forma que reserven para ellas un tanto por ciento de esos puestos de trabajo”, explica José Alías, responsable de comunicación de la Fundación ONCE.

europapress.es

Alegría ante la escolarización de niños de Ucrania: "Vamos a responder con la máxima solidaridad y celeridad"

MADRID, 17 Mar. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, se ha referido este miércoles a la escolarización de menores ucranianos llegados a España, tras huir de la guerra provocada por la invasión de su país por parte de Rusia. "Vamos a responder con la máxima solidaridad y celeridad", ha asegurado.

En declaraciones a los periodistas a su llegada a la Comisión de Educación y Formación Profesional del Congreso de los Diputados, la ministra ha recordado que el próximo 30 de marzo tendrá lugar una Conferencia Sectorial de Educación, con los responsables autonómicos del ramo, para abordar específicamente este tema, así como "los recursos y medidas" que hay que poner en marcha para atender a la escolarización de niños.

Preguntada sobre si hay previsto algún refuerzo de profesorado de clases en español para los menores, Pilar Alegría ha explicado que todavía disponen de "aproximaciones numéricas" sobre cuántos niños y niñas habrá que atender. En este sentido, la titular no se ha aventurado a ofrecer una cifra concreta, pero ha añadido que son "considerables".

"Es una situación absolutamente anómala, fruto de una injustificada guerra y, desde luego, todos los recursos y respuesta de toda índole, desde educativo, social y un largo etcétera tiene que ser por supuesto una respuesta conjunta y, por tanto, europea", ha concluido antes de comparecer ante la Comisión de la Cámara Baja

THE CONVERSATION

¿Ha cambiado la forma de enseñar matemáticas?

Laura Muñiz Rodríguez. Profesora Ayudante Doctora, Universidad de Oviedo

Históricamente, la forma de enseñar matemáticas adoptaba un enfoque expositivo y deductivo en el que el papel del docente era predominante. El desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información, las reformas curriculares en respuesta a las demandas de docentes y discentes y la necesidad por lograr una sociedad matemáticamente competente desencadenaron la introducción de enfoques en los que el alumnado pasa a tener un papel protagonista.

Lo anterior parece reflejar la existencia de dos tipos de prácticas docentes: aquellas a cargo de quienes permanecen anclados en una enseñanza tradicional de las matemáticas frente a la de quienes optaron por un cambio. Sin embargo, la realidad no es dicotómica. La mayoría de los docentes de matemáticas no responden a uno de estos dos perfiles arquetípicos, sino a una combinación de cuatro tendencias.

Concepciones y creencias

Aunque el perfil de un docente viene determinado por múltiples factores (por ejemplo, el contexto, el comportamiento, las competencias, la identidad, o la misión), las concepciones y creencias de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas desempeñan un rol determinante en su práctica docente. A su vez, estas concepciones y creencias influyen en otros aspectos relativos al docente, como puede ser su conocimiento.

Las concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas se refieren a las premisas o proposiciones sostenidas psicológicamente por el docente sobre los objetivos de aprendizaje, su propio papel en la enseñanza, el papel del alumnado, las actividades, los enfoques didácticos, los procedimientos matemáticos o los resultados de aprendizaje.

Para un docente, describir cómo son sus concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas es una tarea compleja. En cambio, identificarse con una tendencia didáctica resulta más sencillo.

Cuatro tipos de acercamientos

Desde esta perspectiva, consideramos cuatro tendencias didácticas: la tradicional, la tecnológica, la espontaneísta y la investigativa.

La tendencia tradicional se caracteriza por la adopción de un estilo expositivo como único método de enseñanza y el libro de texto como único recurso. Entiende que el aprendizaje se logra utilizando solo la memoria, y concibe la evaluación como una actividad final.

En esta tendencia, la repetición de ejercicios tipo protagoniza la actividad en el aula. El alumnado escucha la explicación del maestro (basada en una transmisión literal de lo que aparece en el libro de texto) para poder repetir posteriormente el proceso explicado.

En la tendencia tecnológica, los docentes realizan una simulación del proceso de construcción del conocimiento desde una perspectiva divulgativa, práctica y organizada. La evaluación se realiza a lo largo del proceso de aprendizaje.

Una práctica característica de esta tendencia sería la repetición de ejercicios que intentan reproducir los procesos lógicos y los errores cometidos de manera habitual por el alumnado. El docente expone los contenidos de manera organizada y atractiva, y el alumnado reproduce estos contenidos, imitando así su estilo cognitivo.

La tendencia espontaneísta se caracteriza por propuestas en las que el alumno entiende los objetivos de aprendizaje a través del contexto y la manipulación. Con ella se produce la adquisición de un conocimiento no organizado, que se canaliza a través de la evaluación.

En esta tendencia, el alumno realiza actividades no reflexivas creadas por el docente, participando de forma activa en cada una de ellas, y el docente analiza sus reacciones y responde a sus propuestas.

Finalmente, en *la tendencia investigativa*, los docentes organizan el proceso de enseñanza para garantizar la adquisición de conocimientos a través de la investigación. Es decir, apuestan por un aprendizaje más autónomo por parte del alumnado.

Prácticas típicas de esta tendencia serían el enfrentamiento del alumnado a situaciones para las que no poseen procesos de resolución conocidos, donde el docente provoca la búsqueda de respuestas a nuevos interrogantes y despierta la curiosidad del alumnado.

Tipos de profesores de matemáticas

A partir de las respuestas de 247 futuros docentes, tanto en Educación Primaria como Secundaria, sobre el grado de acuerdo con ciertas afirmaciones sobre las matemáticas, la metodología de enseñanza, los procesos de aprendizaje, el rol del alumnado y el rol del docente, emergen cuatro factores que explican las concepciones y creencias del profesorado (aspectos investigativos, rol del docente, rol del libro de texto y planificación docente) y cuatro grupos de perfiles docentes.

Lo significativo es que cada uno de estos perfiles no responde a una única tendencia didáctica, sino a una combinación de las cuatro anteriormente descritas, distinguiéndose en el peso con el que conciben cada una de ellas.

Por ejemplo, el grupo de docentes que demuestra un mayor grado de acuerdo con afirmaciones típicas de la tendencia investigativa, también prioriza el rol del docente en el aula (siendo esta creencia característica de una tendencia como la tradicional).

Diferencias primaria – secundaria

Un aspecto a tener en cuenta es el comportamiento diferenciado que se observa según la formación académica del futuro profesorado, es decir, entre aquellos con una titulación en Educación Primaria (que desarrollarán su labor docente en esta etapa educativa) y aquellos con una titulación en matemáticas (candidatos a impartir docencia en Secundaria).

Es posible asumir que la forma en que se les hayan enseñado las matemáticas a unos y otros es diferente. La formación de los futuros maestros tiene una naturaleza más constructivista que la de los estudiantes de matemáticas, completamente ajena al ámbito de la didáctica de la matemática.

A su vez, es sabido que el tipo de enseñanza recibida por aquellos que tienen previsto ser docentes ejerce cierta influencia sobre sus propias creencias y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, hasta el punto de que el futuro profesorado tiende a heredar los modelos con los que ha sido formado, en especial al inicio de su carrera docente.

Esto ayuda a explicar que la forma de enseñar matemáticas que conocen aquellos con formación específica en este ámbito proviene de lo que han observado en su profesorado en Educación Secundaria y universitaria, estando este aún muy influido por el formalismo.

Sin embargo, también es posible distinguir en este futuro profesorado rasgos de las tendencias espontaneísta e investigativa en sus concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

¿Ha cambiado algo en los últimos 30 años?

Los resultados de investigaciones similares realizadas hace 30 años indican un predominio de las tendencias tradicional y tecnológica. Aún quedando reminiscencias de ambas, en la realidad actual la investigativa y la espontaneísta son las dos tendencias didácticas más representadas. Una posible explicación son los cambios curriculares sucedidos en los últimos años, caracterizados por una enseñanza y aprendizaje de las matemáticas con un enfoque más constructivista.

La radiografía del perfil docente actual no obedece a la antigua dicotomía entre el constructivismo frente a la transmisión, incluso imposibilita encapsular las concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en perfiles rígidos y bien delimitados, sino que aboga por una combinación de diferentes características.

La enseñanza de historia y la obsesión identitaria

Cosme Jesús Gómez Carrasco. Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia

Pedro Miralles Martínez. Catedrático de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia

En otoño de 2021 el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó para su exposición pública los borradores de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

A lo largo de estos meses hemos encontrado en la prensa debates sobre la materia de Historia, similares a los que se han producido en países latinoamericanos, en EE.UU. o en los países que integraban la antigua URSS.

Unos debates que, como apuntó Sam Wineburg en su libro *Historical Thinking and other unnatural acts* ("Pensamiento histórico y otros actos no naturales"), se han centrado principalmente sobre qué contenidos históricos debe aprender el alumnado, y no sobre por qué y para qué deberían aprender historia y por ende contenidos históricos, que no es lo mismo.

La historia de la asignatura de Historia

Hay que contextualizar estos debates en la evolución del currículo educativo español. Durante el franquismo se primó un relato descriptivo y lineal de la historia, ignorando nuevos modelos historiográficos y didácticos.

A partir de los años 80, los programas renovados y, sobre todo, la LOGSE introdujeron cambios de concepto y de enfoque de enseñanza. Se incorporaron en gran medida gracias al impulso de grupos de renovación



pedagógica como Germanía 75, Historia 13–16 o Gea–Clío, que promovieron el método del historiador y contenidos alternativos al relato nacional clásico, en el que primaba la historia política e institucional.

En la LOGSE se propusieron contenidos como la “iniciación a los métodos históricos” o la “explicación multicausal”, y se incluyeron “sociedades medievales”, “sociedades de la Edad Moderna” o “sociedades del ámbito no europeo”.

También aparecían contenidos políticos tradicionales como “Hegemonía y decadencia de la Monarquía Hispánica” o “reinos cristianos y Al Ándalus”. Pero esa ruptura con el viejo discurso monolítico originario del siglo XIX llevó a sectores conservadores a reclamar la vuelta a las “esencias” de la Historia de España.

Giro conservador a partir de los 90

Estos debates propiciaron un giro conservador a partir de 1996. Esperanza Aguirre, entonces Ministra de Educación, manifestó su preocupación por lo que consideraba una pérdida de la “identidad” de la Historia de España en el currículo escolar:

“La Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del mundo actual”. (De su discurso en la inauguración del curso 1996 de la Real Academia de la Historia).

Tras años de polémicas, que cristalizaron en el “Decreto de Humanidades”, se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que no entró en vigor.

Se reformularon los contenidos de Historia de España en Bachillerato “desde Atapuerca al euro”, lo que supuso un anacronismo insólito con los países de nuestro entorno cultural por dos razones: por centrarse solamente en la historia de un país; y por querer abarcar el conocimiento histórico desde los orígenes hasta el presente en un solo curso académico.

Esto supuso un giro en la finalidad de esta materia, que volvió a adquirir unos tintes principalmente identitarios: conocer los principales hitos de construcción de la nación para crear lazos de identidad con un supuesto pasado compartido.

La diferencia de esta propuesta de 2º de Bachillerato con otros países es clara. En Francia, el último curso de Bachillerato se dedica a la historia del mundo desde 1930; en Portugal, desde comienzos del siglo XX; y en Australia o Canadá desde 1918. No porque no interese la historia anterior a la contemporánea, sino porque esos contenidos los abordan en cursos anteriores, como ocurre en España en la ESO.

Traspaso de competencias

El gobierno del PP traspasó las competencias en educación no universitaria a las Comunidades Autónomas en el año 2000, y los sectores conservadores trasladaron el debate a ese escenario.

Una década después el ministro de Educación, José Ignacio Wert, presentó su reforma educativa afirmando que tenía como objetivo “españolizar los alumnos catalanes”. La LOMCE de 2013, y su desarrollo curricular posterior, insistió de nuevo en los hitos de la construcción de la nación española, minimizó la historia social, las realidades extraeuropeas, y el método del historiador o el uso de fuentes históricas.

Superar el relato nacional

En contraste con la obsesión por el relato nacional, la comunidad académica sobre educación histórica ha avanzado en la identificación de los factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

En 2018, Sam Wineburg publicó el libro *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)* (*Por qué aprender historia, cuando ya está todo en mi teléfono*), en el que planteaba superar un enfoque curricular basado solamente en hechos, datos y fechas. En su lugar, proponía profundizar en la forma propia de pensar y construir el conocimiento por parte de los historiadores.

Estos procedimientos son muy útiles para el alumnado para analizar los fenómenos sociales y luchar contra una de las grandes pandemias: la desinformación y la posverdad.

En ese mismo año las profesoras Terrie Epstein y Carla Peck publicaron su libro *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts*. En ese libro plantearon, a través de diferentes experiencias de ámbito internacional, un enfoque sociocultural crítico para la educación histórica.

Efectos de la LOCE y la LOMCE

Los cambios propuestos en la LOCE y que ha desarrollado la LOMCE han tenido notables consecuencias: se redujeron contenidos relacionados con el método del historiador, el trabajo con fuentes primarias y la multicausalidad.

Tampoco se tuvieron en cuenta las recomendaciones del Consejo de Europa sobre el papel de la historia para el desarrollo de un compromiso cívico y social.

En el ámbito historiográfico se redujo al mínimo la historia social y se dio la espalda a corrientes historiográficas como la microhistoria, la historia desde abajo o la historia de las mentalidades.

Por poner dos ejemplos fáciles de entender:

1. En la propuesta de la LOMCE para la ESO no existe la sociedad de la Edad Moderna, solamente la Monarquía de los Austrias y los Borbones.
2. En el siglo XIX no forma parte del currículo para la ESO el movimiento obrero. Según este Real Decreto, los derechos laborales, sociales o el derecho al voto aparecieron por generación espontánea. O peor: se podría interpretar que aparecieron como un proceso de evolución lógica del Estado liberal y el sistema capitalista, sin que los movimientos sociales de protesta tuvieran ningún papel.

Contenidos sin procesos de aprendizaje

En definitiva, a la vez que los contenidos históricos se concibieron como conocimientos inmutables, no se contempló la forma en que el alumnado adapta esos contenidos a sus esquemas mentales y a su experiencia previa a través de los medios de comunicación y otros medios informales. Es decir, los procesos específicos de aprendizaje de la historia.

Estos procesos, que han sido abordados a lo largo de las últimas dos décadas por la comunidad de investigación en educación histórica, no han tenido excesivo protagonismo en los debates públicos aparecidos en la prensa.

¿Los proyectos de enseñanzas mínimas derivados de la LOMLOE permiten abordar estos desafíos? Así deberían plantearse los términos de discusión, y no la obsesión identitaria y nacionalista que impregna los habituales debates públicos.

STEAM: La metodología que aúna Ciencias y Artes en proyectos colaborativos

Naiara Bilbao Quintana. Profesora del departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Ainara Romero Andonegui. Profesora adjunta del departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Eneko Tejada Garitano. Profesor adjunto del departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Urtza Garay Ruiz. Profesora de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Investigadora del Grupo de investigación Weblearner en Tecnología Educativa, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

La sociedad ha experimentado un proceso de transformación importante a lo largo de las últimas décadas. Se ha dejado atrás un modelo de sociedad industrial (que sitúa su origen en el siglo XVIII) y se ha dado paso a un modelo de sociedad de la información, posibilitado por los avances tecnológicos que se han producido en los últimos 20 o 30 años.

Actualmente, empieza paulatinamente a instalarse un modelo de sociedad del conocimiento en la que el valor añadido de profesionales y ciudadanía no es ya a cuánta información tenemos acceso, sino lo que somos capaces de hacer con ella.

Paradójicamente, esta profunda transformación social no siempre ha tenido un impacto inmediato en el modelo de escuela, que durante años ha mantenido un sistema de enseñanza basado en la memorización y reproducción de información.

Sin embargo, hace ya unos años que los centros educativos se encuentran en un proceso de transformación para reflejar mejor la sociedad en la que están inmersos. Un cambio de paradigma que prepara a sus estudiantes para enfrentarse, con los recursos y las herramientas necesarios, a un futuro aún por definir y que requerirá de una alta capacidad de adaptación y flexibilidad.

La formación en Ciencia y Arte STEAM

Uno de los enfoques pedagógicos más destacables en este ámbito es la metodología STEAM (acrónimo proveniente de las siglas en inglés de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), que pretende impulsar la formación de carácter técnico-científico y artístico en todas las etapas educativas. Eso sí, con un enfoque diferente, integrador y transversal.

Se trata de una metodología eminentemente práctica, que aúna diferentes disciplinas. En un primer momento se puso el enfoque únicamente en las de carácter científico, como las Ciencias, la Tecnología, las Matemáticas y la Ingeniería; sin embargo, posteriormente se añadió el ámbito de las Artes (enfoque humanístico), buscando una sinergia interdisciplinar que potenciase la creatividad.

Proyectos, decisiones y vocación

STEAM propone un tipo de aprendizaje basado en proyectos, eminentemente práctico, en el que el trabajo cooperativo resulta fundamental y que fomenta la autonomía y la capacidad de toma de decisiones del alumnado.

Es importante aplicar una perspectiva de género, fomentando vocaciones científicas y tecnológicas entre las chicas, de manera que tengan referentes científicos que les amplíen la mirada a la hora de escoger sus estudios o definir su carrera profesional.



Favorece igualmente el desarrollo del pensamiento crítico, la adopción natural del método científico y resulta, sobre todo, un reflejo del carácter interdisciplinar de cualquier ámbito profesional presente en la sociedad.

Los *makerspaces* son entornos físicos de trabajo donde se aprende y trabaja con un enfoque esencialmente constructivista. Promueven el aprendizaje de grupo, mediante el uso compartido de materiales, materias primas, dispositivos tecnológicos, aplicaciones informáticas, etc. Suponen en ese sentido un espacio idóneo para aplicar la tecnología STEAM en el aula y en el currículo.

STEAM en el currículo

El marco normativo de la escuela actual reconoce el desarrollo de la competencia STEM como clave. Adoptar una metodología STEAM implica concebir el trabajo de aula como una realidad compleja, diversa e interdisciplinar. Supone otorgar al estudiante un alto nivel de protagonismo a la hora de planificar su trabajo, potenciando a la vez su autonomía. Se trata en definitiva de llevar a cabo una transferencia real y efectiva del peso y el liderazgo del trabajo de aula, restando al docente parte del protagonismo dominante propio de los enfoques pedagógicos más tradicionales.

Implica un cambio de papel por parte de los y las docentes, abandonando su función tradicional de fuente única de conocimiento para convertirse en un catalizador de la construcción del aprendizaje de sus estudiantes. Supone en ese sentido una gran exigencia desde el punto de vista profesional, pero es un requisito necesario para poder enfocar el trabajo de aula de una manera dinámica y efectiva.

Integrarlo en el currículo

Sin embargo, al igual que con otros enfoques pedagógicos innovadores, el uso de esta metodología no puede convertirse en un fin en sí mismo. No se puede caer en el error de trabajar la innovación sin una hoja de ruta debidamente trazada. Resulta necesario comprender el porqué de su utilización y, sobre todo, integrarlo adecuadamente en el currículo. Para ello, debe tener reflejo en una programación de aula detallada, estructurada y bien fundamentada.

El desafío será partir de un reto que nazca del contexto de las y los estudiantes y que les vincule emocionalmente con una necesidad de aprendizaje concreta. Esta necesidad, a través de un proceso de investigación guiada, les aporta las claves para ofrecer una solución. Las transferencias que hagan a otras situaciones y contextos posibilitarán el desarrollo de aprendizajes profundos, autorregulados, que faciliten procesos de aprendizaje permanente.

MAGISTERIO

La resaca de la covid en Educación: golpe en el aprendizaje y en salud mental

La covid ha acelerado la mejora de algunos indicadores educativos debido a que más jóvenes apuestan por formarse en vez de probar suerte en el mercado laboral, pero en el otro lado de la balanza figuran las graves secuelas emocionales y las pérdidas de aprendizaje por la situación derivada de la crisis sanitaria.

REDACCIÓN Lunes, 14 de marzo de 2022

Dos años después de que los patios escolares enmudecieran por el cierre de los centros por el coronavirus, la situación en la educación arroja sombras y luces. Destaca, por un lado, la caída histórica del abandono escolar –uno de los mayores problemas del país– y, por otro, el aumento de los trastornos mentales, que van desde problemas de ansiedad a tentativas de suicidio y autolesiones.

La última estadística del Ministerio de Pilar Alegría señala que en 2021, el abandono temprano de la Educación y la formación en España se situó en el 13,3%, lo que supone un descenso de casi tres puntos sobre el año anterior y la mayor bajada en dos décadas. A ello ha contribuido la situación de la pandemia –que disparó el paro y los ERTE durante este periodo– y el encadenamiento de dos crisis, la económica de 2008 y la sanitaria del coronavirus.

Resulta especialmente llamativa la reducción del abandono entre las mujeres de entre 18 y 24 años, que por primera vez baja del 10 %, de acuerdo con el informe “La Igualdad en Cifras 2022”, publicado por Educación el pasado día 8. La idea de que lanzarse ahora al mercado laboral no es una buena opción lo apuntala otro dato: casi el 80% de la población de 20-24 años superó en 2021 al menos Bachillerato y FP, casi 17 puntos más que en 2011 (62%).

Cada vez más formación permanente

El porcentaje de la población de 25-64 años que ha seguido algún tipo de formación presenta un crecimiento muy significativo, alcanzando en 2021 el 14,4%, lo que supone una subida de 3,4 puntos sobre 2020 y supera ampliamente las variaciones habidas en años anteriores. Este aumento cobra mayor valor, si se tiene en cuenta que en 2020 España fue uno de los pocos países de la UE que no experimentaron descensos en este indicador como efecto de la situación excepcional ligada a la pandemia.

Por otro lado, el coronavirus ha provocado un notable descenso de los niños matriculados en Educación Infantil durante el último curso, afectado por la pandemia, con 79.333 alumnos (-16,9%) menos en el primer ciclo (de 0 a 3 años) y 47.911 alumnos menos (-3,7%) en el segundo ciclo (3-6 años), según la Estadística de las Enseñanzas no universitarias del Ministerio. Por contra, el número de estudiantes en la Educación Secundaria Obligatoria aumentó en 26.770 (+1,3%), lo mismo que en Bachillerato, que subió en 11.064 alumnos (+1,6%), siguiendo la tendencia iniciada en el curso anterior.

De acuerdo con el avance oficial, las enseñanzas de Formación Profesional presentan las mayores subidas, incrementándose el conjunto de su alumnado en 82.940 (+9,3%) y por primera vez superaron el millón de estudiantes.

Máximo de aprobados

El porcentaje de alumnos de Secundaria y Bachillerato que promocionaron en el curso 2019-20 –el de la pandemia– subió “significativamente” sobre el año anterior, entre 3,8 puntos para 1º de ESO y 8,5 para 2º de Bachillerato, según el avance de datos provisionales de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. La suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas del sistema educativo en el último trimestre del curso 2019-20, manteniendo las actividades a través de las modalidades a distancia y online, supuso una situación excepcional para la evaluación y las decisiones de promoción y consecución de titulación al finalizar la enseñanza, flexibilizándolas.

Pero, por contra, un estudio del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud explica que la salud mental y los efectos psicológicos en muchos estudiantes se han visto afectados por la pandemia (estrés postraumático, confusión, ira, ansiedad...). Un ejemplo de esto último es que al principio del presente curso 2021-22, la Comunidad de Madrid detectó el doble de conductas autolesivas en colegios e institutos.

En el mismo sentido, el último informe del Consejo Escolar del Estado propone reforzar la atención a los problemas de salud mental del alumnado, que se han agravado por el largo periodo de la pandemia y están incidiendo en falta de motivación, dificultades de concentración y síntomas depresivos, que “en ocasiones conllevan trastornos de conducta y comportamientos lesivos”. Según el máximo órgano consultivo del Gobierno en materia educativa, “aun con todos los esfuerzos realizados, la circunstancia actual es grave y muy preocupante”.

Según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2019 hubo en España 3.671 suicidios. Aún no hay cifras definitivas del 2020, aunque sí se sabe que entre los meses de enero y mayo (coincidiendo con el confinamiento) el suicidio se mantuvo como la primera causa de muerte no natural y aumentaron los casos entre los más jóvenes.

Pérdida de aprendizaje

Los profesores admiten que, en líneas, generales se ha producido una pérdida en el aprendizaje como consecuencia del obligado cierre de los colegios a comienzos de la pandemia y las dificultades de aprehender los conocimientos a través de la enseñanza online. Este hecho también guarda relación con el deterioro de la salud mental de los alumnos, que ha impactado en su nivel de concentración y motivación. En España aún no se ha hecho un estudio que cuantifique esta pérdida, pero estudios realizados en otros países sí lo han evaluado. Por ejemplo, en Bélgica, los alumnos de 6º de Primaria del curso 2019-20 experimentaron una pérdida de aprendizaje significativa: en Matemáticas fue del 18,6% y en Lengua del 28,6%.

Una tarea pendiente el profesorado del sistema educativo español es mejorar su formación digital, según la OCDE. La mayoría de estos profesionales reconocen la necesidad de mejorar sus competencias digitales. La crisis sanitaria obligó a migrar los sistemas educativos a la modalidad online de manera inmediata y abrupta, lo que dio lugar a una “enseñanza remota de emergencia”. Dos años después, los expertos afirman que la mayor parte de las escuelas españolas se resisten a digitalizar, que no consiste solo en usar dispositivos electrónicos sino en planificar y diseñar verdaderas experiencias de aprendizaje online.

Así, la transformación digital aún encuentra resistencias en la mayoría de los centros del país debido, entre otras razones, a un déficit de formación y disposición del profesorado y de equipos directivos capaces de liderar el cambio. No es un problema de equipamientos y conexión.

En el tercer curso académico de la pandemia, continúan vigentes medidas como la ventilación cruzada, frecuente lavado de manos, higiene máxima y el uso correcto de las mascarillas en los interiores, aunque desde hace unos meses ya no es necesario llevarlas en los patios. Sigue siendo necesaria la distancia en el aula, pero se ha flexibilizado y está permitido reducirla, de 1,5 a 1,2 metros, y las clases han vuelto a la presencialidad, aunque en niveles superiores como la Universidad se alterna la clase física con la online.

Las becas MEFP podrán solicitarse a partir del próximo 30 de marzo

Así lo recoge el BOE del 12 marzo, el cual establece el plazo hasta el 12 de mayo, adelantándose cuatro meses al periodo habitual. Estas ayudas estarán disponibles para los estudios postobligatorios.

AITOR CABALLERO CORTÉS Lunes, 14 de marzo de 2022

Como ya se anunció en semanas pasadas, el plazo para solicitar las becas MEFP, también conocidas como becas MEC, iba a cambiar para el próximo curso con el objetivo de que los alumnos y las familias sepan de antemano si cumplen los requisitos para recibir las ayudas. De esta manera, se evitaría que aquellos que buscan formarse con estudios postobligatorios no se quedaran desamparados a mitad del curso, sin posibilidad de revocar la matrícula ni tampoco de poder pagar los costes académicos.

Finalmente, el plazo para solicitar las becas para el curso 2022-23 irá desde el 30 de marzo hasta el próximo 12 de mayo, según se ha anunciado en el BOE del 12 de marzo. Esto acarreará también algunos inconvenientes, como no conocer la nota media del expediente o posibles modificaciones. Por ello, no será a priori hasta el 15 de julio cuando tenga lugar la tramitación de las solicitudes en las comunidades autónomas. Aquí solo se verificarán los datos generales y los derechos a deducciones.

Entre julio y agosto se hará el cruce de datos con la Agencia Tributaria para determinar si los estudiantes cumplen los requisitos económicos o no y comunicárselo a los solicitantes. Se reservará desde septiembre hasta diciembre las posibles alegaciones o presentación de documentos, así como la incorporación de los resultados académicos que harán variar las cuantías variables. Se presupone que el ingreso debería realizarse entre octubre y diciembre, aunque se aprobó en el Senado agilizar el pago a los estudiantes. La medida se saldó con 24 votos a favor, ninguno en contra y cuatro abstenciones. Desde el PSOE dicen que “es incuestionable el compromiso del Gobierno con el sistema de becas” y recalca “los años negros del PP de recortes, que echó a la calle a miles de estudiantes y docentes”, según Fran Díaz, senador socialista.

Además, la inversión en estas ayudas para la próxima convocatoria irá hasta los 2.134 millones de euros. Un presupuesto un 45% mayor que el de 2018 y que beneficiará casi a un millón de jóvenes.

¿Quiénes podrán optar a las becas MEFP?

En primer lugar, la nota de corte para acceder a las becas MEFP continuará siendo un 5, y será de igual forma para los másteres no habilitantes, según ha confirmado el Gobierno. Al ser estudios postobligatorios, se incluyen FP superior, media y básica, Bachillerato, enseñanzas artísticas y deportivas, estudio de idiomas en Escuelas Oficiales, Grados y Máster. En el caso de los Grados, también entran los mayores de 25 años que quieran acceder a la universidad.

Otro de los requisitos es el número de suspensos. Bachillerato, FP y los alumnos de la ESO que pasen elijan estas modalidades solo podrán tener una asignatura suspensa. En el caso de los ciclos formativos, tendrán que superar el 85% de las horas lectivas impartidas.

En cuanto a los universitarios, las condiciones varían en función de los estudios. Los que pertenezcan a las Ciencias Sociales y Jurídicas tendrán que superar el 90% de los créditos, al igual que Artes y Humanidades; los de Ciencias de la Salud un 80%, y por último Enseñanzas técnicas y Ciencias un 65%.

Los umbrales de renta se mantendrán como hasta ahora, y en función de en cuál se ubique, la cantidad de la cuantía variable variará en consonancia. A menor umbral, mayor será la ayuda y viceversa. Todo ello está más detallado en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

“La que se avecina...” **OPINIÓN**

JESÚS MARRODÁN Lunes, 14 de marzo de 2022

La comunidad educativa es consciente de que, al inicio del curso escolar 2022-23 se implantarán cambios educativos –según establece la disposición final quinta de la Lomloe– que afectarán a las enseñanzas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Los reales decretos de currículos y organización de estas enseñanzas llevan un notorio retraso en su publicación, la cual se esperaba en enero. La trascendencia de estas normas estatales es evidente en las ya publicadas: *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil* y *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la E. Primaria*. El de Educación Infantil es innovador por ser el primero de carácter estatal que regula la etapa totalmente. Entrará en vigor el 1 de septiembre de 2022 en todos los cursos y deberán aplicarlo todos los centros, independientemente de su titularidad, que imparten estas enseñanzas.

Por otra parte, el real decreto de Educación Primaria introduce el “*Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica*”, definido en el artículo 9, como: “...*concreción de los principios y fines del sistema educativo referidos a la educación básica que fundamenta el resto de decisiones curriculares. El Perfil de salida identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que el alumnado debe haber*

desarrollado al finalizar la educación básica...” El anexo I establece las características del perfil de salida, referente común para toda la enseñanza básica. Según el artículo 3.3. de la Lomloe, está formada por la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y los ciclos formativos de Grado Básico.

Los reales decretos determinan en su artículo 2 una serie de definiciones referidas al nuevo currículo: saberes básicos, situaciones de aprendizaje y diferencia las competencias en básicas y específicas. Estos nuevos términos no están incluidos en el concepto de currículo de la Lomloe –artículo 6– circunstancia sorprendente desde el punto de vista normativo. Este neolenguaje pedagógico genera dudas sobre su aplicación en un profesorado harto de cambios cosméticos en las normas educativas.

Se prevé que antes del 31 de marzo se publiquen los reales decretos correspondientes a la ESO y el Bachillerato. Este retraso está originando un generalizado y progresivo malestar en los centros educativos, pues su contenido es relevante no solo por los cambios curriculares que conllevan sino por la introducción de aspectos organizativos que repercuten de forma notoria en su funcionamiento. Habrá que cambiar programaciones didácticas, libros de texto, materiales curriculares y otras cuestiones pedagógicas; además de horarios, agrupación de materias o áreas en ámbitos, la impartición de una materia en un curso o en varios. También afecta a la oferta académica de cada centro, lo que repercutirá notoriamente en las plantillas docentes. Esta situación explica la lógica incertidumbre en los claustros y la movilización de los colectivos docentes más afectados: profesorado de filosofía, informática, economía, lenguas clásicas, etc.

Este “thriller” normativo se inició este curso con el *Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, que regula la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional*, que ha originado una variopinta normativa autonómica que podríamos resumir en “*dime dónde vives y te diré cómo obtener el título de la ESO*”.

Dada la distribución de competencias educativas establecida en el artículo 149 de la Constitución, los nuevos currículos estatales originarán que cada comunidad autónoma promulgue los decretos y órdenes que deberán aplicar los centros de su territorio, pero las cuentas no salen. Un decreto autonómico precisa al menos de seis meses para su tramitación y posterior publicación oficial, es decir, hasta junio o julio no estará la normativa autonómica completada. Por lo tanto, ¿cuándo elaborarán los centros educativos las nuevas programaciones didácticas eligiendo el material didáctico adecuado? ¿Cuándo se sabrá la plantilla asignada a cada centro? ¿Cuándo las familias conocerán la nueva oferta educativa? ¿Se llegará a tiempo para que los nuevos currículos y otros cambios de la Lomloe puedan ponerse en marcha y no queden solo en el sufrido papel? “El ritmo de los despachos no es el de las aulas”.

Otra duda se pasea por los claustros, ¿qué margen de autonomía real tendrán los centros en el ámbito pedagógico, organizativo y de gestión? Esta autonomía es una reiterada reivindicación de los equipos directivos, que es apoyada por la mayoría de los inspectores al considerar que, solo a partir de ella, los centros podrán dar una respuesta adaptada a su realidad educativa de forma eficaz e innovadora. Este asunto va a ser otra “patata caliente” que las Administraciones educativas tendrán que afrontar en su normativa curricular y de organización escolar.

Esta situación será especialmente compleja en el curso 2022-23, cuando, en Primaria, ESO y Bachillerato, los cursos impares apliquen el currículo Lomloe y los pares el de la Lomce.

Es fundamental una información continua y clarificadora, acompañada de una formación docente potente con un fuerte contenido práctico, exigencia que deben afrontar las Administraciones educativas para que se traspongan los cambios normativos de forma efectiva a las aulas. En este sentido se debería reflexionar acerca de las causas por las que el “modelo competencial” establecido en la LOE (2006), mantenido en la Lomce y ahora reiterado en la Lomloe, continúa sin arraigar en muchos centros, a pesar de las numerosas normativas, excelentes iniciativas de formación, relevantes propuestas innovadoras y docentes fuertemente implicados. Los inspectores ya dejamos claro que uno de los problemas de nuestras leyes orgánicas es que su aplicación no se evalúa, por lo que se repiten los errores.

Los cambios que se avecinan requerirán un gran esfuerzo colectivo. La mera publicación de nuevas normas es insuficiente si no se acompaña de otras medidas que impacten directamente en la vida escolar. La Inspección educativa es de sobra conocedora de normas bienintencionadas que por falta de recursos y rigurosidad no han tenido repercusión real. No basta con buenas palabras, todos los implicados precisamos recursos suficientes, formación, asesoramiento, autonomía en la gestión y sobre todo no olvidar al verdadero protagonista de la Educación: nuestro alumnado.

Jesús Marrodán, es presidente del sindicato profesional de inspectores, USIE.

Evaluación de competencias

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 15 de marzo de 2022

La evaluación competencial, en denominación no del todo ajustada, es una manera de expresar que la evaluación del alumnado tiene en cuenta, particularmente, la concreción de las competencias clave realizada para cada una de las etapas educativas. Así lo consideran las enseñanzas mínimas al establecer tanto el perfil de salida en la educación básica, con descriptores operativos para precisar el grado de adquisición de tales competencias en la finalización de la Educación Primaria y de la enseñanza básica —sea cursando la ESO, un



programa de diversificación curricular o un ciclo formativo de grado básico—, como el alcance de esas mismas competencias clave en la Educación Infantil y el Bachillerato.

Puesto que las competencias son un elemento del currículo que, por su carácter internacional (se formulan en el marco del renovado programa Educación y Formación de la Unión Europea), no resulta significativamente afectado por los procesos de reforma en el sistema educativo español, las dificultades para su evaluación ya han sido advertidas desde su incorporación, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), el año 2006. Entre otras circunstancias, por no tener las competencias relación unívoca con determinadas áreas o materias, sino que a su adquisición contribuyen distintas de esas asignaturas y, por ello, es conveniente una perspectiva interdisciplinar, no habitual en los procesos de evaluación. Por otra parte, la relación de las competencias con los criterios de evaluación, y con los ya transitorios estándares de aprendizaje de las distintas áreas o materias, ha llevado a la elaboración, como recursos, de aplicaciones informáticas que ponderan la importancia de cada uno de tales criterios para la valoración del progresivo grado de logro de las competencias clave; si bien, tal procedimiento de evaluación puede convertirse, en algunos casos, en una aparatosa “tecnología de la evaluación”.

Las nuevas enseñanzas mínimas de la Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación (Lomloe, 2020) incorporan algunas novedades que pueden facilitar la evaluación de las competencias. Una es la de introducir competencias específicas de las distintas asignaturas, que se relacionan con las competencias clave a partir de los descriptores operativos de estas últimas. Y, otra, la de vincular directamente los criterios de evaluación de cada una de las áreas o materias con sus competencias específicas. De este modo, la evaluación de las competencias puede resultar más “natural” o “integrada”, toda vez que, tomando en consideración los criterios de evaluación de las distintas asignaturas, se valoran asimismo las competencias clave. Aunque, para precisar el grado de adquisición de estas, resultarían bastante útiles y a propósito unas rúbricas generales que, teniendo en cuenta tanto los descriptores operativos de las competencias clave como las competencias específicas de las áreas o materias, pudieran orientar, de manera menos “artificial”, el grado de adquisición de las competencias en los correspondientes informes que, sobre ello, han de realizar los equipos docentes.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Promoción, titulación y libre albedrío

Albano De Alonso Paz 10/03/2022

El libre albedrío es una ilusión, un mito y, en la escuela, una fábula que puede convertirse en peligrosa. Hace ya algunos años, el divulgador especializado en física y cosmología Dennis Overbye firmó un notable reportaje en *The New York Times* que se titulaba “La ilusión del libre albedrío”. En él, la libre elección era analizada como una fuerza engañosa en donde la decisión de actuar puede conducirnos al ejercicio contrario, un caldo de cultivo para la manipulación y la coacción. Elegimos, según el autor, en función de un sistema de creencias y percepciones que nos atan y nos conducen a una premisa que Einstein ya defendió una vez: la voluntad no es libre.

Esta especie de libertad, dentro de un marco legal amplio, en la toma de decisiones en la educación formal viene articulada en el artículo 120 de la Lomloe a través del refuerzo de la autonomía escolar. Y de verdad tengo serias dudas acerca de si la cultura educativa está lo suficientemente madura para afrontar un reto de esta envergadura, una acción de ingeniería pedagógica para construir un proyecto curricular genuino, adaptado a la singularidad de su contexto y su alumnado. Nada sencillo.

Edificar entre toda la comunidad educativa un ideario común y singular, que parta de las realidades que nos encontramos y de los resultados de los distintos planes de diagnóstico y mejora, suena bien en el papel. Resulta la floritura perfecta para presentaciones de expertos que ven la educación desde fuera, alejada de las necesidades de la parte más débil: el alumnado y sus familias.

Pero el libre albedrío escolar no debe ser nunca un trampantojo; en particular, la unificación de criterios concretos, básicos, claros y compartidos, para la toma de decisiones sobre el resultado final de la evaluación, la promoción de curso y la titulación es crucial para no alimentar disparidades entre centros, en un mapa de partida en el que la libre elección en la escolarización ya ha sido estudiada como estigma de segregación.

Esa libertad de acción es ahora la que, sin haber desandado lo andado en cuanto a formación, bagaje, hábitos docentes y procedimientos heredados, recae en forma de ilusorio poder en los equipos educativos a la hora de deliberar sobre lo más importante en la vida de un estudiante: los criterios, adoptados bajo presiones diversas,

para pasar de curso y para obtener un título académico; unos criterios que podrán variar en función del centro, lo cual es muy poco halagüeño, ya que puede elevar el clima de confusión.

En ese marco de actuación, con el horizonte del Real Decreto ministerial que regula estos aspectos y bajo el auspicio de una ordenación curricular que no termina de aterrizar, el profesorado afronta un futuro incierto que cristaliza su libre albedrío, más que nunca, en un quimérico liderazgo pedagógico de los equipos directivos. Un profesorado que transita en gran parte de centro en centro, porque es reconocida la inestabilidad de las plantillas, y que deambula –como el alumnado– de forma azarosa a expensas del planteamiento pedagógico del centro que le haya tocado en suerte.

Porque ahora, más que nunca, el libre albedrío que trae bajo el brazo el enésimo cambio de ley se convierte en un enorme desafío para las comunidades escolares. Un reto para no ampliar la inequidad en un océano de dudas en el que, al final, si sale mal, los grandes damnificados serán los que se sientan al fondo del sistema. Un horizonte idílico para un modelo que busca la personalización del aprendizaje y la inclusión pero que, si no se afronta con los mimbres necesarios en la mejora del proceso de formación del docente, la bajada de ratios o el incremento del profesorado de apoyo, corre riesgo de convertirse en un nido para la arbitrariedad –que no la autonomía– pedagógica, en función de quiénes estén al mando.

Decía el filósofo John Dewey que “lo que los hombres han estimado bajo el nombre de libertad y por lo que han luchado, es variado y complejo, pero, en verdad, nunca ha sido un libre albedrío metafísico». En esa complejidad estarán sumergidas siempre las comunidades educativas, y siempre han intentado ser libres (sin serlo) para cimentar un proyecto común, en función de dónde estén.

Por eso, el marco de la autonomía que debe proteger esta eficacia no puede apoyarse en una presión añadida que tutores y equipos docentes sientan ante la coacción engañosa de una mal entendida libertad, motivo de diferenciación entre centros cercanos con dudoso beneficio pedagógico.

Debe, sin embargo, gravitar esta autonomía sobre la dotación y distribución de recursos en función de las necesidades previamente detectadas en los tiempos y espacios colaborativos correspondientes. Cualquier otra idea de libre albedrío, de autonomía mal entendida, podría abrir un mapa escolar perpetrado inconscientemente para incrementar las desigualdades de acceso, recorrido y culminación del éxito escolar.

José Antonio Luengo: «La escuela no es un sitio donde hacer tratamiento psicológico pero sí prevención»

A dos años de que se decretara el estado de alarma a raíz de la crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19, la que llevó a la población española a un confinamiento que debía durar 15 días pero se alargó varios meses. Conversamos con el experto en Psicología Educativa y Sanitaria y Decano de la Junta de Gobierno del Colegio de Psicólogos de Madrid, José Antonio Luengo, quien considera que la pandemia ha destapado un problema de salud mental que ha empezado a brotar como la boca de un volcán.

Pía Saldaña Anton. 14/03/2022

La llegada de la pandemia puso en jaque al mundo entero y con ello al sistema educativo que se enfrentó a un escenario de incertidumbre. El cierre del ciclo escolar en 2020 reveló que la población infantoadolescente lo había pasado peor o tan mal como los adultos, y se encontraban también expuestos a estrés y miedo. Por ello al momento de la evaluación final, según explica Luengo, “se planteó a los centros educativos cuidar cómo cerraban el curso, las calificaciones escolares, (...) valorar aspectos como el esfuerzo de las personas, la disciplina y todo lo que uno ha puesto para salvar la situación tan compleja”.

La experiencia escolar de 2020 fue casi un proceso de prueba y error, en el que se testearon medidas y procedimientos puestos en marcha para garantizar la seguridad sanitaria del alumnado y profesorado. Mascarillas, distancia social, extremas medidas de higienización y asistencia parcial caracterizaron el final del 2020 y sirvió de referente para ir mejorando el plan de acción iniciado para el retorno a un nuevo ciclo lectivo en septiembre de ese mismo año.

La incorporación de los estudiantes para el ciclo lectivo 2020-2021 vino acompañada de ansiedad, miedos, incertidumbres y mucho estrés. “Sin querer hablar de patologías o sintomatología clínica, pero es evidente que el malestar psicológico es frecuente en los niños, niñas y adolescentes”, explica Jose Antonio Luengo, y añade que se vio claramente un aumento de alertas relacionadas a desajustes emocionales y psicológicos, que a su vez se reflejaron en el incremento de solicitudes de asesoramiento de manera significativa.

¿Estamos hablando de que en 2021 los docentes y centros educativos contaban con mayor preparación para enfrentarse al escenario que destapó la pandemia?

Claro, se plantearon sobre todo medidas en el ámbito de los procedimientos, protocolos de intervención o herramientas que permiten a los centros elaborar planes para el cuidado, atención, protección y el acompañamiento del alumnado que estaba pasando por situaciones delicadas. La palabra protocolo es muy interesante desde el punto de vista del concepto, en la medida en que se pautan actuaciones a desarrollar, pero hay que insistir fundamentalmente en que los centros deben elaborar eran planes individualizados de atención, ajustados a la necesidad del alumnado.



Esto forma parte de un sistema de planificación de acciones de evaluación de necesidades y de toma de consideración de medidas para atender esas necesidades desde el punto de vista de lo emocional. Entonces sí, se establecieron esas vías, pautas de intervención para que los centros tuvieran más claro qué pasos dar.

Se fortalecieron los procesos de asesoramiento. Se incrementaron los recursos de orientación educativa, en general, en casi todos los sistemas y también en algunos se pusieron en marcha, como en Madrid, el fortalecimiento de sistemas para asesorar a los centros directamente cuando se encontraba con una situación de estas características.

Lo que se pudo ver es que hubo un incremento de notificación de desajustes emocionales, crisis de ansiedad, trastornos relacionados a los miedos, pero también se han incrementado las demandas de atención de asesoramiento por autolesiones y por ideación o pensamientos relacionados con la conducta suicida. *¿El incremento de estos desajustes emocionales e ideaciones de conductas suicidas es consecuencia de la pandemia?*

Hay que decir que la pandemia es muy responsable de esto, pero la salud de la salud mental infantoadolescente, valga el juego de palabras, ya venía resquebrajada desde hacía tiempo. Antes de la pandemia ya sabíamos que los desórdenes emocionales y psicológicos del alumnado, chicos, chicas, adolescentes, iban a más. Lo que pasa es que la pandemia ha recrudecido toda esta sintomatología, sobre todo en las poblaciones más vulnerables y la ha hecho mucho más palpable.

Desde las escuelas, ante esta situación ¿cómo se viene actuando?

Es muy importante decir que este es un tema de salud pública, no es un problema exclusivo de las escuelas. Es decir, que los problemas de salud mental que tienen muchos niños y niñas y adolescentes es un problema que obedece a muchas causas. La escuela se encuentra con él porque los chicos están escolarizados durante casi 180 días al año, 7 horas al día. La escuela hace lo que puede y habitualmente incluso mucho más, pero el sistema educativo tiene su cartera de servicios.

La escuela no es un espacio para tratar, para hacer psicoterapia. La escuela es un espacio donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se desarrollan proyectos basados en la convivencia pacífica, democrática. Indudablemente va intentar incrementar los factores de protección del alumnado y reducir los factores de riesgo, pero este es un problema que tiene que ser acometido por toda la sociedad, requiere una mejora de los servicios de salud mental, centros especializados, mejora de los servicios de atención primaria. Requiere también implicación de los ayuntamientos en materia de programas y proyectos de actividades de ocio y tiempo libre de los chicos y las chicas. Requiere de una reflexión sobre el modelo educativo imperante en las familias. Este es un asunto muy importante.

Se tiene que tomar decisiones claras respecto a los sistemas educativos porque el incremento de desórdenes emocionales y su detección se va seguir evidenciando. Es necesario un giro en la escuela, respecto a la cultura, incorporar la psicología pero de una manera estable. Hoy en día contamos con sistemas de orientación que no dan abasto ni están especializados para atender este tipo de cuestiones. El incorporar psicólogos educativos a los centros educativos es imprescindible y esto es algo que tendrán que hacer las administraciones educativas.

Es muy importante revisar otros aspectos como son la posible incorporación de otros profesionales al campo de desarrollo. Por ejemplo, los profesores técnicos de servicios a la comunidad son especialmente necesarios por el trabajo que hacen de acompañamiento social, intervención social con las familias. Deben ampliarse esos recursos. Tenemos que trazar una línea especial en formación de profesorado durante el grado como durante el ejercicio. Tomar decisiones en este sentido es algo que si no se desarrolla adecuadamente nos va pasar factura.

Respecto a destinar recursos ¿cree que se está en camino a ello o es algo que aún se debe hacer con urgencia?

Estamos empezando a rascar esta realidad que ha brotado como la boca de un volcán que se ha resquebrajado, estamos viendo cómo las lenguas de lava siguen cayendo por la ladera. Va costar quitar todo esto. Para quitar este dolor y sufrimiento hacen falta recursos y más formación. Durante un tiempo va parecer que todo lo que se haga es poco en esta materia, pero es importante hacerlo. Creo que estamos en un momento en el que todos nos tenemos que sensibilizar, estamos en el siglo XXI, en el año 2022 y la salud mental ha cobrado una presencia en la agenda pública que es necesaria aprovechar.

Un centro educativo, ahora más que antes, no debe ser contemplado como un sitio donde los niños van a aprender asignaturas, sino un sitio donde los niños y niñas y adolescentes aprenden a vivir, convivir, a generar conocimiento compartido, a aprender junto con otros, a interpretar la vida y sobre todo aprender a cómo estar en la vida. Esto es muy importante, el desarrollo de proyectos y programas que tienen que ver con la gestión emocional y, por lo tanto, con la promoción del bienestar psicológico.

El malestar psicológico va estar siempre en nuestras vidas, siempre aparecerá, por eso es importante generar buenos programas basados en evidencia, que permitan que los centros educativos trabajen estos contenidos y

tengan tiempo para hacerlo. No quiero hablar de asignatura, esto es el tejido del que está hecha el alma humana, la emoción, la capacidad para interpretar la vida, para saber quiénes somos, dónde estamos, cuál es nuestro papel, cómo respondemos a los retos. Estas son cosas que la escuela tiene que incorporar en su cultura.

La escuela no es un sitio donde hacer tratamiento psicológico, pero es un sitio donde sí hay que hacer prevención. La prevención de los trastornos, desórdenes y desajustes emocionales se puede hacer con trabajo en equipo junto a los docentes y otros profesionales. La presencia de educadores sociales, profesores técnicos de servicios a la comunidad, orientadores pero también psicólogos, es especialmente importante. Si bien en los centros educativos hay psicólogos, no están realizando labor de psicólogos, ejercen labores de orientación educativa que si bien es imprescindible, no es solo eso lo que exige el momento actual.

La apertura de centros desde 2020 frena la pérdida de aprendizajes

Un estudio elaborado por Cotec y EsadePol con datos del Instituto Vasco de Evaluación llega a la conclusión de que a pesar de la pérdida de aprendizajes durante los meses de confinamiento y el verano de 2020, estos se vieron muy equilibrados a partir de septiembre.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 16/03/2022

España es uno de los países de la OCDE que menos tiempo cerró los centros educativos. Tan solo desde marzo hasta junio (y hasta septiembre si se cuentan los meses de vacaciones de verano). Desde septiembre de 2020 por supuesto, ha habido cierres de centros y aulas, así como miles y miles de cuarentenas, pero no cierres de todo el sistema educativo. En otros países sí.

Tanto la anterior ministra de Educación, Isabel Celaá, como la actual, Pilar Alegría, han asegurado todo este tiempo que esto suponía un hito importantísimo para el sistema educativo español. Tal vez la investigación realizada por la Fundación Cotec junto a EsadeEcPol (el Centro de Políticas Económicas de Esade) pueda dar la razón, al menos en parte, a estas afirmaciones.

Ambas instituciones han contado con los datos de las evaluaciones que realiza el Instituto Vasco de Evaluación Educativa, una entidad del Gobierno vasco que realiza importantes informes sobre el estado de salud de su sistema educativo. Elaboran pruebas censales en 4º de primaria y 2º de ESO, con seguimiento del alumnado, con preguntas iguales para poder comparar a lo largo del tiempo y siempre hechas por personal externo a los centros educativos.

Con estas cifras han llegado a la conclusión de que el alumnado español ha sufrido una cierta pérdida de aprendizajes equivalente, en algunos casos, al 20% de un curso lectivo. De media, a un 13% de dicho curso. A pesar de que no es poco, al comparar con los otros tres estudios hechos en diferentes países más allá del confinamiento (Dinamarca, Alemania y Brasil), la pérdida de aprendizaje es menor en España. La clave, así lo entienden los investigadores como Lucas Gortázar, de EsadeEcPol, uno de los cuatro que firman el estudio, se encuentra en el hecho de que no se hayan cerrado las escuelas. Pero no solo.

Además de esta continuidad en la presencialidad a partir de septiembre, que podría relacionarse con otro proceso que se da todos los veranos y es el de la pérdida de aprendizajes que rápidamente se recuperan en el momento en el que se retoman las clases, habría un elemento más, el de la «compresión de los aprendizajes». El hecho de que durante el confinamiento y en la reapertura del curso pasado hubiese una apuesta importante por ir a los contenidos mínimos y básicos ha tenido sus efectos positivos, aunque también contradictorios.

Por una parte, el alumnado que tenía peores resultados antes de la pandemia ha podido sostener su aprendizaje sin sufrir una pérdida este tiempo. Gortázar cree, como el resto de los compañeros de investigación, que esto se debe a esa compresión de los aprendizajes. Pero al mismo tiempo que se producía este efecto, había otro, que el alumnado que antes del confinamiento tenía mejores rendimientos perdía más aprendizajes al comparar sus resultados en las evaluaciones con el alumnado de su mismo año de la evaluación anterior.

Para realizar la investigación se han tenido en cuenta dos puntos diferentes: la evaluación que el Gobierno vasco realizó en marzo de 2021 a alumnado de 2º de ESO y 4º de primaria y la comparó con la evaluación que se realizó dos años antes, en 2019. La comparación entre ambas es la que refleja esa pérdida de aprendizajes.

Peor la pública

Los datos del alumnado de la escuela pública, aseguran los investigadores, son sustancialmente peores que los de la concertada. Eso sí, dice el informe que este resultado no tiene relación con el nivel socioeconómico ni del alumnado ni de la escuela en sí misma. A mismo nivel pública-concertada, la primera obtuvo peores resultados.

Preguntado Gortázar por este particular, asegura que no tienen información suficiente como para señalar una o varias razones unívocas. Pero sí plantean la hipótesis, apoyada en un informe previo realizado en Cataluña por el equipo de Xavier Bonal, sociólogo de la Universidad de Barcelona. Ambos creen que esta diferencia se debe a que la concertada ha estado más presionada este tiempo atrás, entre confinamiento y vuelta a la presencialidad, para mantener la relación estrecha con las familias y el alumnado. La posibilidad de perder estudiantes ante unas situaciones económicas muy inciertas para todas las partes, podría haber sido un acicate importante para la concertada a la hora de recuperar aprendizajes.



También señalan una mayor autonomía de los centros educativos para dar respuestas a los problemas y necesidades de su alumnado así como una mayor costumbre o posibilidad de llevar a cabo educación online.

Eso sí, señala el informe que también hay importantes diferencias dentro de la propia concertada, de manera que aquella con peores resultados previos a la pandemia tenía, ha perdido aprendizajes, frente a la que tenía buenos resultados que no lo ha hecho.

Euskera y Matemáticas, peor

Las evaluaciones del ISEI-IVEI, así como los resultados de la investigación ahora publicada, toman en cuenta tres materias: Euskera, Matemáticas y Castellano. Las tres primeras son las que han salido peor paradas en esta pérdida de aprendizajes después de un año de pandemia. El castellano, sin embargo, se ha mantenido en el valor cero.

En este punto, así como en el de las razones para que la concertada salga mejor parada que la pública, no hay explicaciones claras. Comenta Gortázar que no han encontrado grandes diferencias de resultados entre los alumnos que hablan euskera o castellano en casa en estas pérdidas de aprendizaje. Es decir, que sus resultados han sido igual de buenos o malos independientemente del idioma que se habla principalmente en su casa.

En cualquier caso, Matemáticas y Euskera son las dos materias que se perciben como más complicadas y que, además, se aprenden fundamentalmente en la escuela. Además de que en el País Vasco, las matemáticas en secundaria se imparten en euskera.

Para Gortázar, más allá de que haya datos que podrían ser mejores, el hecho de que no haya habido una sangría en los aprendizajes, que las y los estudiantes con peores resultados hayan aguantado mejor el tirón estos meses o el uso de flexibilización y compresión curricular, son buenas noticias. Buenas noticias producto del no haber cerrado los centros educativos más allá del confinamiento de 2020.

Eso sí, lo malo de estos datos es que no son extrapolables a todos los territorios. Es presumible que hayan sucedido cosas parecidas en el resto de las comunidades autónomas, pero muy pocas administraciones se han tomado la molestia de realizar evaluaciones parecidas (Gortázar enumera Canarias y Cataluña, aunque insiste que el ISEI-IVEI «va 15 años por delante» del resto). Tampoco lo hizo en su momento el Ministerio de Educación y FP a pesar, recuerda el investigador, que personas y entidades se lo solicitaran.

Otra de las cuestiones que queda en el aire es que los datos que recoge el ISEI-IVEI con los que se ha elaborado el informe se refieren a primaria y, justamente, 2º de secundaria obligatoria, es decir, etapas y cursos en los que la presencialidad estuvo garantizada en todo el país. A partir de 3º y 4º de la ESO, cada territorio, cada centro, tuvo que hacer de su capa un sayo por la falta de recursos (materiales y humano), así como de espacios, para organizar las cosas: semanas, días u horas en casa porque no cabían todos los estudiantes al mismo tiempo fueron bastante comunes en buena parte del país. Ninguna administración educativa ha recogido datos en este tiempo sobre los aprendizajes que se han perdido o no este tiempo en los últimos años de la ESO o en el bachillerato y la FP.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

España se prepara para la llegada de niños ucranianos a las escuelas

Las administraciones ya trabajan para garantizar el derecho a la educación de los menores que huyen de la guerra. Las ONGs insisten en la importancia de que recuperen una cierta normalidad cuanto antes

Mar Lupión Torres. 14-3-2022

La invasión rusa de Ucrania ha convertido ya a más de 2 millones de personas en refugiados y se espera que esa cifra llegue hasta los 5 millones. La Unión Europea les abre las puertas de par en par para darles cobijo. Entre esos países de acogida se encuentra España que, poco a poco, va dibujando las líneas a seguir para que se produzca de la manera más ágil posible y con todas las garantías.

Hasta ahora, según explicaba hace unos días el ministro de Seguridad Social y Migraciones, José Luis Escrivá, en torno a mil ucranianos forman parte del sistema nacional de acogida, aunque son muchos más si tenemos en cuenta a los que están acudiendo directamente a la diáspora ucraniana. La Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) ha elaborado una guía que ha sido traducida al ucraniano donde explica cómo tramitar la solicitud de asilo y en qué consiste el proceso de acogida.

Uno de los colectivos que más preocupa es el de los menores de edad, que representa más de la mitad de los desplazados por la guerra. La futura llegada de niños y niñas a los centros educativos españoles plantea una serie de retos que han de abordarse muy cuidadosamente para que su integración en las aulas se produzca con éxito. Los expertos señalan que hay que tener en cuenta de que hablamos de jóvenes que se incorporan con un curso ya más que comenzado y que tienen un origen cultural y educativo distinto. Todo ello, con el agravante de haber sufrido experiencias traumáticas derivadas del conflicto.

Nacho Guadix, responsable de Educación de UNICEF España aplaude la activación de la directiva europea de protección temporal y que el gobierno de España haya ampliado las garantías dentro de la misma, lo que favorecerá que «personas que estaban en situación irregular podrán acogerse a ella». Nos cuenta que, actualmente, la salida de refugiados de Ucrania se está produciendo en forma de *goteo*, pero que quizá en las próximas semanas se produzca una aceleración. Prevé que «habrá una primera llegada a los lugares en los que ya hay más ucranianos instalados, como es el caso de Madrid, Cataluña, Levante y Andalucía. Van en busca de redes de apoyo familiar o de compatriotas, por lo que creemos que se concentrarán ahí».

En UNICEF reconocen que la articulación de la logística en torno a las escuelas «están por verse». Nos explican que, desde las comunidades autónomas «ya se están empezando a mover y a activar los protocolos de recogida y de aceptación de cualquier estudiante que llega con el curso iniciado». Lo que preocupa es —en palabras de Guadix— que estos sistemas «ya estaban bastante saturados con la población migrante que hemos tenido hasta ahora y en ciertos lugares donde ya hay concentración pueden producirse dificultades». Advierte de que, si esta situación «sirve para reforzar el sistema de protección de niños, bienvenido sea. Pero van a hacer falta recursos que se han recortado en muchos lugares, como el sistema de aulas de enlace y de procesos de incorporación». Lo cierto es que la maquinaria ya se ha puesto en marcha y «todas las comunidades han dado ya orden de que a los niños se los escolarice lo antes posible».

En Save the Children también están expectantes sobre cómo se va a gestionar este asunto. Jennifer Zuppirolli, portavoz de la organización, destaca la importancia de que las familias refugiadas «puedan contar con una regularidad en los países de acogida para tener un acceso a los servicios básicos que van a necesitar. La directiva europea tiene en concreto el objetivo de facilitar el acceso a la educación de los niños y niñas». Recomienda a las administraciones «que comiencen desde ya a coordinarse con sus consejerías educativas para asegurar que, en las próximas semanas, se vayan contabilizando los niños y niñas que van a tener que ser escolarizados. Esa coordinación es vital para que ningún niño o niña se quede demasiado tiempo fuera del sistema educativo. Entendemos, además, que necesitarán un refuerzo del idioma, porque muchos de ellos llegarán sin conocer el castellano».

La barrera del idioma y la atención a la salud mental

Precisamente el análisis y la previsión de las necesidades concretas de los niños ucranianos que irán llegando a nuestro país es la piedra angular para facilitar una cierta vuelta a la normalidad y una estabilidad en España. Guadix señala que «hay que ver en qué condiciones llegan los niños ucranianos no ya solo psicológicas, sino educativas». Su situación, subrayan en UNICEF, es complicada, puesto que vienen «de 8 años de conflicto que no han sido tan visibles para nosotros, pero en los que las escuelas han sido objeto de ataque». Por otro lado, recuerdan los estragos de la pandemia y que la llegada del COVID «ha cerrado los centros educativos durante mucho tiempo». Esos desajustes entre el nivel, la edad que tengan y el aprendizaje del idioma son «retos muy serios que van a precisar de recursos y de atención inmediata para evitar ahonda la situación de trauma con la que vengan». Por tanto, hay que prestar especial atención a cómo se va a proporcionar esa atención «tanto a los que tengan buen nivel, pero tengan que aprender el idioma; como a los que vengan con necesidad de refuerzo con respecto a su edad y el nivel que traigan por todas las circunstancias añadidas». Desde el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia están haciendo lo posible «para que haya los recursos suficientes para atender a todos estos chicos».

Sobre cómo salvar las diferencias y problemáticas lingüísticas, Save the Children recuerda que el sistema de acogida de personas refugiadas «cuenta con cursos de castellano dirigidos tanto a adultos como a niños». Sin embargo, «vista la dimensión y la proporción de niños que están llegando desde Ucrania, habrá que hacer un esfuerzo *extra* para lograr una inmersión lingüística que les permita recuperar cuanto antes una normalidad educativa».

En cuanto a la gestión emocional de lo vivido, las organizaciones de protección de la infancia hacen especial hincapié en las necesidades psicosociales de los menores. Zuppirolli apunta a que «llegarán con situaciones de necesidad de apoyo a nivel de salud mental por lo que han vivido en estas semanas. Habrá que ver cómo se les puede apoyar sin olvidar que lo mejor que podemos hacer por ellos es incorporarles al sistema educativo para intentar restituir esa parte de rutinas diarias que sabemos que es muy importante para los niños y las niñas».

En este mismo sentido se expresan desde UNICEF. Aseguran que, en situaciones de emergencia como en la que nos encontramos «recuperar la normalidad y todos los procesos de integración psicosocial son básicos en los primeros días. La atención psicológica y psiquiátrica para los casos más graves, cuanto más rápida sea, mejores efectos y pronóstica tendrán».

La importancia de una acogida controlada

La ola de solidaridad que el conflicto ucraniano ha despertado en toda Europa ha llevado a muchos particulares a ofrecerse como familias de acogida para aquellos niños que puedan necesitarlo. Desde las ONGs instan a



vigilar muy de cerca todos estos procesos que se están produciendo en un momento de especial vulnerabilidad para los más pequeños. Desde Aldeas Infantiles consideran que «lo mejor para los niños y las niñas en estas situaciones, siempre que esto no ponga en riesgo su salud y bienestar, es estar cerca de los suyos y sus raíces. Por esto, seguimos trabajando para prevenir la separación familiar durante los desplazamientos y para ayudar a los niños y niñas que viajan solos a reunirse nuevamente con sus familias».

En Save the Children son muy claros en este aspecto: «pedimos que cualquier tipo de acogimiento se realice dentro de los cauces previstos y que pase por acogimientos formales para que se pueda dar seguimiento desde los sistemas de protección». Insisten en que estos procesos «no pueden hacerse de manera informal. Uno no puede ir a la frontera a por un niño y ayudarlo. Los niños desplazados son muy vulnerables a situaciones de abuso y de explotación. Más aún en un momento de desplazamiento masivo. No podemos correr el riesgo de que un niño que se encuentra sin referentes familiares sea acogido por alguien que no sabemos quién es». Quienes quieran ayudar pueden «inscribirse en un registro de familias de acogida, a través del cual se realiza una evaluación, un acompañamiento y se proporciona una formación. De esta manera, se aseguran de que son personas idóneas para hacerse cargo de un niño y después buscan al menor cuyas necesidades se ajusten a la familia. Hay que incrementar los recursos para que esto se haga de la manera más ágil posible».

El mismo mensaje nos llega desde UNICEF, que lamenta que estas situaciones «son un caldo de cultivo perfecto para el tráfico de niños y para la explotación de mujeres». Admite que los trámites de acogida «no son sencillos ni cortos, puesto que hay que garantizar un montón de cosas antes. Hay que asegurarse de que el niño que se va a acoger está en desamparo y que la familia reúne las condiciones para acogerlo. Esto choca un poco con cierto voluntarismo que estamos viendo».

Una científica impartirá una charla a 2.500 alumnas de 2º a 6º de Primaria de 51 colegios para fomentar la vocación STEM

Para la científica "no se puede hablar de la crisis climática y de la acción por el clima sin hablar del océano, y viceversa, pero el papel de la salud del océano en la salud de nuestro planeta sólo se ha empezado a tener en cuenta recientemente".

Agencia Europa Press.15-03-2022

La bióloga marina y coordinadora científica del Centro de Investigación Ecológica y Aplicaciones Forestales (CREAF), Alicia Pérez Porro, impartirá una charla a 2.500 alumnas de Segundo a Sexto de Primaria de 51 colegios de varias comunidades autónomas, con el fin de fomentar la vocación de las carreras STEM en las niñas.

Con motivo de la celebración del Día Mundial del Mar este 17 de marzo, Pérez-Porro será la tercera ponente de una serie de webinars científicos que organiza Fundación AQUAE como parte de su programa educativo Aquae STEM. En esta ocasión, el tema principal de la charla serán los efectos y las consecuencias del cambio climático en el mar y las aportaciones del talento femenino para combatirlos.

La científica es experta en la genética de las esponjas marinas y co-autora del libro para niños 'La vida secreta de los virus', traducido ya a 14 idiomas. Fundación Aquae puso en marcha la iniciativa para fomentar la vocación científica de las niñas en 2019 en colaboración con las marcas territoriales de Grupo Agbar: Aquona, Hidralia, Hidraqua, Hidrogea, Viaqua y Aguas de Avilés.

El programa está integrado en el plan curricular de 51 colegios de siete comunidades autónomas: Andalucía, Asturias, Galicia, Castilla y León, Castilla La Mancha, Región de Murcia, Comunidad Valenciana.

Para la científica "no se puede hablar de la crisis climática y de la acción por el clima sin hablar del océano, y viceversa, pero el papel de la salud del océano en la salud de nuestro planeta sólo se ha empezado a tener en cuenta recientemente".

Además, ha afirmado que el cambio climático afecta a las mujeres más que a los hombres y, sin embargo, en los sectores relacionados con los océanos y el clima, las mujeres están infrarrepresentadas como trabajadoras cualificadas, profesionales o responsables de la toma de decisiones.

"Tanto el océano como las mujeres son una parte clave de las soluciones a nuestra actual crisis climática", ha defendido la científica que animará a las alumnas de primaria a comprometerse y desarrollar sus capacidades en el ámbito científico para contribuir así a conectar igualdad de género con liderazgo en cambio climático y en medio ambiente.