

ÍNDICE

[El Gobierno limita el nuevo sistema de acceso a la docencia pública a interinos de larga y media duración](#) **E. PRESS**

[El modelo de acceso a la docencia que nos espera](#) **EL DEBATE**

[El cambio en las oposiciones docentes amenaza el plan para estabilizar a los interinos, según los sindicatos](#) **EL PAÍS**

[Profesores y CCAA avisan de que las nuevas oposiciones serán "el caos"](#) **EL MUNDO**

[El BOE publica las adaptaciones de la evaluación del bachillerato en el exterior para acceder a la universidad española](#) **EUROPA PRESS**

[La alta empleabilidad dispara la demanda para estudiar Matemáticas](#) **EL MUNDO**

[La tasa de alumnos repetidores se redujo a la mitad en un solo curso](#) **EL PAÍS**

[Educación instala cerca de mil nuevas pantallas digitales en centros docentes por más de dos millones de euros](#) **E. PRESS**

[Nueva ley educativa: sobra ideología, ignorancia e inercia](#) **EL NORTE DE CASTILLA**

[Edpuzzle, la plataforma educativa que nació en Badalona y arrasa en Estados Unidos](#) **EL PAÍS**

[Los alumnos españoles dedican 18,2 horas semanales a hacer deberes y estudiar](#) **EUROPA PRESS**

[La relajación en la educación reduce los repetidores a su mínimo histórico](#) **EL MUNDO**

[La pérdida de alumnos por el descenso de la natalidad está afectando con más fuerza a la escuela pública que a la concertada](#) **EL PAÍS**

[Galicia mantendrá las notas numéricas en la enseñanza y reforzará competencias básicas](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La mascarilla ya no se usará desde mañana en los colegios "en ningún caso", según Darías](#) **EUROPA PRESS**

[Ayuso usa 43 millones para dar becas a alumnos que estudian el bachillerato en colegios privados](#) **EL PAÍS**

[Los distintos niveles de exigencia en las CCAA reclaman una prueba común en la EVAU](#) **EL DEBATE**

[Garamendi: «La nueva ley de educación nos parece un error»](#) **ABC**

[¿Por qué tiene tantos enemigos el currículum basado en competencias?](#) **EL PAÍS**

[Galicia mantendrá las notas numéricas, crea una alternativa a la Religión y dará a los centros dos horas en primero y segundo de la ESO para reforzar contenidos](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[El regalo de las Humanidades](#) **ABC**

[Las novedades de una Ley de FP que aspira a bajar el paro juvenil español, del 30,6 %](#) **EL DEBATE**

[Organizaciones y sindicatos por una "escuela pública y laica" proponen un calendario escolar sin festividades religiosas](#) **EUROPA PRESS**

[¿Influye la personalidad en la calidad de un docente?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Qué queremos decir cuando hablamos de educación 'útil'?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Cuáles son los estudios de FP con un cien por cien de inserción laboral?](#) **MAGISTERIO**

[Graduados superiores de Cataluña, Navarra y País Vasco registraron en 2020 la mayor tasa de empleo](#) **MAGISTERIO**

[Por un diálogo respetuoso sobre la jornada escolar](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La Rioja acoge el VII Congreso sobre convivencia](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La calificación numérica, ¿mejora la calidad de la educación?](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Carol A. Tomlinson: «La educación personalizada es una filosofía centrada en los alumnos para maximizar su crecimiento»](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

El Gobierno limita el nuevo sistema de acceso a la docencia pública a interinos de larga y media duración

Los interinos con más de siete años no tendrán que hacer examen para conseguir plaza, pero sí los que lleven desde 2016, aunque será más fácil

MADRID, 11 (EUROPA PRESS)

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Real Decreto que modifica el sistema de acceso a la función pública docente para los años 2022, 2023 y 2024, con el objetivo de reducir la temporalidad en el sector público educativo y aplicar así la Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público, la denominada 'Ley de interinos'.

EL NUEVO SISTEMA DE ACCESO A LA DOCENCIA PÚBLICA A INTERINOS DE LARGA Y MEDIA DURACIÓN

El Real Decreto aprobado el 12 de abril de 2022 fija dos procesos de estabilización:



Finalmente, según el texto aprobado, este nuevo sistema de acceso sólo será de aplicación para los interinos de larga y media duración. Tal y como ha afirmado la portavoz del Gobierno, Isabel Rodríguez, hay más de 550.000 docentes en el sistema público español, tanto maestros como profesores, de los cuales un 23% está en situación de interinidad. "Lo que se trata es acabar con estas circunstancias para cumplir en 3 años el objetivo del 8% de temporalidad en este ámbito", ha señalado.

De este modo, el Real Decreto establece dos procesos distintos para los interinos (según el tiempo que lleven), y otro para los nuevos aspirantes e interinos nuevos.

Los interinos que lleven trabajando en el sistema público docente desde antes del 1 de enero de 2016 no tendrán que realizar la fase de oposición para conseguir una plaza. El procedimiento de acceso a la función pública de estos trabajadores temporales será por un concurso extraordinario de méritos. Las plazas a convocar serán únicamente de estabilización y las comunidades autónomas podrán convocar este procedimiento una única vez desde que entre en vigor esta norma y hasta el 2024, periodo de vigencia de los cambios y fecha límite para reducir la temporalidad.

SISTEMA NUEVO SÓLO PARA INTERINOS DE MEDIA DURACIÓN

En segundo lugar, se instaura un sistema ordinario de ingreso por concurso oposición, que se dirige a plazas ocupadas por personal temporal en los tres años anteriores al 31 de diciembre de 2020, a las que se añaden las plazas de los procesos de estabilización de las leyes de Presupuestos Generales del Estado para 2017 y 2018.

Este sistema de acceso es nuevo: la fase de oposición consistirá en el desarrollo de un tema y en la exposición de una unidad didáctica, eliminándose así la prueba práctica y la entrega de la programación didáctica, como se hace hasta ahora. Además, las fases de la oposición no serán eliminatorias, y el baremo de méritos cambia con respecto al sistema actual, valorándose más la experiencia laboral.

Para los interinos que se presenten a estas pruebas, la calificación final de ambas partes (desarrollo de un tema y exposición de una unidad) debe ser de al menos 5 sobre 10. La calificación final de la fase de oposición ponderará un 60% en la puntuación final del concurso oposición. Para la fase de concurso, que ponderará un 40% en la nota final, se podrá conseguir un máximo de 10 puntos, divididos en: experiencia docente (máximo 7 puntos, primándose la experiencia en la misma especialidad a la que se opta); formación académica (máximo 2 puntos) y otros méritos (máximo 1 punto).

CAMBIOS INTRODUCIDOS CON RESPECTO AL BORRADOR

Según el borrador del Real Decreto al que había tenido acceso Europa Press en diciembre del año pasado, el concurso de méritos únicamente iba a ser aplicable a los interinos de larga duración (como se ha mantenido finalmente) pero el nuevo sistema de oposición iba a ser aplicable a todos los demás.

Sin embargo, el Ministerio ha introducido los cambios recomendados por el Consejo de Estado en su dictamen sobre la norma, limitándose este nuevo sistema de oposición más fácil a los interinos de media duración y no a los aspirantes nuevos. De este modo, el resto (entre los que se incluyen aquellos interinos que lleven desde 2021), se regirán por el sistema actual de concurso-oposición (desarrollo de un tema, prueba práctica, presentación de la programación y exposición de unidad). Para estos, las plazas convocadas serán de reposición y de nueva creación.

EL DEBATE **OPINIÓN**

El modelo de acceso a la docencia que nos espera

El modelo que plantea el Ministerio de Educación, con vistas a adquirir la habilitación para el ejercicio de la profesión docente, no ataja los vicios que el sistema actual ha puesto de manifiesto

Francisco López Rupérez. 12/04/2022

En 2007 la prestigiosa consultora internacional McKinsey & Co hizo pública la frase de un funcionario de Corea de Sur que, al ser entrevistado por uno de los consultores, afirmó lo siguiente: «La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de su profesorado». Esta sentencia ha hecho fortuna y, por su poder descriptivo, se repite con frecuencia. La propia OCDE lo lleva haciendo desde entonces, pero recientemente se ha inspirado en ella para afirmar que «la calidad de los docentes no puede ser superior a la calidad de las políticas» correspondientes. Y, efectivamente, es éste un aserto avalado por la evidencia empírica internacional y validado por el comportamiento de los sistemas educativos de alto rendimiento. Estamos, pues, ante un ámbito de las reformas educativas del máximo interés.

Con un retraso de dos o más décadas, el Gobierno de España ha puesto recientemente sobre el tapete un documento de 24 propuestas para un debate sobre la reforma de la profesión docente. Bienvenido sea. Como describí en una de mis anteriores columnas, existen dos pilares esenciales que configuran las políticas sobre el profesorado: el modelo de acceso a la profesión docente y el sistema de desarrollo profesional. En esta ocasión, centraremos la atención sobre el primero y analizaremos, desde una mirada crítica, el modelo de acceso a la docencia que nos espera. El análisis del desarrollo profesional que se propone en ese documento lo abordaré en mi próxima colaboración.

El modelo que plantea el Ministerio de Educación, con vistas a adquirir la habilitación para el ejercicio de la profesión docente, no ataja los vicios que el sistema actual ha puesto de manifiesto, sino que los consolida al reforzar el papel de la Universidad en el proceso. Y es que el fortalecimiento del *Practicum* –demanda más que razonable, muy extendida entre los expertos– y sus nada simples implicaciones organizativas, que conciernen a la acreditación de profesores y centros, a su retribución, a su inspección, evaluación, etc., se dejan en manos de la Universidad, abriéndose la vía para que, en las relaciones con las entidades colaboradoras –incluidas las Administraciones educativas– el proyecto formativo se desarrolle «bajo la supervisión y el liderazgo formativo del centro universitario».

Tales vicios, cuyos efectos han sido identificados desde el interior de la propia institución universitaria, no son ajenos a los problemas de gobernanza irresueltos que viene arrastrando, durante décadas, la universidad pública española y que se traducen en la aparición de actitudes corporativistas y de comportamientos oportunistas que priorizan intereses particulares. Por otro lado, la autonomía universitaria, establecida en nuestra Constitución, dificulta, o incluso imposibilita, en los entornos públicos los mecanismos de rendición de cuentas ante terceros cuando la institución es responsable, solo ante sí misma, de aquello que se le encomienda. Pero la formación inicial del profesorado, justamente por esa dimensión habilitante para el ejercicio profesional que posee en España, supera el ámbito de lo puramente académico para adentrarse en el territorio protegido de las profesiones reguladas.

En lo concerniente a la habilitación docente, cabe distinguir entre los *modelos por delegación* y los *modelos por cooperación*. En los primeros el Estado delega –habitualmente en la Universidad– esa competencia y luego se desentiende de ella; mientras que en los segundos la institución universitaria se integra en un marco tripartito –superador del escudo de la autonomía universitaria– de relaciones de colaboración leales y efectivas con las Administraciones educativas y con el Estado, a quien corresponde, en última instancia, la competencia constitucional de definición del modelo.

Es evidente que el talento del profesorado universitario ha de ser aprovechado para la formación académica de las nuevas generaciones de profesores y maestros, pero debería hacerlo dentro de un nuevo esquema en el que cada parte asuma el papel que le corresponde en materia de implementación, se garantice la rendición de cuentas por los resultados y su orientación hacia la mejora, se asegure un nivel razonablemente homogéneo

de calidad en los diferentes territorios –cosa que la propuesta ministerial imposibilita–, y se facilite el acierto en la integración de las múltiples medidas, concernientes a diferentes actores, que el desarrollo riguroso de un *Practicum* robusto comporta.

El modelo que se infiere del documento ministerial es, sin embargo, un modelo por delegación intensificado, el cual, como consecuencia de un cúmulo de intereses políticos, institucionales y de grupos de presión, será el que, finalmente, prevalezca. Las dificultades que plantea ese modelo para definir y desarrollar las fértiles relaciones potenciales entre esos dos pilares más arriba citados, y actualmente inexistentes, constituye otro de los hándicaps de la propuesta ministerial que trataremos en otra columna. En todo caso, y si nadie lo remedia, España habrá perdido una oportunidad de oro para fortalecer la profesión docente y mejorar el futuro de su educación.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

EL PAIS

El cambio en las oposiciones docentes amenaza el plan para estabilizar a los interinos, según los sindicatos

Aspirantes sin experiencia celebran la modificación: “Nos da la posibilidad de alcanzar aquello por lo que tanto hemos luchado”

IGNACIO ZAFRA. Valencia 12 ABR 2022

Los sindicatos de enseñanza advierten de que el cambio de última hora en el decreto que regulará las oposiciones docentes hasta el año 2024, aprobado este martes por el Gobierno, que reduce parte de la ventaja que el borrador inicial del texto legal concedía al profesorado interino, hace prácticamente imposible conseguir reducir la elevada tasa de temporalidad en la educación pública, cercana hoy al 25%. El objetivo de la ley de estabilización laboral en el sector público aprobada en diciembre es que este porcentaje baje al 8%. CC OO ha afirmado que el cambio, instado por el Consejo de Estado, deja el plan negociado durante meses por el Ministerio de Educación y los sindicatos próximo al fracaso y generará problemas organizativos al obligar a establecer tres formas de acceso diferentes para el mismo tipo de puestos.

El borrador de decreto negociado por el ministerio y los sindicatos preveía que las convocatorias de oposiciones docentes hasta el año 2024, un periodo en el que está previsto que las comunidades autónomas convoquen unas 125.000 plazas en infantil, primaria y secundaria, dieran ventaja a los interinos y redujeran drásticamente la temporalidad. Para ello, la ley establecía dos vías de acceso. De un lado, un concurso oposición en el que la puntuación por experiencia recibía muchos más puntos que en una convocatoria normal. Del otro, un concurso de méritos, sin examen, para ocupar las plazas cubiertas desde hace más de seis años por interinos.

El Consejo de Estado planteó, sin embargo, una observación esencial (es decir, un tipo de reparo grave que el Gobierno prácticamente siempre atiende), argumentando que las plazas que no fueran específicamente de estabilización, como las convocadas para cubrir bajas de jubilación, no podían ser cubiertas mediante dichos procedimientos extraordinarios, sino mediante el concurso oposición estándar, que no premia tanto la experiencia.

El ministerio aceptó el cambio planteado por el Consejo de Estado y como consecuencia las aproximadamente 37.000 vacantes por jubilación previstas hasta 2024 no podrán cubrirse con el sistema que favorece a los interinos. Es decir, que el plan de estabilización pierde en torno al 30% de las plazas inicialmente previstas.

El cambio, critica UGT, obligará a utilizar “procedimientos diferentes para ingresar en los mismos cuerpos docentes”, algo que no ha sucedido en anteriores procesos de estabilización, como los acordados por los sindicatos con el último Gobierno del PP.

La situación, considera CC OO, hará que las comunidades autónomas tengan que decantarse por opciones “claramente indeseables”. La primera consistiría en organizar en fechas distintas las dos convocatorias más favorables a los interinos (el concurso oposición por un lado, y el concurso de méritos por otro) y la que se regirá por los criterios habituales, lo que permitiría a los aspirantes presentarse a todas (el acceso a las pruebas no puede restringirse) e implicaría, según el sindicato, problemas de gestión para la Administración y un gran esfuerzo para quienes se presenten a las dos versiones del concurso oposición.

La segunda consistiría en convocarlas en la misma fecha, con lo que los aspirantes deberían elegir a cuál presentarse, sin saber con certeza cuál les conviene más. Y la tercera, no convocar plazas de reposición hasta 2024, lo cual, teme el sindicato, provocaría que el porcentaje de interinidad apenas disminuiría, ya que las vacantes de las jubilaciones tendrían que ser cubiertas por personal temporal.

El proceso de estabilización, vaticina Francisco Venzalá, presidente del sindicato Anpe, no conseguirá reducir la precariedad laboral en el sistema educativo al objetivo del 8%, lo que hará necesario aumentar el número de plazas convocadas.

Mientras los interinos y los sindicatos que los representan (parte de ellos están afiliados) lamentan el resultado, muchos aspirantes sin experiencia docente lo celebran. Como Sara Carrillo, de 24 años, que vive con sus padres y sus tres hermanos en Las Palmeras, en Córdoba, uno de los barrios más pobres de España: «Nos proporciona un alivio muy grande, porque ese 30% de plazas nos dan la posibilidad de alcanzar aquello por lo que tanto hemos luchado. A mí y a mi familia nos ha supuesto un esfuerzo muy grande que yo haya terminado mis estudios de grado y de máster y me haya puesto a preparar la oposición».

EL MUNDO

Profesores y CCAA avisan de que las nuevas oposiciones serán "el caos"

Reprochan a la ministra Pilar Alegría la "chapuza" de permitir ser funcionario por tres vías diferentes

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 13 abril 2022

Sindicatos de profesores y autonomías como Madrid, Andalucía, Murcia o Galicia advierten de que el nuevo sistema del Gobierno para acceder a la función pública será «el caos». Nadie entiende el bandazo de última hora que ha dado el Ministerio de Educación sin consultar a sus principales afectados y que causará «dificultades organizativas», «incertidumbre» e «inseguridad jurídica».

El Consejo de Ministros aprobó ayer un real decreto que cambia sustancialmente las normas para convertirse en funcionario. Además de ser menos exigente, por primera vez en la historia se permitirá que los profesores consigan plaza fija por tres vías distintas, en vez de una: con una oposición con pruebas eliminatorias, con otros exámenes más *light* no eliminatorios y con un concurso de méritos sin hacer oposición.

No convence a la escuela y es criticado tanto por Podemos -«Es otra decisión unilateral y equivocada, altera lo que negociamos», avisa el diputado Javier Sánchez- como por el PP, que ha pedido la comparecencia de Pilar Alegría para que explique «por qué la igualdad, el mérito y la capacidad dejan de ser principios», según la diputada Sandra Moneo.

El fin de este decreto es adaptar al ámbito docente lo previsto en la Ley 20/2021 de medidas urgentes para reducir la elevada tasa de temporalidad, que en la docencia es del 23% y debería ser del 8% en 2024, según impone la UE. Para ello, el Ministerio pactó en diciembre con los sindicatos un proceso extraordinario en 2022, 2023 y 2024 que abría dos caminos para ser funcionario que, en la práctica, favorecía a los interinos con experiencia frente a los opositores recién salidos de la carrera. Por un lado, por primera vez se permitía no hacer el examen de oposición y acceder simplemente por un concurso de méritos para los interinos de larga duración, los que hubieran ocupado plaza antes de 2016. Por otro lado, se cambiaba la oposición para que los exámenes no fueran eliminatorios y dar así más facilidades a los aspirantes. Se había acordado que por esta vía ingresarán también los demás candidatos, tantos los que entraban para plazas de estabilización como para plazas de nueva creación y de reposición, destinadas a cubrir sobre todo a los que se jubilan.

Pero ahora el Consejo de Estado ha dictaminado que los que ingresan por reposición o nueva creación no pueden hacer estos exámenes no eliminatorios, sino que tienen que seguir el sistema tradicional, que dice que si uno no aprueba la primera fase, la de conocimientos, no puede pasar a la siguiente, la de aptitud pedagógica. Y el Ministerio le ha hecho caso, estableciendo tres procesos.

Es tal el enfado de los sindicatos con Alegría que apelan a que, cuando gobernaba el PP, se hizo un único proceso de estabilización: una oposición con pruebas eliminatorias. CCOO irá a los tribunales. Francisco García, su portavoz, advierte de que habrá «dificultades» en la gestión, además de «una situación de desigualdad e inseguridad notable».

«Será un lío porque habrá que nombrar dos tribunales cuando ya hay problemas para uno. Si se convocan de forma sucesiva, un proceso que ahora dura un mes se prologará durante cuatro. Si se convocan en paralelo, los aspirantes sólo podrán presentarse a una oposición. Esto no beneficia a nadie», dice.

Los docentes auguran un aluvión de reclamaciones judiciales de aquellos que no consigan plaza, apelando a la disparidad de criterios de acceso. «Es un nuevo fracaso del Ministerio, que renuncia a cumplir con sus obligaciones, pues es su competencia exclusiva fijar criterios comunes en todo el Estado. Este cambio evidencia su falta de liderazgo», señala Mario Gutiérrez, de Csif.

«No nos gusta el cambio», dice Maribel Loranca (UGT). «Estamos en desacuerdo, genera procedimientos diferentes para ingresar en los mismos cuerpos docentes. Hasta la fecha, el procedimiento ha sido el mismo para todas las plazas, independientemente de su naturaleza».

«Todo el proceso está siendo caótico. Se cambiaron las reglas del juego en diciembre sin pensar que las CCAA teníamos ya en marcha los procesos de oposiciones», recuerda Galicia. Andalucía interpreta el cambio como «el despropósito final de un proceso que ha sido un despropósito en sí mismo» y una «distorsión del marco jurídico» que «complica mucho la gestión de las oposiciones, dado que obliga a repensar los procesos

de ingreso». Madrid insiste en que el decreto «rebaja la calidad de la preparación y los conocimientos de los docentes», en sintonía con la Lomloe. «Es una auténtica chapuza normativa que carece de precedentes en materia de procesos selectivos docentes en España», añade Murcia.

Todas las CCAA menos Cataluña y el País Vasco ya habían dejado en evidencia al Gobierno al convocar este año las oposiciones por el sistema antiguo y no esperar a que se aprobara el nuevo real decreto, dada la escasa confianza jurídica que les generaba. Los sindicatos se manifestaron en febrero.

europapress.es

El BOE publica las adaptaciones de la evaluación del bachillerato en el exterior para acceder a la universidad española

MADRID, 14 Abr. (EUROPA PRESS) –

El Boletín Oficial del Estado (BOE) ha publicado este jueves las adaptaciones de la evaluación del bachillerato del curso 2021-2022 del alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros y de las enseñanzas a distancia que quieran acceder a la universidad española.

La resolución destaca que las adaptaciones se establecen velando por la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal del alumnado con "necesidades específicas de apoyo educativo".

En cuanto a los centros docentes españoles en el exterior, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) será la encargada de la evaluación del bachillerato de los estudiantes procedentes de los mismos, con la salvedad de que la Universidad de Granada será la que organizará la prueba de los centros españoles en Marruecos.

En ese sentido, la evaluación organizada por la UNED se realizará en las sedes de los centros docentes de titularidad del Estado en el exterior o en los "lugares que acuerde" el órgano competente de esta universidad con las correspondientes consejerías de educación en el exterior. En cuanto a las pruebas que realice la Universidad de Granada, el lugar se consensuará con la Consejería de Educación en Marruecos.

PROGRAMAS EDUCATIVOS EN EL EXTERIOR

El alumnado que quiera acceder a la universidad española y que haya obtenido simultáneamente el título de bachiller y el equivalente de su propio sistema educativo en uno de los centros de los programas del Ministerio de Educación en el exterior podrá examinarse de materias de la evaluación de bachillerato. Tendrán la consideración de programas educativos del Ministerio de Educación y Formación Profesional en el exterior los centros de titularidad mixta con participación del Estado español, secciones españolas y bilingües, y centros de convenio, según figura en la resolución publicada este jueves.

BACHILLERATO EUROPEO E INTERNACIONAL

Los estudiantes que posean el título del bachillerato europeo podrán acceder a la universidad española y las instituciones académicas podrán utilizar como criterio de valoración la conversión a escala española de las calificaciones de aquellas materias equivalentes a las del bachillerato español obtenidas en las pruebas externas. Asimismo, el alumnado que tenga el diploma de bachillerato internacional expedido por la Organización del Bachillerato Internacional, con sede en Ginebra (Suiza), también podrán acceder a la universidad española.

ESTUDIANTES PROCEDENTES DE FUERA LA UE

En cuanto a los estudiantes procedentes de países de fuera de la Unión Europea (UE) que no tengan convenio de reciprocidad en materia de admisión a las universidades, podrán examinarse de materias de la evaluación de bachillerato "atendiendo a la regulación específica de las universidades para la admisión de este tipo de alumnado", según refleja la resolución. Las pruebas de admisión se celebrarán en los centros de la UNED, aunque, "siempre que el número de estudiantes así lo justifique", los exámenes podrán realizarse en las embajadas u oficinas diplomáticas de España en el extranjero.

EDUCACIÓN A DISTANCIA

Por otro lado, la UNED organizará la evaluación de bachillerato de los estudiantes matriculados en el Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia (CIERD). Las pruebas de acceso se realizarán en los centros de la UNED o en los lugares que acuerde el órgano competente de esta universidad. "Asimismo, siempre que el número de estudiantes así lo justifique, la UNED podrá organizar la prueba en aquellos países en los que exista Consejería de Educación, u Oficina con funciones delegadas, en la embajada de España en dicho país".

EL MUNDO

La alta empleabilidad dispara la demanda para estudiar Matemáticas

En apenas un lustro las solicitudes para cursar esta carrera se han triplicado. Por cada aspirante que entra hay dos que se quedan fuera

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Jueves, 14 abril 2022

A comienzos del siglo XXI, varias facultades de Matemáticas estuvieron a punto de echar el cierre por el escaso tirón que tenían sus estudios. Pero la demanda se ha triplicado en apenas un lustro y ahora las notas de corte son tan altas como las de Medicina. Para entrar este curso, por ejemplo, en el doble grado en Matemáticas y Física de la Universidad Complutense de Madrid se ha exigido un 13,85 sobre 14.

Según los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria del **Ministerio de Universidades**, los alumnos preinscritos en primera opción han pasado de los 2.750 que había en 2015/2016 a 8.275 en 2021/2022.

La demanda de carreras de Humanidades y Ciencias Sociales apenas ha subido en este tiempo, y tampoco lo han hecho las ingenierías, pero, a cambio, se han disparado las solicitudes para las Ciencias, especialmente para Medicina (ha crecido un 67%), Enfermería (un 107%), Física y Química (un 53%) o Informática (un 43%).

En Matemáticas, los grados ofertados por las universidades han pasado de 40 a 54 en los últimos seis años y las plazas disponibles se han incrementado un 27%. Por cada aspirante que entra hay dos que se quedan fuera.

En el 'Libro Blanco de las Matemáticas', coordinado por la Real Sociedad Matemática Española, se atribuye este 'boom' a «la alta empleabilidad de los graduados» y a «las expectativas de especialización ligadas a la ciencia de datos». Según la Encuesta de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios del INE, la tasa de paro en 2019 de los que estudiaron esta carrera era de sólo el 3,7%.

HERRAMIENTAS ESTADÍSTICAS

«En los últimos 15 años ha habido un cambio muy importante en el mundo de la empresa: cada vez se usan más herramientas matemáticas y estadísticas para tomar decisiones, hacer predicciones y automatizar procesos. Este cambio empezó en el sector tecnológico y ya se ha extendido a casi todo tipo de empresas. Eso ha significado que la demanda laboral de graduados en Matemáticas es altísima, y en general se ofrecen altos salarios», explica Xavier Ros-Oton, catedrático de Matemáticas e Informática en la Universidad de Barcelona e investigador Icrea, además de ser el joven matemático más citado de su edad en todo el mundo.

Ros-Oton, que tiene a muchos compañeros de carrera trabajando en Google y Facebook o en empresas de consultoría estratégica, admite que el perfil del estudiante se ha transformado completamente: «Antes la imagen que se tenía era que los graduados eran profesores de Secundaria. Si a un estudiante les gustaban y se le daban bien las Matemáticas, era probable que su elección fuera una Ingeniería. Hoy la situación ha cambiado y muchos de los estudiantes de este perfil están eligiendo Matemáticas: el perfil se ha acercado al de algunas ingenierías».

Ese cambio ha provocado un segundo efecto: que las chicas ya no opten tanto como en los 80 y los 90 por estudiar esta materia. Entonces había tantas alumnas como alumnos matriculados en Matemáticas, incluso las chicas eran a veces más numerosas que los chicos. Pero desde 2007 la situación comenzó a cambiar. Fue ahí cuando comenzó la famosa brecha de género de las Stem. Justo antes de la crisis económica, la demanda comenzó a acelerarse en los chicos y se estancó en las chicas.

«El cambio de perfil ha hecho que la proporción de chicas cambie también, y ahora mismo la proporción de chicas es cercana a la que hay en las ingenierías», indica **Ros-Oton**. Actualmente, apenas el 36% de las matriculadas en este grado son mujeres.

«Cuando yo estudié la carrera, éramos igual número de chicos que de chicas en clase», recuerda Fernando Blasco, profesor de Matemáticas de la Universidad Politécnica de Madrid, que el curso pasado puso en marcha el primer grado de Matemáticas en este campus, con una demanda de 3.500 estudiantes para 45 plazas.

TASAS DE RENDIMIENTO

Blasco, presidente de la Comisión de Divulgación de la Real Sociedad Matemática Española, cree que un cambio similar con las chicas se ha producido con la carrera de Informática. En ambos casos, señala a la falta de referentes femeninos y a un distinto perfil de los empleos. Y eso a pesar de que en Matemáticas tienen mejores tasas de rendimiento y evaluación y abandonan menos los estudios.

El elevado aumento de la demanda ha provocado otros dos problemas. El primero es que no está habiendo suficientes graduados que quieran dedicarse a la enseñanza, lo que provoca que esas plazas se llenen con otros titulados que no tienen los mismos conocimientos que un matemático de carrera. «Los que dan clase de Matemáticas en los institutos ya no son matemáticos. Son economistas, químicos, arquitectos o ingenieros», afirma Blasco.

El segundo problema es que, «al pedir una nota de Selectividad tan alta, se quedan fuera muchos jóvenes que estarían interesados en estudiar esta carrera pero que no pueden hacerla por falta de plazas», añade Ros-Oton. «Es el caso», concreta Blasco, «de los alumnos que suelen participar en las Olimpiadas de Matemáticas y son muy buenos en esta materia. Como en otras asignaturas no son tan excelentes, se quedan fuera, porque

para tener una nota de un 13,8 necesitan ser prácticamente perfecto y sacar 10 en todo, no sólo en Matemáticas».

Ros-Oton propone como soluciones aumentar la oferta de plazas y diseñar un grado específico dirigido a formar a futuros docentes de Matemáticas. «Sin embargo, de momento no se está haciendo nada al respecto, ya que estos cambios rápidos son muy difíciles para las universidades», añade.

EL PAÍS

La tasa de alumnos repetidores se redujo a la mitad en un solo curso

La generosidad a la hora de evaluar durante la pandemia acelera un proceso de mejora que comenzó hace más de un lustro y deja el porcentaje en el 4,2% en la ESO y el 3,4% en Bachillerato

J. A. AUNIÓN. Madrid - 15 ABR 2022

La tasa de alumnos repetidores se redujo el curso pasado casi a la mitad en primaria (del 2,3% al 1,2%), algo más de la mitad en la ESO (del 8,5% al 4,2%) y mucho más en bachillerato (del 8% al 3,4%), según los datos del Ministerio de Educación. Después de años de mejoras graduales (investigadores y organismos internacionales han advertido una y otra vez contra las altas cifras de repetidores en España, muy superiores a la media de la OCDE), este gran salto se produce en un contexto de pandemia en el que las administraciones pidieron a los profesores que levantaran la mano a la hora de evaluar a los alumnos.

La estadística recoge el porcentaje de repetidores que había el curso pasado en cada etapa, con lo cual, lo que refleja este gran salto son las decisiones que tomaron los claustros de profesores al final del curso 2019-2020, el primero de la pandemia, que había dejado a los jóvenes españoles sin clases presenciales durante varios meses. Entonces, allá por la primavera de 2020, el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas acordaron que todos los alumnos pasarían de curso, salvo casos muy excepcionales. Y así se hizo en todas las autonomías, incluidas aquellas que se mostraron públicamente en contra de la medida, según refleja la estadística, aunque con diferencias seguramente debidas a qué considera cada cual que son casos muy excepcionales. Ahora, la incógnita es cómo reflejará la estadística el año que viene las decisiones que se tomaron hace un año, en el segundo curso de la pandemia, y las que se tomen en adelante, con la nueva ley educativa que entra en vigor este año y que consolida la idea de que la repetición ha de ser solo una medida excepcional: ya no dependerá del número de suspensos, sino de la decisión del claustro docente.

Toni González Picornell, presidente de la asociación estatal de directores de instituto Fedadi, opina: “No creo que se mantengan exactamente igual, pero tampoco creo que volvamos a las cifras de antes”. Está de acuerdo el profesor de Economía de la Universidad Rey Juan Carlos Ismael Sanz, que insiste en esa tendencia de los últimos años, en los que se ha ido reduciendo de manera sostenida el número de alumnos que no pasan de curso. “La pandemia lo ha acelerado, pero creo que al ritmo que íbamos se hubiera llegado al mismo punto dentro de cinco o seis años”, argumenta.

De momento, el segundo curso de la crisis sanitaria, el pasado, no parece que vaya a cambiar las cosas. Primero, porque se mantuvo esa flexibilización a la hora de evaluar, pero también porque medidas como la reducción de alumnos por clase (las famosas ratios), para poder mantener las distancias de seguridad marcadas por sanidad, mejoraron los resultados en muchos casos. Así lo argumenta Esteban Álvarez, director del IES Sierra de Guadarrama (en la localidad de Soto del Real) y presidente de la asociación de directores de instituto de Madrid (Adimad): “En mi centro, es verdad que al final de la ESO y Bachillerato quizá sí dimos un empujón a algunos alumnos, pero en 1º y 2º de ESO, con ratios reducidas a 23 o 24 alumnos por clase, mejoraron mucho los resultados, tuvimos tasas de aprobados del 99%”.

En la Comunidad de Madrid, cuyo Gobierno fue uno de los que rechazó las medidas para facilitar el paso de curso, las mejoras que ya refleja la estadística están más o menos en la media estatal en todas las etapas. En cuanto al resto de autonomías, destacan la reducción de más de siete puntos (un 75%) en la ESO en Aragón y de nueve en Castilla y León en Bachillerato. En Primaria, con un punto de partida mucho más bajo, cabría señalar los 2,8 puntos de mejora en Castilla-La Mancha. En el ángulo contrario, Murcia es la comunidad que menos ha variado su estadística, de manera que se ha convertido en la autonomía con mayor tasa de repetición en todas las etapas.

El sociólogo Miquel Àngel Alegre, jefe de proyectos de la Fundación Jaume Bofill, insiste también en que la cifra de repetidores ya llevaba muchos años bajando poco a poco. Lo cual, asegura, es bueno para la educación: “Toda la literatura internacional ha dejado bastante claro el carácter nocivo de la repetición. Sabemos que la medida incrementa la probabilidad de acabar abandonando los estudios prematuramente y que además es una medida cara. Según algunas estimaciones, le está costando a España alrededor de 1.500 millones de euros [al año]”, explica. Pero acompaña el optimismo con una seria advertencia: “La repetición es mala, por lo tanto que descienda es bueno, eso no debe asustar a nadie, pero a cambio se ha de acompañar con más recursos de atención a la diversidad”. Se refiere a los apoyos que los centros y los equipos docentes necesitarán para atender “a esos alumnos que antes se quedaban un curso atrás y ahora van a estar en el que les toca, con las dificultades y necesidades de apoyo que van a requerir”. Por ejemplo, habla de “más posibilidades de diversificación, más recursos para el trabajo en grupos reducidos, aulas abiertas, tutorización más intensiva con estos alumnos, de refuerzos escolares, etcétera, etcétera”.

Fenómenos opuestos

Sanz, por su parte, opina que la flexibilización durante la pandemia “era lo que había que hacer”, y cita un estudio de 2020 de la London School of Economics que concluye que los estudiantes que aprueban por muy poco el examen para obtener el certificado de educación secundaria (GCSE) tienen muchas más probabilidades de llegar a la universidad y conseguir un buen trabajo que los que suspendieron por muy poco, existiendo entre ellos escasa diferencia de conocimientos y competencias. Esto significaría que ese empujón que se ha dado a muchos alumnos no tendría por qué suponer una merma educativa para el sistema.

Eso sí, advierte de que, de cara al futuro, con la nueva legislación, habrá que ver hasta dónde llega el efecto “inercia”, pero también con qué fuerza actúan dos fenómenos opuestos que pueden incidir en el comportamiento de los alumnos. Por un lado, el “impulso de motivación” por ver que el éxito está más al alcance de su mano y, por el otro, un posible “reajuste de su esfuerzo” a las nuevas circunstancias. “El primer curso no contaban con esa flexibilización, así que el nivel de esfuerzo era el mismo. Pero, pasado el efecto sorpresa, no sabemos si lo van a reajustar a las nuevas circunstancias”. Por eso, insiste, será importante estar muy atentos a los próximos resultados de las pruebas internacionales que miden las competencias de los alumnos en primaria (TIMSS, para matemáticas y ciencias, y PIRLS para lengua) y secundaria (PISA).

europapress.es ANDALUCÍA

Educación instala cerca de mil nuevas pantallas digitales en centros docentes por más de dos millones de euros

SEVILLA, 16 Abr. (EUROPA PRESS) –

La Consejería de Educación y Deporte, a través de la Agencia Pública Andaluza de Educación, ha adquirido 992 paneles digitales interactivos por un importe total de 2.081.289,90 euros de los que se beneficiarán un total de 527 centros educativos públicos de toda la región.

En concreto, 392 paneles de nueva generación ya se han instalado en aulas de Formación Profesional y otros 600 han comenzado a colocarse en clases de Educación Primaria y Secundaria. Los 392 dispositivos digitales para aulas donde se imparten ciclos de Formación Profesional se han adquirido a la empresa TKT Servicios Informáticos S.L. por 838.377,90 euros, un contrato que cuenta con cofinanciación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Feder).

Por su parte, según una nota de prensa, el suministro, transporte e instalación de los 600 equipos para aulas de primaria y secundaria se ha adjudicado a la empresa Tekno Service S.L., por valor de 1.242.912 euros. Con la adquisición de estos equipos se atenderán las necesidades derivadas del crecimiento de la demanda en estos niveles.

Cada panel interactivo se compone de una pantalla digital táctil, un ordenador integrado y un soporte con regulación eléctrica de altura para facilitar su uso a todos los usuarios. Entre las posibilidades que ofrecen está la de hacer anotaciones manuscritas y compartirlas con otros dispositivos digitales de forma simultánea, para favorecer el trabajo colaborativo, o reproducir contenidos multimedia con calidad 4K.

Los centros educativos contarán además con un Servicio Integral de Atención Digital destinado al soporte remoto de los dispositivos tecnológicos, al desarrollo y despliegue de software educativo, así como a la gestión global de incidencias y coordinación de garantías del material.

La adquisición de estos paneles digitales interactivos se lleva a cabo a través de la Agencia Pública Andaluza de Educación que, desde el curso 2018-2019 y sumados estos últimos expedientes, ha tramitado el suministro, transporte e instalación de 4.390 equipos por un valor cercano a los nueve millones de euros.

El Norte de Castilla OPINIÓN

Nueva ley educativa: sobra ideología, ignorancia e inercia

El método de la nueva Ley es sencillo: no pagamos más para elevar el nivel, lo fragilizamos para que los números vergonzosos cuadren. El problema no se resuelve, se disuelve

FERNANDO REY MARTÍNEZ. Domingo, 17 abril 2022, 00:36

Yo llamo 'educación decente' a la que suma las más altas dosis de calidad y de equidad... ¡al mismo tiempo! La izquierda escolar subraya la equidad, no dejar a ningún alumno atrás (aunque este lema procede de una ley instada por el poco sospechoso de izquierdismo presidente G. Bush). La derecha escolar enfatiza la calidad, la exigencia personal del propio alumnado, las evaluaciones, superar niveles. La equidad es imprescindible porque la pobreza se hereda y lo único que lo evita es la educación. Pero si se exagera, la equidad se

transforma en populismo escolar, es desplomar la calidad: todo vale, es decir, nada vale. La calidad es imprescindible porque sin ella vamos a tener un país de ignorantes (por cierto, cada vez más arrogantes). Pero si se exagera, la calidad se transforma en elitismo segregador y darwinista: sólo los más listos avanzan. La LOMCE de Wert se movía en este esquema, con esas reválidas absurdas y extemporáneas. La vigente LOMLOE (que no ha derogado algunas cosas de la LOMCE, por cierto) se enmarca en el patrón populista, con ese aroma de aprobado general que exhala con independencia del trabajo individual. Si al profesorado le desarmas fragilizando su posibilidad de exigir al alumnado y, finalmente, le privas de ese botón atómico que es aprobar o suspender, ¿qué argumentos le quedan para intentar enseñar algo a un alumnado cada vez más desmotivado? ¿hacer piruetas pedagógicas brillantes, ser carismáticos? ¿y los que no lo son? Cómo se nota que nuestras leyes educativas las impulsan gentes que no han dado una clase nunca o hace mil años.

No, no tenemos en España una educación decente del todo. Si las próximas elecciones las gana el PP, ¿alguien duda que lo primero que hará será derogar la LOMLOE y aprobar una nueva ley sin escuchar a nadie? Confío mucho en Feijóo; quizá porque compartimos internado marista en León, aunque no coincidimos porque él era un poco mayor. Pero no creo que pueda resistirse a su entorno al que, en realidad, sólo le importa defender a la concertada (del mismo modo que los de enfrente siguen con ideas muy viejunas y buenistas sobre la defensa de la escuela pública, que no tienen que ver con la evolución social). Como a tantos que luchamos cada día por nuestro sistema educativo, me cansa la pobreza argumental y la soberbia ignorante de nuestros responsables educativos.

Hace años, visité algunos centros educativos de Finlandia. Me impresionó que allí cada cierto número de años, un comité de expertos independientes (de los de verdad, no meritorios de los partidos) establece el currículo para el siguiente periodo pensando en lo que el alumnado que comenzaba el primer curso de infantil iba a necesitar para su vida profesional y personal futura. Igual que aquí, donde todo el profesorado y el alumnado es rehén de una lucha partidista absolutamente mediocre. Me recuerda lo que la Pardo Bazán dijera de la política: «una batalla campal en una charca... la política empobrece, embrutece y envilece».

Por supuesto que el diagnóstico de la LOMLOE acierta cuando observa que en nuestro país hay tasa demasiado altas de repetición, fracaso y abandono. Pero esto ha de abordarse metiendo más recursos al sistema, reforzando la educación del alumnado más vulnerable, no a coste cero. El método de la nueva Ley es sencillo: no pagamos más para elevar el nivel, lo fragilizamos para que los números vergonzosos cuadren. El problema no se resuelve, se disuelve. Estoy con los que creen que tenemos que transitar hacia un modelo de competencias de verdad; que el alumnado de la ESO debe titular normalmente a la edad correspondiente, pero proporcionando a cada alumno los recursos para que dé su mejor versión (como se hace en Canadá, por ejemplo). Al mismo tiempo, y favorecido por el contexto de la pandemia, se viene triturando el nivel de exigencia del bachillerato (que no es educación obligatoria) y de la EBAU. El resultado es que el alumnado accede a la Universidad con menos preparación. Esto es desastroso para un país. En materia de educación, sobra ideología, sobra ignorancia y sobra tanta inercia. Que alguien haga algo, por favor.

FERNANDO REY MARTÍNEZ Profesor de Derecho Constitucional de la UVA. Exconsejero de Educación de la Junta de Castilla y León

EL PAÍS

Edpuzzle, la plataforma educativa que nació en Badalona y arrasa en Estados Unidos

Profesores de 11.000 escuelas españolas utilizan su método de vídeos con preguntas. Con la pandemia su uso se ha multiplicado por 11 en el mundo, según sus métricas

ELISA SILIÓ. Madrid - 17 ABR 2022

La plataforma Edpuzzle es todo un fenómeno en Estados Unidos, donde al menos un profesor lo usa de forma constante en el 80% de las escuelas. Y en 11.000 centros españoles, entre cinco y siete docentes por claustro son muy activos en esta red. Pero, sin embargo, pocos fuera de la comunidad educativa conocen a los fundadores de esta fórmula de vídeos en los que los educadores salpican preguntas que los alumnos, monitorizados en el ordenador, contestan por escrito o voz desde casa o en clase. A Quim Sabrià, su cara más visible, le encanta esa falta de popularidad y eso que en 2017 la revista *Forbes* incluyó a sus cuatro fundadores en la lista de mejores emprendedores sociales menores de 30 años. Ya están en 150 países.

El origen de la idea fue fruto de una inesperada necesidad. Corría 2012 y Sabrià hacía prácticas para convertirse en profesor de secundaria en un instituto de Badalona con fuerte absentismo y escaso interés de los adolescentes. “Dar clase era muy enriquecedor, pero muy, muy difícil”, rememora una década después el empresario, licenciado en Administración de Empresas, convencido de que “las cosas encajaron por el destino”. En el parvulario, a los tres años, él se hizo amigo de Jordi González, Santi Herrero y Xavi Vergés —todos ingenieros en Telecomunicaciones—, y ya de adulto todas las semanas les contaba “las batallitas en clase con los alumnos”. ¿Qué hacer para atraer su interés?, se preguntó. En el audiovisual, concluyeron todos, estaba la solución.

“Cuando un alumno no entiende algo, se va a YouTube, no a una biblioteca. Los vídeos son la mejor forma de conectar con tus alumnos”, razona Sabrià por videollamada desde California. Sus tres amigos *telecos*, que querían plasmar en algo lo que sabían de construcción de páginas webs, decidieron entonces diseñar para él una plataforma en la que los profesores colgasen vídeos que llevasen a sus alumnos a reflexionar. “Egoístamente, es muy difícil decir que no a que te hagan una herramienta para tu clase”, reconoce.

“¿Por qué no compartir los vídeos en YouTube?”, plantea Sabrià. “El estudiante está viendo el vídeo de fracciones y se le va la mirada si le salta al lado el del partido del Barça-Madrid o el de un gato que salta de un tejado a otro. Es un comportamiento pasivo, mientras que en Edpuzzle, al embeber preguntas, el alumno tiene que pensar, contestar...”. El docente puede editar vídeos ajenos o crear los suyos propios, de los que quizá se aprovechen otros profesores.

Rosa Liarte, profesora de Historia en un instituto de Fuengirola (Málaga) y “fan desde el principio” del sistema, no entiende que se diga que “la tecnología deshumaniza, todo lo contrario, me hace estar más en contacto con mis alumnos”. Pone un ejemplo: “Lo que explicaría en 20 minutos, lo ven en un vídeo de siete y aprovecho la clase para hacer otros proyectos. Es lo que se llama aula invertida”. Liarte calcula que unos 20 profesores, de un claustro de 37, utilizan Edpuzzle en su instituto. “El temario es demasiado extenso y las sucesivas leyes educativas te piden que trabajes las competencias en el aula. Por eso recurrí a Edpuzzle en 2014”.

Otros profesores como Liarte se entusiasmaron con la idea de la plataforma, así que en 2013 los cuatro socios decidieron soñar en grande y buscar una aceleradora de empresas. Las condiciones eran “mucho mejores” en Estados Unidos e hicieron las maletas. “No nos lo pensamos, la diferencia era muy significativa. Antes allí te daban 100.000 dólares (92.000 euros) —ahora es medio millón— y a cambio les dabas el 6% de la empresa. Y en España, eran 25.000 euros y se quedaban con un porcentaje muy alto”. Ese año los cuatro se instalaron en Mountain View, al sur de San Francisco y sede de Google, con el respaldo del semillero Y Combinator. Cinco años antes, en 2008, esta aceleradora había dado la tecla justa para que triunfase Dropbox —el alojamiento en la nube de archivos— o Airbnb, para arrendar un piso turístico. En distintas rondas de financiación, Edpuzzle logró hasta cuatro millones de dólares (3,4 millones de dólares) para arrancar.

Los primeros efectos de la pandemia en la plataforma los detectaron cuando confinaron Hong Kong a mediados de febrero de 2020

“A los 10 primeros usuarios decidimos tratarles mejor que a nuestras madres. Soy amigo, he ido a sus cumpleaños, a sus casas...”, recuerda Sabrià riéndose. “Los iba a visitar con café y galletas todos los viernes para saber cómo les había ido la semana, cómo habían reaccionado los niños...”. La plataforma es gratuita, pero si se quiere almacenar muchos vídeos hay que pagar una cuota mensual de 12,5 dólares (11,5 euros) por profesor o entre 1.000 y 1.500 euros anuales por centro (depende del tamaño).

Ese mismo 2013, los tres ingenieros volvieron a Barcelona y abrieron una segunda oficina en la ciudad. Ahora trabajan en ella 52 empleados en la parte de producto, legal, diseño o expansión internacional. Del cuarteto, en California solo quedó Sabrià, hoy al frente de un equipo de 62 personas. Antes de la pandemia, entre las dos sedes sumaban 40 trabajadores, pero la covid dinamitó todas sus expectativas: han multiplicado el número de profesores que usan su plataforma por 11. “Recuerdo reuniones con grupos de escuelas o ministros desesperados. Les explicaba que no podíamos darles un trato personalizado”, explica el fundador.

Los primeros efectos de la crisis sanitaria los detectaron cuando confinaron Hong Kong a mediados de febrero de 2020: “De la noche a la mañana, empezaron a usarnos de cero a 100 en las escuelas. El lunes tenían que dar clase y los profesores estaban desesperados”. Edpuzzle quieren aprovechar la penetración en el mercado de Argentina, Brasil, España, Francia, Hong Kong o Australia para consolidarse y tener un crecimiento sostenido en el tiempo. En ello anda Liarte, que trabaja ahora impartiendo formación a docentes de medio mundo. “El lunes se la di a españoles que dan clase en Australia y Nueva Zelanda”, cuenta.

La plataforma, que pretenden traducir al menos a 15 idiomas, fue gratuita en lo peor de la pandemia y su promotores prosiguen con proyectos en esa línea. Ahora desarrollan contenidos en ucraniano para que los niños refugiados o aún en su país puedan usarlos para aprender. “Ya tenemos vídeos de matemáticas y de ciencias”, cuenta Sabrià. De estas dos materias y de lenguas es la mayoría del material en todos los países, pero se encuentra de cualquier asignatura. “Hay vídeos de educación física, para explicar las reglas del juego antes de clase, hablar de nutrición... El equipo de atletismo de España, por ejemplo, utiliza Edpuzzle”, prosigue. Su obsesión es simplificar la plataforma para ser accesible a cualquiera.

Aunque la mayoría de los espectadores son alumnos de los últimos años de primaria e instituto, hay también materiales de universidad, por ejemplo de astrofísica del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) o vídeos para ver operaciones. Aunque Sabrià remarca: “No encajamos en el aprendizaje 100% en remoto”. El profesor sigue siendo, a sus ojos, insustituible. De hecho, están construyendo una comunidad de docentes mundial para que uno se aproveche del trabajo previo de otro profesor de esa asignatura. Se muestra muy optimista: “En España hay un ecosistema de docentes increíble. Su pasión no la he visto en otros países. Me alucina que se pasen el fin de semana compartiendo material con miles de docentes en Sudamérica”.

Los alumnos españoles dedican 18,2 horas semanales a hacer deberes y estudiar

Desde 2015 el Informe PISA contabiliza tanto los deberes mandados por los profesores como el estudio personal y las clases particulares

MADRID, 17 Abr. (EUROPA PRESS) -

El tiempo total que declaran dedicar los estudiantes españoles semanalmente a hacer deberes es de 18,2 horas, mientras que el promedio de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es de 17,1 horas.

En una respuesta escrita a Vox, el Gobierno señala que el análisis del tiempo dedicado a los deberes por el alumnado es un "trabajo complejo, limitado principalmente por la dificultad de concretar qué se entiende por deberes escolares". No obstante, las evaluaciones del programa PISA lo han tenido en cuenta desde el año 2003 hasta 2018, con modificaciones en el concepto.

Según se recoge de la contestación, a la que ha tenido acceso Europa Press, entre 2003 y 2012 el tiempo dedicado a "deberes escolares" está referido al tiempo dedicado en casa. En este año, la estimación del número de horas semanales que los estudiantes declaraban hacer deberes en casa fue, en España, de 7,4 horas, y el promedio de países OCDE de 5,9 horas.

Nueve años después, en 2012, el tiempo que los estudiantes dicen que dedicaron a los deberes se redujo significativamente, tanto en el promedio de países OCDE, con 4,9 horas, como en España, con 6,5 horas.

El Ejecutivo precisa que, tal vez motivado por la dificultad de concretar qué se entiende por "deberes escolares" en las diferentes culturas y la diversidad de "tareas" que pueden llegar a incluir, desde las estrictamente "prácticas" a aquellas otras que pudieran incluir apoyo de la familia o de profesor particular o, incluso, horas dedicadas al estudio para la preparación de exámenes o pruebas o, sencillamente, por interés personal, a partir del año 2015 se modifican las cuestiones que se referían a los deberes escolares.

Así, a partir de 2015 el Informe PISA incluye, además de los deberes (tareas encargadas específicamente por los profesores), el estudio personal y las clases particulares.

De este modo, los resultados a partir de dicho año no son comparables con los de las ediciones anteriores, ya que incluían otros aspectos. Por tanto, con estas modificaciones, el Gobierno recuerda que el tiempo total que declaran dedicar los estudiantes, en España, es de 18,2 horas, mientras que el promedio de países OCDE es de 17,1 horas, según el Informe PISA.



La relajación en la educación reduce los repetidores a su mínimo histórico

La «promoción general» de la pandemia pasa de medida excepcional a norma permanente

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Lunes, 18 abril 2022

Las medidas de flexibilización que ha puesto en marcha el Gobierno para que los alumnos pasen de curso de forma generalizada han reducido los repetidores al mínimo histórico desde los años 90, cuando empezaron a contabilizarse. El porcentaje de estudiantes que habían permanecido en el mismo curso alguna vez antes de llegar a los 15 años bajó del 28,9% al 24,8% durante el primer año del Covid-19.

En abril de 2020, en pleno pico de la pandemia, la entonces ministra de Educación, Isabel Celaá, decidió relajar los requisitos para pasar de curso y graduarse e instauró la llamada «promoción general». Aseguraba que no podía hablarse de un aprobado general, porque no se cambiaba la nota a los alumnos, pero les permitió transitar a todos ellos al curso siguiente «sin tener en cuenta limitaciones que afecten al número de áreas pendientes»; es decir, sin tope de suspensos. Hasta aquel momento, la Ley Wert establecía que no se podía pasar de curso con más de tres suspensos en la ESO.

Esta reforma del suspenso, que entonces se contempló con medida excepcional por el confinamiento escolar que forzó la emergencia sanitaria, se ha extendido al futuro. Está presente también en la Ley Celaá, donde no hay límite de suspensos para pasar de curso y graduarse en la ESO. La premisa es que la repetición sea algo excepcional.

Ahora los últimos datos del Ministerio de Educación evidencian una bajada de cuatro puntos porcentuales de golpe en la tasa de repetidores, cuando el descenso en esta estadística venía produciéndose de forma natural desde hace más de una década a un ritmo de un punto anual.

Las regiones con el descenso más pronunciado son Cantabria (ocho puntos menos) y Galicia y Baleares (seis puntos menos), mientras que en País Vasco y La Rioja la caída ha sido más moderada, con tres puntos

menos. Cataluña es la región con menor porcentaje de repetidores (16,8%), seguida del País Vasco (22,7%) y Cantabria (24,3%). Los chicos (28,2%) repiten más que las chicas (21%) en todas las autonomías.

Marta Encinas, analista de la OCDE, sostiene que España debe bajar sus tasas de repetición, de las más elevadas de la UE, porque «no parece tener repercusiones positivas» para los estudiantes. «Hay que apoyar a los alumnos que van mal, teniendo profesores de apoyo e impulsando otras medidas que hagan que sigan aprendiendo y recuperen lo perdido. La repetición suele conllevar al abandono escolar y, una vez fuera del colegio, los alumnos dejan de aprender y esto hay que evitarlo».

Ismael Sanz, profesor titular del Departamento de Economía Aplicada y vicerrector de Calidad de la Universidad Rey Juan Carlos, señala que «la flexibilización del Gobierno en la promoción pudo tener sentido en los cursos 2019/20 y 2020/21 por la situación inédita para los jóvenes que supuso la pandemia». «Pero yo no seguiría con esa política a medio y largo plazo», añade, «porque la tasa de repetición ya lleva 13 años bajando de forma natural por el buen trabajo de los alumnos y de los profesores». «No hace falta recurrir a atajos y artificios que reduzcan el nivel de exigencia. Porque, si se baja el nivel, los estudiantes ajustan sus esfuerzos», recalca quien fuera director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y chair del Strategic Development Group de PISA de la OCDE.

Sanz cita un estudio de Jenifer Ruiz-Valenzuela, investigadora de la London School of Economics, donde compara cómo le va a un alumno que ha aprobado con un 5 con otro que ha suspendido con un 4,9. «A pesar de que ambos tienen un nivel prácticamente igual, el que suspende por poco tiene una inserción laboral mucho más negativa que el que aprueba por poco. En un momento dado, un empujón ayuda a no abandonar los estudios al alumno que ha suspendido por poco. Pero tiene que hacerse sin anunciarlo previamente, para que el alumno no lo pueda anticipar», añade. Si no, los alumnos dan por hecho que se les va a dejar pasar y se esfuerzan menos.

Más allá de las clases particulares del programa PROA+, las CCAA no han puesto planes específicos para recuperar los conocimientos no aprendidos durante la pandemia. Sanz augura que establecer esta relajación como norma general provocará que «los alumnos que vayan con un déficit de recursos previos tengan problemas para aprender las competencias siguientes. Se va a crear una bola que se notará en la universidad».

EL PAIS

La pérdida de alumnos por el descenso de la natalidad está afectando con más fuerza a la escuela pública que a la concertada

Sus matrículas en la etapa de 3 a 5 años han caído un 17% en la última década, frente al 10% que se han reducido en la privada subvencionada

J. A. AUNIÓN. Madrid - 18 ABR 2022

La curva demográfica descendente está impactando con más fuerza en la escuela pública, que ha perdido en la última década el 17% de su alumnado de segundo ciclo de infantil (de 3 a 5 años), frente al 10% que ha bajado en la concertada en esa etapa. La distinta implantación geográfica de cada una de las redes —la pública llega a las zonas más vulnerables a la caída de población; la concertada apenas está presente en zonas rurales y localidades pequeñas— es una de las causas. Pero también lo son las decisiones de las Administraciones, guiadas por lo que algunas consejerías explican por las preferencias de las familias a favor de la privada subvencionada; algo que algunos investigadores califican más bien como políticas conscientes de privatización de la enseñanza.

Unas decisiones, en todo caso, condicionadas por cuestiones administrativas que hacen más sencillo cerrar aulas públicas cuando baja la demanda de plazas. Así lo explicaba el sociólogo Xavier Bonal en un reciente artículo sobre el inminente cierre de un colegio público en Mérida por falta de alumnos: «La pública se rige por decisiones políticas y la concertada, por contrato y, si le quieres cerrar una o dos líneas, se van al juez y en 10 minutos las tienen otra vez puestas. Los conciertos, o los retocas cuando tienen que renovar, cada seis años, o durante ese periodo, aunque haya alteraciones demográficas, tienes muy poco que hacer». Y las Administraciones se van a enfrentar cada vez más a menudo a este tipo de decisiones, teniendo en cuenta que a mitad de siglo habrá «unos 800.000 estudiantes menos de entre 3 y 15 años», lo que «equivale a tener unas 33.000 aulas de 24 alumnos menos que en 2019», según el informe España 2050.

De momento, de las 237.000 matrículas menos que había en segundo ciclo de infantil el curso pasado —último dato disponible en las estadísticas del Ministerio de Educación— respecto al 2011-2012 —a partir del cual empezó a bajar la escolarización en esta etapa por la curva de natalidad—, el 75% (179.000) se habían perdido en la escuela pública. Ello, a pesar de que la proporción de alumnos de 3 a 5 años que atiende es algo menos del 70% (hace 10 años era el 69% y ahora el 67,8%).

En todo caso, las cifras generales vuelven a esconder realidades muy distintas dependiendo de la comunidad en la que uno se fije. Por ejemplo, hay algunas donde el desequilibrio es muy notable, sobre todo en Andalucía, donde el alumnado de segundo ciclo de infantil se ha reducido cuatro veces más en la pública (un 22%) que en la concertada (5,2%). Otros desajustes llamativos en el mismo sentido se dan en Castilla-La Mancha (el 20% frente al 6,7%), la Comunidad Valenciana (el 20,9% frente al 9,8%), Madrid (el 10,8% frente al 4,1%) y Murcia (el 14,2% frente al 6,8%). Sin embargo, en otras autonomías el descenso está afectando de forma muy similar en las dos redes (como en Aragón y Extremadura) o incluso con porcentajes ligeramente peores para la concertada: Galicia, País Vasco y Navarra.

A pesar de esa heterogeneidad de situaciones —que da la medida de la complejidad de un fenómeno en el que se entrelazan factores demográficos, geográficos, sociológicos y, por supuesto, políticos— y de que las consejerías de Educación de Andalucía y Murcia insisten en que apenas han variado los repartos porcentuales entre las redes escolares —en realidad, la pública ha perdido 2,6 puntos en el primer caso y 1,2 puntos en el segundo—, los profesores F. Javier Merchán, de la Universidad de Sevilla, y Cynthia Martínez-Garrido, de la Autónoma de Madrid, leen en las cifras una tendencia clara.

Hablan de un vuelco creciente hacia la escuela concertada en las ciudades o, al menos, en ciertas partes de las ciudades, que es donde se concentran los colegios privados subvencionados. Merchán lo explica así: “De seguir la tendencia como hasta ahora, dentro de 10 o 15 años, en las grandes ciudades me temo que podamos retrotraernos a hace medio siglo, en el sentido de que el sistema público se convierta en algo subsidiario, casi marginal”. Y Martínez-Garrido aporta: “Hace poco, nosotros realizamos un estudio en Getafe y lo que vimos es que el centro de la ciudad está copado de escuelas concertadas. El centro de las ciudades se ha llenado de estos centros, dejando a la pública a un lado”.

Hay más ejemplos en este sentido en la Comunidad de Madrid, donde, efectivamente, como recuerda un portavoz de la Consejería de Educación, los repartos entre redes son similares en todas las etapas y apenas han cambiado en los últimos tiempos, manteniéndose con la segunda proporción más baja de escuela pública de toda España: acoge al 55% del alumnado de enseñanza no universitaria. Y no solo por la extensión de la concertada, sino por la fortísima implantación de la educación totalmente privada, sin parangón en ninguna otra autonomía, con casi un 16% del alumnado.

Pero en el caso de ciudades como Madrid, las diferencias se disparan mucho más: solo el 38,5% de los alumnos de 3 a 5 años de la capital van a la pública, y en el distrito de Salamanca, el segundo más rico de la ciudad, solo el 13,38% va a la pública, mientras otro 85,29% estudia en centros concertados (el resto, el 1,33%, está en colegios totalmente privados), según la estadística del Gobierno regional.

Más allá de la eterna pelea ideológica entre los defensores de la escuela pública (afirman que la privada subvencionada debe ser subsidiaria de la pública) y de la concertada (con la libertad de elección por bandera, sostienen que los padres tienen derecho a elegir qué educación quieren para sus hijos y, si hay suficiente demanda, el Estado se la debe sufragar), Martínez-Garrido, que también forma parte de la Cátedra Unesco en Educación para la Justicia Social, señala un problema muy tangible: la segregación. “Si la concertada se está sufragando con dinero público, deberían tener las mismas oportunidades de entrar todos los estudiantes, tanto los que tienen como los que no tienen. Y estamos viendo que la igualdad de oportunidades de acceso no es real”, asegura, citando informes que ponen de manifiesto que buena parte de la privada subvencionada cobra cuotas obligatorias a las familias, aparte del dinero público que reciben.

Mirada de conjunto

Lo cierto es que, mientras los especialistas reclaman a las administraciones que ordenen la oferta con una mirada de conjunto y a medio y largo plazo, la propia concertada está por la labor de que se tomen medidas ante una pérdida de alumnos que también está afectando a sus centros. Y además, “para evitar que esto se acabe convirtiendo en una guerra, a ver quién se lleva más alumnos, a ver quién convence a más padres...”, aseguró a este diario hace dos semanas Pedro Huerta, secretario general de Escuelas Católicas, entidad mayoritaria en la red concertada.

Por ejemplo, se mostraba dispuesto a aceptar bajadas de ratios, pues si reduce el número máximo legal de alumnos por clase, se ralentiza el cierre de aulas y colegios y además se pueden mantener mejoras educativas que se han podido ver durante la pandemia gracias a esa medida (eso sí, Huerta habla de reducciones selectivas, solo allí donde hagan falta, y con mayor financiación para los concertados que las apliquen).

Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza de CC OO, también defiende esa bajada de ratios: “La reducción de la cohorte de alumnos es una buena oportunidad para reducir las e implementar medidas de atención a la diversidad. No debe servir para proceder a una reconversión indiscriminada, sino para aprovechar, insisto, para ganar en calidad y en equidad. Además, en un escenario como en el que estamos, no debería operar la demanda social”.

Distintas comunidades están anunciando ya esa bajada de ratios, como Madrid (en este caso, selectiva y con salvedades, como reclamaba Huerta), Cataluña o Castilla-La Mancha. En la Comunidad Valenciana, se han reducido “en más de medio centenar de municipios con baja natalidad” explica un portavoz. Además, menciona su apuesta por la inclusión de aula para niños de dos años (el último curso del primer ciclo de infantil) en escuelas públicas, que el año que viene sumarán casi 9.000 plazas en 432 colegios, con fuerte presencia en zonas rurales. De hecho, el portavoz explica así esa gran distancia entre el alumnado que está perdiendo la pública y la concertada en su comunidad: “La caída de la natalidad es especialmente intensa en las zonas

rurales. Ocho de cada 10 municipios de la Comunidad Valenciana (441 de 542) tienen menos de 10.000 habitantes”.

Las preferencias familiares y el reparto de recursos

Sin embargo, en las respuestas de las consejerías de Andalucía, Madrid y Murcia, insisten en la idea de que la educación de 3 a 5 años, aunque es un ciclo gratuito, no es obligatorio. Y las dos segundas, además, destacan que las cifras de alumnado responden a las preferencias de los padres. “Las diferencias entre ambos regímenes obedecen al criterio expresado por las familias a la hora de elegir el centro educativo que prefieren para sus hijos”, dice el portavoz murciano.

El madrileño aporta algo muy parecido: “Uno de los principios del sistema educativo de la Comunidad de Madrid es la libertad de elección educativa gracias a la cual, este curso, el 95,8% de las familias han obtenido el centro elegido en primera opción durante el proceso de admisión”.

Merchán y Martínez-Garrido explican, por una parte, que a pesar de que el segundo ciclo de infantil no sea una etapa obligatoria, está prácticamente universalizada, y de hecho es clave porque es el momento en el que los padres deciden en qué colegio, en qué red, va a estudiar su hijo casi con toda seguridad hasta que termine el instituto. Además, aseguran que las supuestas preferencias de las familias están, en realidad, amañadas.

Merchán, que también es miembro del grupo de estudios Observatorio de la Educación, señala sobre el caso andaluz: “El factor político es fundamental. Porque cuando hubo crecimiento de la natalidad, hasta 2011, la oferta pública no aumentó, no acompañó a la demanda, y después, cuando disminuyó, la oferta pública se fue restringiendo en las grandes ciudades”. De hecho, las protestas contra la supresión de aulas en escuelas públicas arrecian por toda la comunidad desde hace más de un año; en abril pasado, cientos de madres y padres rodearon el Parlamento andaluz para protestar por la eliminación de medio centenar de unidades.

Por su parte, Martínez-Garrido asegura que la idea (para ella falsa) de una mejor calidad en la concertada se debe, por un lado, a la selección de alumnado y, por otro, a todos los extras que pueden ofrecer gracias a las cuotas a las familias: “En realidad, no tienen una mejor educación, lo que tiene son más recursos, que estamos pagando todos”, asegura antes de advertir contra las tentaciones que pueden tener las administraciones de aprovechar el descenso de la natalidad para recortar medios a la pública. Por ejemplo, dice, cerrando centros y fusionándolos en otros que necesitarían, en conjunto, muchos menos profesores.

elCorreoGallego.es

Galicia mantendrá las notas numéricas en la enseñanza y reforzará competencias básicas

E.P/ EFE. Santiago.19 ABR 2022

Galicia implantará los cambios previstos en la Lomloe en la menor medida posible dentro del marco legal, comenzando por el mantenimiento de las notas numéricas en la etapa obligatoria de primaria y secundaria. Así lo ha trasladado el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, esta mañana en una extensa rueda de prensa para presentar los currículos educativos de Galicia para adaptarse a la Lomloe, la nueva ley de educación que comenzará a aplicarse el próximo curso, en la que ha cargado en repetidas ocasiones contra el Gobierno central por el diseño y tramitación de esta norma, que cree que pone en riesgo la “calidad”, la “igualdad de oportunidades” y la “equidad” del sistema educativo.

En contrapartida, ha reivindicado “un modelo educativo propio” basado en estos tres pilares que, a su juicio, le ha permitido a Galicia en los últimos años reducir el fracaso escolar y alcanzar mejores resultados en diferentes indicadores.

En cuanto a los currículos hoy presentados, el conselleiro ha explicado que están guiados por el principio de “hacer los mínimos cambios posibles” sobre los existentes, a la vez que se intentan reforzar las “competencias clave” de cada etapa y se incrementa el peso específico del bloque STEM, de ciencias técnicas y matemáticas.

Para la etapa de Educación Infantil, dividida en dos ciclos, uno de cero a tres años -competencia de Política Social- y otro de tres a seis, los cambios son “prácticamente mínimos”, según Rodríguez, y la Xunta se limita a añadir “un cuarto bloque de contenidos” sobre el conocimiento del contorno social.

Ya en primaria se evidencian las primeras diferencias entre el criterio de Gobierno y autonomía, puesto que el Ejecutivo gallego mantendrá la nota numérica de los alumnos, a pesar de que la Lomloe solo proponía la evaluación literal.

Asimismo, la Xunta ofrecerá una “asignatura espejo” a los estudios de Religión bajo el título de Proyecto Competencial e incrementará en dos horas semanales la carga de Lengua Castellana y de Lengua Gallega, que contrarrestarán las dos sesiones menos previstas para el inicio de la Educación Secundaria.

Por último para la etapa de primaria, el Gobierno gallego prevé reforzar los estudios matemáticos al complementar esta asignatura, que cede parte de su carga horaria, con la introducción de contenidos específicos de tipo STEM en Ciencias de la Naturaleza “en la línea de las nuevas tendencias pedagógicas”, ha aclarado Rodríguez. Así, los conceptos más prácticos serán aplicados en esta otra materia.

De cara a la Educación Secundaria, el objetivo de la Xunta es facilitar el tránsito a esta etapa para los alumnos y lograr “en la medida de lo posible” mantener una distribución de carga horaria de las asignaturas similar a la existente con la LOMCE, anterior ley educativa impulsada por el PP, la cual también contaba con notas numéricas en cada evaluación, que se mantendrán.

En el primer y segundo curso de ESO, se impartirá Tecnología y Digitalización, una nueva materia cuyos contenidos en Galicia -ha adelantado Rodríguez- contarán con un fuerte peso de las matemáticas aplicadas y las ciencias técnicas. “Seguimos, por lo tanto, apostando por el desarrollo de las competencias STEM”, ha destacado el conselleiro.

El responsable de Educación también ha señalado que se facilitarán a los centros dos sesiones semanales en estos dos primeros cursos “para introducir una asignatura de libre disposición”, que podrán dedicar al refuerzo de aquellas competencias que vean necesarias y para que puedan “disponer de cierto margen de maniobra” en su planificación.

No obstante, el reparto de qué asignaturas se deben impartir en gallego y cuales en castellano e inglés seguirá viniendo determinado por la propia Xunta.

Junto con ello, ha informado de que las optativas en los dos últimos cursos de secundaria facilitadas por la Administración autonómica serán las siguientes: Cultura Clásica, Educación Digital, Oratoria y una segunda lengua extranjera, en tercero; y Filosofía, Cultura Clásica y Oratoria, en cuarto.

No se podrá cursar dos veces la misma asignatura y aquellos alumnos que, llegados a cuarto de ESO, no se decanten por ninguna de estas podrán escoger una más de las optativas dependientes del Ministerio de Educación, de las que ya normalmente tendrán que cursar tres entre Biología y Geología, Física y Química, Educación Digital, Música, Latín, Economía y Emprendimiento, Formación y Orientación Personal y Profesional, Tecnología, Expresión Artística y una segunda lengua extranjera.

Sobre Bachillerato, Rodríguez ha observado que la “gran novedad” que presenta la Lomloe, la introducción de una modalidad general con mayor abanico de optativas, carece de “sentido”. Pero por ser “de obligada oferta”, podrá cursarse en 36 institutos de toda Galicia el próximo año, mayoritariamente en las ciudades y en su área metropolitana.

Los centros que ofrecían bachilleratos de artes, ha agregado, seguirán impartiendo teniendo en cuenta las dos modalidades desdobladas que ahora plantea el Ministerio para esta etapa formativa, dividida en Música y Artes Escénicas y Artes Plásticas, Imagen y Diseño.

“Desde Galicia aumentamos una hora, una sesión, la Educación Física”, ha comentado el conselleiro como novedad para Bachillerato, con el objetivo de “promover hábitos de vida saludables en los adolescentes”.

En cuanto a las optativas que debe ofertar su departamento, ha manifestado que se centrarán en “dotar de una mayor especialización” a los alumnos que las cursen, aunque todavía no han podido concretarse los contenidos definitivos por -ha justificado- la “tardanza” en la aprobación de los decretos necesarios por parte del Ministerio de Educación.

En cualquier caso, Galicia ofrecerá en primero de Bachillerato como materias optativas Anatomía Aplicada, Cultura Científica, Antropología, Literatura Gallega del Siglo XXI y la Actualidad, Tecnologías de la Información y la Comunicación I, y la primera parte del estudio de una segunda lengua extranjera.

En segundo, serán Métodos Estadísticos y Numéricos, Psicología, Patrimonio y Sociedad de Galicia, Tecnologías de la Información y la Comunicación II, y la segunda parte de una segunda lengua extranjera.

Román Rodríguez ha avanzado que los contenidos definitivos de todas ellas estarán “publicados” antes de la fecha del inicio de matrícula, 25 de julio; y que, en todo caso, centros, profesores, alumnos y familias podrán acceder a una aplicación informática específica de acceso libre donde la Xunta volcará los contenidos que se están tramitando para una correcta información.

“La tardanza, el retraso del Ministerio, nos abocan a que, con toda seguridad, el decreto de Bachillerato no va a estar publicado antes del inicio del curso”, ha advertido el titular gallego de Educación, que ha defendido que estas medidas sirven para paliar esta complejidad en los trámites y afrontar el curso con cierta seguridad.

De todos los decretos necesarios, el más avanzado -ha subrayado- es el correspondiente a Educación Infantil y, en palabras del conselleiro, “estará publicado antes del inicio del curso”; mientras que primaria, secundaria y Bachillerato van con mayor retraso.

Todo ello, según Rodríguez, se debe a la mala gestión de la Lomloe por parte del Ministerio, una “mala ley” y cuya aplicación “está generando un gran caos, una gran improvisación”; por lo que ha compartido las “críticas” y la “desazón” de una parte de la comunidad educativa.

La mascarilla ya no se usará desde mañana en los colegios "en ningún caso", según Darías

MADRID, 19 Abr. (EUROPA PRESS) –

La mascarilla dejará de ser obligatoria en los colegios a partir de este miércoles -salvo en Cataluña que adelantó su eliminación en la escuela a este martes- y ya no se utilizará "en ningún caso" en este ámbito, según ha precisado la ministra de Sanidad, Carolina Darías, este martes, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros, en el que el Gobierno ha aprobado un Real Decreto por el que el uso de mascarillas dejará de ser obligatorio en interiores. "Por lo que se refiere a los ámbitos escolares, significarles que no se usará en ningún caso. Las mascarillas dejarán de ser obligatorias, ya no lo eran en los recreos y, ahora, en todos los ámbitos de centros educativos", ha subrayado Darías.

La ministra ha explicado que en el ámbito de la educación la medida de eliminar la obligatoriedad de las mascarillas estaba "muy clara" teniendo en cuenta "el menor impacto que ha tenido la pandemia en los niños y niñas". En todo caso, aunque no sea obligatoria, la ministra ha animado a hacer un "uso responsable" de la mascarilla para "seguir protegiendo a los más vulnerables". Por ejemplo, ha recomendado hacer este uso responsable en el caso de profesores con alguna vulnerabilidad.

DISCREPANCIAS ENTRE DOCENTES, CENTROS Y FAMILIAS

Sindicatos docentes, centros y familias han discrepado sobre la conveniencia de retirar las mascarillas en el interior de los centros escolares habiendo retomado ya las clases tras las vacaciones de Semana Santa.

Desde CSIF, Mario Gutiérrez explica a Europa Press que ir eliminando "poco a poco" las mascarillas en las escuelas constituye "un avance hacia la normalidad" y destaca la "profesionalidad, responsabilidad y esfuerzo" de los docentes durante toda la pandemia para que se cumplan las normas sanitarias.

Por su parte, el secretario de la Federación de Enseñanza de CC.OO., Francisco García, ha apuntado que se trata de una medida "anclada en criterios técnicos y científicos", pero ha insistido en que hubiera sido "útil y necesario" haber mantenido también las ratios bajas y las distancias interpersonales.

Maribel Loranca, responsable de Educación de UGT, recuerda a Europa Press que UGT ya apoyó en su día esta medida "siempre que estuviera respaldada por expertos sanitarios". "Creemos que favorece la vuelta a la normalidad y la socialización sobre todo, de los más pequeños. También es una medida fundamental para alumnado con determinadas necesidades educativas", ha relatado.

En la misma línea, el presidente de ANPE, Francisco Venzalá, ha afirmado que son conscientes de la necesidad de ir recuperando la normalidad y siempre han considerado que hay que seguir las recomendaciones sanitarias. "No obstante, es necesario mantener la prudencia y actuar con cautela", ha añadido, advirtiendo de que "hay lugares y momentos donde existe excesiva aglomeración de alumnado".

Por su parte, el presidente de la Confederación Católica de Padres de Alumnos (CONCAPA), Pedro Caballero, considera la medida "muy prematura", aunque seguirá las recomendaciones de las autoridades sanitarias y educativas. En este sentido, pide "prudencia, que se garanticen las medidas sanitarias" y que se intente evitar, dentro de lo posible, "un brote de que sería nefasto en estos momentos, ya casi en la última etapa final del curso".

La presidenta de la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA), Begoña Ladrón de Guevara, ha explicado que les parece "positivo la vuelta a las aulas sin mascarilla", pero apelando "al sentido común de las familias, de los colegios y de los propios niños", que han demostrado una "gran responsabilidad".

En declaraciones a Europa Press, la directora general de la Asociación de Colegios Privados e Independientes CICAIE, Elena Cid, sostiene que afrontan la nueva situación "con prudencia y con la ilusión de que los niños y niñas puedan volver a relacionarse como antes y también apreciar en su totalidad el lenguaje no verbal, con todas las expresiones faciales".

El secretario general de Escuelas Católicas, Pedro Huerta, ve "positivo que se vaya recuperando la normalidad en las aulas", pero, por otra parte, considera necesario "asegurar y garantizar el cuidado y la salud de todos los que forman parte de la comunidad educativa" y defiende el derecho de familias, alumnos o profesores que quieran seguir utilizando las mascarillas como medida de protección.

Finalmente, la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) considera una "gran noticia" esta medida, siempre que sea "sanitariamente factible" y así lo deciden expertos, pues recuerda que los colegios e institutos son "centros de sociabilización", aunque pide que haya protocolos "para volver a ella una vez haya más contagios".

Ayuso usa 43 millones para dar becas a alumnos que estudian el bachillerato en colegios privados

El equipo de la presidenta de Madrid, que explicitó en 2020 su oposición a esta medida, extiende a estos centros la ayuda que ya daba en los concertados

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 19 ABR 2022

El Gobierno de la Comunidad de Madrid destinará 43.497.750 euros el próximo curso a financiar que más de 15.000 alumnos estudien con beca pública en centros privados puros la etapa de bachillerato, que no es obligatoria. Esa decisión es tan polémica que incluso contradice la posición que había mantenido hasta ahora al respecto el Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso. En 2020, cuando EL PAÍS adelantó que la Administración regional pagaba plazas de este tipo aprovechando un programa anunciado exclusivamente para centros concertados, el Gobierno culpó de la situación al Ejecutivo anterior (de Ángel Garrido) y avanzó que actuaría para que no volviera a suceder. Dos años después ha ocurrido lo contrario: se multiplicará el dinero público para pagar estudios de bachillerato en todos los centros privados, tuvieran o no etapas educativas obligatorias concertadas. Justo lo que reclamaba Vox, el único socio parlamentario posible del PP.

“La Comunidad de Madrid viene impulsando una serie de medidas para la mejora y modernización de la educación y de la formación entre las que se encuentra la política de ayudas y becas al estudio que tienen por objeto promover una formación de calidad que facilite el acceso de los jóvenes a la vida profesional o a estudios de grado superior”, argumenta el consejero de Educación, Enrique Ossorio, en una orden publicada este lunes en el boletín oficial de la región.

“[La libertad de elección de centro, que defiende el Gobierno autonómico] podría verse limitada si los alumnos no pueden completar sus estudios postobligatorios en el centro donde han venido realizando la enseñanza obligatoria, debido a razones socioeconómicas”, añade. Y concluye: “Para el curso 2022-2023, se extiende la posibilidad de solicitar becas para el estudio de bachillerato a todos los alumnos escolarizados en centros privados autorizados por la Consejería competente en materia de educación, ubicados en el territorio de la Comunidad de Madrid”.

Así, la Comunidad de Madrid establecerá un límite de renta per cápita familiar (la cifra resultante de dividir el total de ingresos de una familia entre el número de sus miembros) para optar a recibir la beca. En el caso del sistema ya vigente para los privados con etapas educativas obligatorias concertadas, esa cifra es de 10.000 euros.

¿Por qué el sistema ha acabado beneficiando a los centros privados puros, cuando se anunció en 2018 únicamente para los privados con etapas concertadas? Los servicios jurídicos de la Comunidad advirtieron ya entonces de que la distinción que establecía el programa implantado en 2019 por el gobierno de Garrido podía suponer un problema. Y la asociación de colegios privados e independientes Cicae (Círculo de Calidad Educativa) presentó alegaciones, denunciando que el proyecto agravaba a los privados puros al beneficiar únicamente a los privados concertados. Eso provocó un cambio para que, momentáneamente, el dinero público llegara a todos los centros de este tipo, sin distinciones.

La polémica consecuente estalló en pleno gobierno de coalición de PP y Ciudadanos, la pasada legislatura, y ya con Díaz Ayuso como presidenta, puesto que el acuerdo de gobierno que unía a los dos partidos especificaba: “Impulsaremos la extensión progresiva del Cheque de Educación Infantil (de 0 a 3 años) y el inicio del concierto educativo en Bachillerato de manera progresiva en los centros ya concertados”.

Para acabar con la controversia, el Ejecutivo aseguró que trabajaría para que el programa impulsado por Garrido fuera reformado, y quedara “restringido solo a concertados, excluyendo a privados puros”. Y así se hizo: las becas, desde una orden de 2021, eran solo para centros que tenían la ESO concertada. Dos años después, sin embargo, se ha vuelto a abrir el grifo del dinero público a los privados puros. Y el cambio es total: se pasa de un presupuesto de nueve millones para que estudien el bachillerato unos 3.000 alumnos, a otro de 43 millones para 15.000 estudiantes.

Lo importante de esa cifra se entiende por comparación: en el curso 2021-2022 hubo 2.860 becados en bachillerato, 7.669 en FP Superior, y 29.002 en guarderías, según documentación enviada por el Gobierno al Parlamento regional.

Contactados por este diario, los sindicatos han expresado su sorpresa y malestar por la medida. Los colegios privados representados por Cicae la han celebrado, considerándola “un acierto”. Por su parte, Vox ha expresado su malestar porque el PP haya impulsado unilateralmente la medida justo cuando la extrema derecha la iba a defender en la Asamblea.

“Para UGT es un engaño disfrazar de ayuda a las familias lo que claramente es una financiación a los centros privados”, lamentan en esta organización sindical, que “denuncia la política de privatización de la Consejería, que continua aumentando la financiación a los centros privados, así como la diferencia de trato respecto a la red pública, en la que prosiguen la disminución de la oferta de modalidades y optativas, lo que obliga a una parte importante del alumnado a abandonar su centro de referencia y solicitar un cambio de instituto”. Y añade: “Educación continúa su política de desvío de dinero público para centros privados”.

“Ahora financian a 15.130 alumnos, que van a cobrar, de media, 2.875 euros”, resume Comisiones Obreras. “Esa cantidad no garantiza la gratuidad de los estudios, es solo una ayuda a cuenta, por lo que las familias de

estos alumnos seguirán teniendo que hacer frente a pagos para que sus hijos estudien”, recuerda el sindicato. “Con esos 43 millones se podían construir 2.900 plazas en institutos, es decir, unos cinco Institutos de 600 plazas cada uno”, ejemplifica. “Es una cantidad muy superior a la que se destina en el Presupuesto de 2022 para inversiones, de obra nueva o reposición, en Educación Secundaria”.

Además, durante el próximo curso 2022-2023, el Gobierno de la Comunidad de Madrid estrenará las ayudas para los estudios de Formación Profesional de Grado Medio: 2,4 millones para becar a unos 1.100 alumnos beneficiarios, cerca del 20% del total en estos centros.

EL DEBATE OPINIÓN

Los distintos niveles de exigencia en las CCAA reclaman una prueba común en la EVAU

Más de la mitad de los estudiantes españoles de 15 años se encontraba en 2015 en el nivel 2 o superior de competencias de OCDE

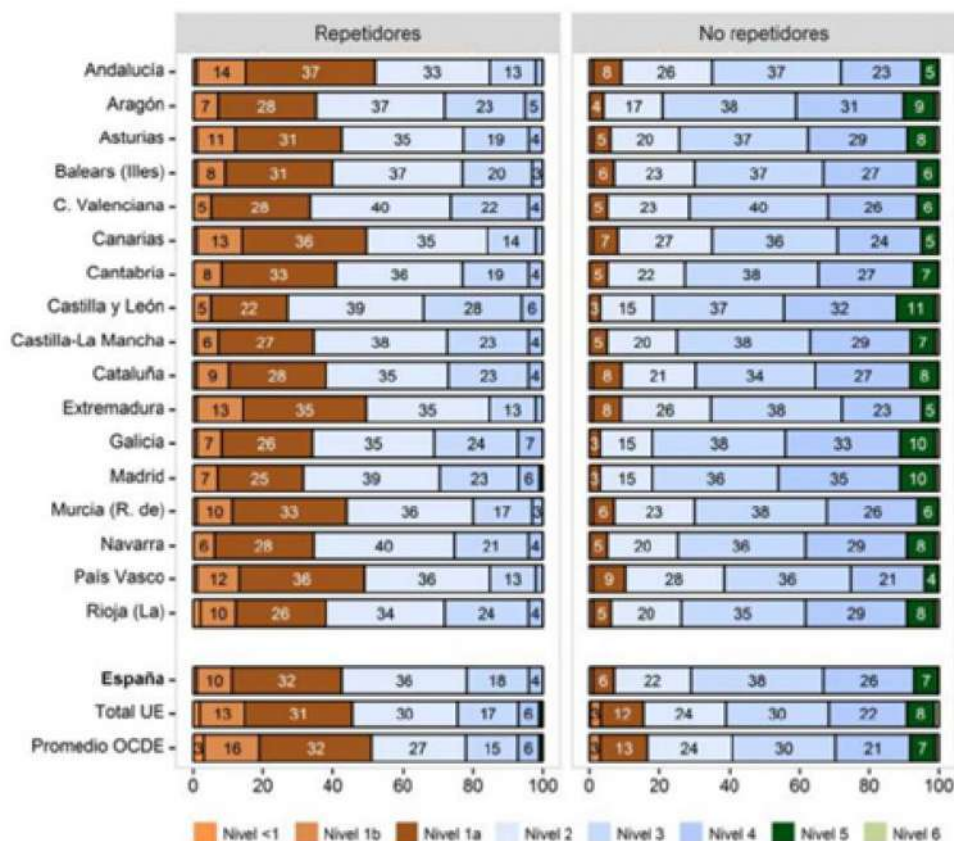
Isamel Sanz Labrador. 19/04/2022

Hace ya dos años que el diario *El Mundo* publicaba una interesante noticia de Olga Rodríguez Sanmartín titulada «Distinto nivel hasta para repetir: aprueba PISA el 73 % de quienes no pasan de curso en Castilla y León, frente al 48 % en Andalucía».

Como se señalaba en esa noticia, PISA 2015 mostraba que el 58 % de los alumnos repetidores en España tenía, al menos, el nivel 2, el umbral básico de ciencias. Esto es, más de la mitad de los estudiantes españoles de 15 años se encontraba en el nivel 2 o superior de competencias de OCDE.

En el nivel 2 de ciencias, el estudiante «es capaz de usar el conocimiento sustantivo de la vida diaria y el conocimiento procedimental básico para identificar una explicación científica, interpretar datos e identificar la pregunta a la que responde un diseño experimental sencillo. Puede describir relaciones causales simples. Demuestra un conocimiento epistémico elemental al ser capaz de identificar preguntas que se pueden investigar científicamente» (PISA 2015, Informe español).

Nos centramos en los resultados de PISA 2015 por cuánto que en la evaluación de 2018 hubo algunos problemas, como señala la OCDE, en la realización de la prueba en España, que impiden su uso para comparaciones con el rendimiento en otros países o para analizar la evolución temporal.



El gráfico, extraído del análisis del Ministerio de Educación de PISA 2015, confirma que el 58 % de los estudiantes españoles de 15 años que han repetido curso al llegar a esa, alcanza el nivel 2 básico de competencias en ciencias de la OCDE.

Los estudiantes repetidores de Castilla León lideran la clasificación, con un 73 % de sus alumnos repetidores superando la prueba internacional de PISA en ciencias, el área principal evaluada en 2015. A continuación, se encuentra la Comunidad de Madrid, con un 68 % de los estudiantes que han repetido algún curso y que, por el contrario, tienen las competencias básicas en Ciencias a nivel internacional de la OCDE. Después de Castilla León y Madrid, se encuentran Galicia y Castilla la Mancha con un 67 %.

Se podría inferir que en estas cuatro Comunidades Autónomas existe un nivel de exigencia superior al resto de España y también a la propia OCDE, en donde un 49 % de los estudiantes repetidores se encuentra en el nivel 2 o superior de la evaluación de PISA en Ciencias en 2015. Es una muestra de que al realizar pruebas estandarizadas basadas en competencias algunos alumnos rezagados en las clases obtienen buenos resultados académicos.

Hay que recordar que PISA es la misma prueba, realizada a una muestra representativa de estudiantes de 15 años en las Comunidades Autónomas y países participantes y que se lleva a cabo en las mismas fechas. La existencia de este tipo de pruebas externas y estandarizadas nos permite realizar comparaciones y extraer conclusiones sobre las posibles iniciativas educativas para mejorar las competencias de los estudiantes.

La existencia de distintos niveles de exigencia en las Comunidades Autónomas españolas en la ESO podría conducir a la conclusión de que también existen esas diferencias en Bachillerato. Por desgracia, sólo hay una prueba internacional en este nivel educativo de Bachillerato, la evaluación de Matemáticas y Física de TIMSS-Advanced 2015.

Este test externo y estandarizado podría también arrojar luz sobre si existen diferencias en las competencias y nivel de exigencia en Bachillerato entre las Comunidades Autónomas en España, pero nuestro país no participó en esta prueba. Los resultados en las pruebas de la EVAU por Comunidades Autónomas no son fácilmente interpretables, dado que tenemos una muestra seleccionada. No todos los alumnos llegan a Bachillerato y este sesgo de selección es diferente por Comunidades Autónomas.

Pero de la información obtenida con datos de muestras representativas de alumnos de 15 años, etapa de educación obligatoria, parece inferirse que el nivel de exigencia entre Comunidades es distinto. Por tanto, merecería la pena estudiarse la posibilidad de que existiera una prueba estandarizada e incluso homogénea en la EVAU en todas las Comunidades Autónomas españolas para que exista igual de oportunidades de acceso a la Universidad.

Ismael Sanz Labrador es vicerrector de la Universidad Rey Juan Carlos.



Garamendi: «La nueva ley de educación nos parece un error»

Los expertos abordan los retos de la Universidad para adaptar su oferta formativa al mercado laboral en la VI edición del FORO ABC Educación

Elena Calvo.MADRID 19/04/2022

Los retos a los que se enfrenta la Universidad para adaptar su oferta formativa al mercado actual de empleo en España han sido abordados este martes en la VI edición del Foro ABC Educación. El debate ha sido presentado por el presidente de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), Antonio Garamendi, que ha abogado por introducir cambios en el ámbito educativo «desde el ámbito de la formación profesional y la baja cualificación» para poner fin «al alto nivel de paro juvenil, que es un escándalo respecto a nuestros socios europeos y en algunas autonomías supera el 50%».

En este sentido, Garamendi ha destacado el acuerdo al que se ha llegado para la nueva ley de Formación Profesional. «Es uno de los mejores acuerdos que hemos conseguido en el diálogo social», ha sentenciado, al tiempo que ha insistido en la necesidad de poner el foco en la educación «para conquistar el futuro». «Nos tenemos que acercar de verdad las tres partes que trabajamos para conseguir el objetivo: la empresa, la educación y el sector público», ha afirmado, aunque, del mismo modo que ha mostrado su satisfacción con la ley de FP, ha manifestado su rechazo hacia la nueva norma educativa, conocida como 'ley Celaá': «No compartimos la ley que se ha aprobado. Nos parece un error».

Garamendi también ha abogado por la implantación de la formación dual, es decir, aquella que combina los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. «Es clave», ha resaltado, al tiempo que ha señalado que es precisamente la formación que los alumnos de la que dependerá que los puestos de trabajo vacantes se cubran y que las personas tengan ese derecho al trabajo.

En la mesa redonda, titulada 'Los nuevos retos de la empleabilidad', además de la subdirectora de ABC Yolanda Gómez, han participado Jorge Sainz, catedrático de Economía de la Universidad Rey Juan Carlos y ex secretario general de Política Universitaria, Javier Tello Bellosillo, director general de la Fundación Universitaria San Pablo CEU y Luis López Sánchez, director de talento de Deloitte. Los expertos han coincidido

en la necesidad de escuchar tanto a los alumnos como a las empresas para mejorar la empleabilidad. «Estamos un poco lejos de la realidad. Muchas veces exigimos competencias que teóricamente están muy bien, pero luego la aplicación es práctica», ha señalado Sainz. «Hay que escuchar al mundo laboral, institucional, donde acaban nuestros alumnos. La empleabilidad después de estas etapas educativas es la que determina si hay éxito formativo o no», ha apuntado por su parte Tello. «Hay que tener capacidad para reinventarse. Las empresas tenemos que estar en constante diálogo y trabajando conjuntamente podremos acortar esa distancia», ha completado López Sánchez.

Vocación o empleo

Los niveles de empleabilidad de los distintos grados abren precisamente otro debate sobre si debe primar la vocación o el nivel de empleabilidad de aquella profesión que se vaya a estudiar. «Hay que estudiar lo que uno quiere, pero con toda la información en la mano», ha apuntado Sainz, que ha puesto como ejemplo el grado en Periodismo: «Si quieres ser periodista, estudia Periodismo, pero es difícil que acabes tu carrera como periodista. Una vez que tengas esa información, decide». Este aspecto ha sido compartido por Tello, que ha definido la empleabilidad como «la pieza que abrocha el proceso formativo». «Está fenomenal estudiar por vocación, pero siendo conscientes de que todo el mundo tiene derecho a desarrollar su proyecto vital y la empleabilidad es la clave del arco que permite que uno tenga esa posibilidad». Hay, además, una nueva variable, ha señalado por su parte el director de talento de Deloitte, que no es otra que el tiempo. «Hace años estudiabas Derecho y era para toda la vida. Ahora eso se ha acabado, estamos constantemente reinventándonos y adaptándonos a las nuevas situaciones del entorno». Es necesaria, ha asegurado, la capacidad de «desaprender y volver a aprender nuevos conocimientos».

Otro de los asuntos que han surgido durante el debate tiene que ver con la comparación entre la formación que se da en las universidades españolas y la que se da en las de otros países. «¿Es necesario estudiar fuera de España para encontrar un buen trabajo», ha preguntado la subdirectora de ABC, a lo que los expertos han respondido con rotundidad: no es necesario. «Tenemos grandes universidades, grandes instituciones educativas, pero quizá falla la parte no tan pegada al conocimiento técnico, como la competencia idiomática», ha dicho Tello. De ser mejor, ha dicho, «multiplicaría la empleabilidad». «Al final todo suma. Suma esa competencia idiomática, suma si puedes tener unas prácticas más allá de tus fronteras, etc.», ha completado por su parte el director de Talento de Deloitte. «No tenemos nada que envidiar», ha asegurado Sainz, aunque sí ha reconocido que la empleabilidad de los alumnos que se van de Erasmus es un 65% superior a la media.

Prácticas laborales

Y uno de los aspectos en los que tanto universidades como empresas tienen que poner más énfasis, han coincidido los expertos, es en el acercamiento de los alumnos al mundo laboral mediante formación dual o prácticas. «Las prácticas son una actividad fundamental para conocer el entorno empresarial, pero muchas de ellas se han convertido en una asignatura más sin pensar en qué me pueden aportar esas prácticas, esos conocimientos. El summum de esas prácticas sería la formación dual», ha destacado Luis López Sánchez. «Hay que buscar formatos orientados a conocer el ecosistema empresarial», ha coincidido Tello. «La administración debe poner todos los medios para que sea más fácil y útil, porque se ha complicado el trabajo administrativo de la estructura de prácticas», ha lamentado Sainz.

En definitiva, el momento actual es «apasionante», ha afirmado el director de Talento de Deloitte: «Tenemos que cambiar el mito de la universidad una única vez. La entrada a la universidad puede ser múltiple. Vas a tener que volver para seguir actualizándote». La clave, ha considerado el director general de la Fundación San Pablo CEU, es la transversalidad: «La empresa te va a pedir algo muy natural que es que los alumnos tengan una buena preparación técnica, una base transversal sólida y sean gente de valores, gente que va a dar resultado, va a ser ejemplar, capaz de liderar, etc.». Sainz, por su parte, ha destacado la importancia de la información: «Lo fundamental es dar información de calidad a las familias para que a la hora de tomar la decisión sobre cómo educar a sus hijos lo hagan sabiendo todo lo que tienen que saber para su futuro».

EL PAÍS **OPINIÓN**

¿Por qué tiene tantos enemigos el currículum basado en competencias?

Esta idea de las competencias como eje, en lugar de las asignaturas de toda la vida, comenzó en el ámbito de la FP y ese es tal vez el pecado original del currículum basado en competencias, su origen poco noble

JUAN MANUEL MORENO. 20 ABR 2022

Os preguntaría por qué tanto énfasis para ciencia tan prosaica, por qué tanto ruido a propósito del arte de levantar el pie. ¿No sabéis que la dignidad en todas las cosas está siempre en razón inversa a su utilidad? (Balzac, El arte de andar).

Las noticias sobre la reforma del currículum escolar han provocado bastante ruido estas últimas semanas, con relativamente poco debate riguroso y tal vez demasiado rasgado de vestiduras. Un día cualquiera, usted abre

el periódico por la sección de Opinión y se encuentra un artículo en el que se auguran catástrofes inenarrables en la próxima generación de españoles como resultado de los cambios en la enseñanza de la historia, o de la supuesta desaparición de la filosofía. El autor se duele de la devaluación imparable de nuestra educación nacional, dado que las reformas del Gobierno pretenden regalar los aprobados y los diplomas, haciendo irrelevante el esfuerzo de los estudiantes, condenando algo tan imprescindible como la memoria y, de hecho, mandando a la sociedad el mensaje de que ya no habrá que esforzarse para aprobar. Después de leer esto, usted seguro que se apunta a las dos cosas en que parece haber consenso absoluto en este ámbito: una, que cada reforma legislativa de la educación es peor que la anterior, siendo todas malas; y dos, que el colegio al que van sus hijos es bastante bueno, tirando a muy bueno.

Pasando un par de páginas, podría encontrarse usted con un artículo analizando la desastrosa educación española, pero en este caso usando los datos de PISA, la famosa prueba internacional, donde el foco está en el conocimiento aplicado. Aquí el problema no es que nuestro sistema educativo apruebe a demasiada gente, sino justamente que suspende a más de la cuenta, lo que nos lleva a tasas de repetición y abandono temprano que castigan terriblemente nuestra puntuación en PISA y nos colocan en mitad de la tabla, un lugar “mediocre” donde estaríamos “estancados”. Después de estos dos artículos, usted que es un lector inteligente empieza a preguntarse si esto de la buena educación consiste en que suspendan muchos o más bien en que aprueben muchos. “No”, me dirá, “la cuestión es que aprendan muchos, pero ¿qué es exactamente lo que conviene aprender?” Y ahí ha formulado la pregunta clave de la llamada política curricular en cualquier sistema educativo.

Si tiene tiempo para más lectura, en la sección de economía del mismo periódico, se va a encontrar usted otro artículo, o tal vez una entrevista, en la que el joven consejero delegado de una *startup* de éxito, de un unicornio incluso, habla convencido y tajante de cómo nuestro sistema educativo sigue anclado en enseñar contenidos y habilidades inútiles y trasnochados, y que, ante la extrema lentitud en la modernización de nuestra educación, las empresas, sobre todo las más innovadoras, se ven obligadas a hacer procesos de selección de personal que les permitan elegir a los que de verdad saben, sin dar mucha importancia a sus diplomas y certificados académicos. El empresario aprovechará para recordarnos que casi todos los emprendedores de éxito abandonaron muy frustrados los estudios porque no veían reconocida ni mucho menos fomentada su gran creatividad. En este punto me reconocerá usted que la cosa se complica: ¿Hay que volver al Latín y al Griego obligatorios, o sería mejor enseñar justo lo que mide PISA, o hay que tirarlo todo a la basura y que nos diga el joven líder empresarial qué tienen que aprender los estudiantes en la escuela?

El currículum escolar recoge y refleja un consenso nacional sobre qué es imprescindible aprender, es decir, qué es lo que ha de saber y saber hacer un graduado de la educación básica en nuestro país. Desde hace décadas, la tendencia global es hacia un currículum basado en competencias, es decir, donde prime el conocimiento aplicado —qué sabe usted hacer con lo que sabe— sobre el conocimiento más abstracto y logocéntrico (sin abandonar este último del todo). Esta idea de las competencias como eje, en lugar de las asignaturas de toda la vida, comenzó en el ámbito de la Formación Profesional y ese es tal vez el pecado original del currículum basado en competencias, su origen poco noble, por así decir. Para unos, es conocimiento de segunda categoría; y para otros, implica una subordinación inaceptable a los dictados del mercado laboral, unicornios incluidos.

El currículum alrededor de las asignaturas tradicionales tiende a ser inflacionario. Cada vez hay más asignaturas, cada una con su grupo de interés detrás, y todas querrían ser obligatorias y tener más horas lectivas a la semana. La asignatura como unidad de medida del sistema escolar implica que, desde el Cine a la Economía, de la Ciudadanía al Ajedrez, de la Digitalización al Bienestar Emocional, del Chino a la Robótica, la opción más segura para sus promotores respectivos es que se cree una nueva asignatura, a ser posible con su cuerpo especializado de profesores y con un horario definido. Este proceso inflacionario es difícil de sostener, tanto en los horarios lectivos, que son obviamente limitados, como en términos del peso de las mochilas escolares (porque también hacen falta textos específicos si es posible). Un currículum competencial supone pues una medida anti-inflacionaria bastante radical, que busca enfoques interdisciplinares y dar prioridad a la aplicación del contenido a problemas reales y cotidianos. Va, por tanto, en contra de los intereses de todos aquellos grupos que tienen ese fuerte incentivo para mantener su lugar reconocido en el currículum y, si les es posible, hacerlo crecer. Este es el segundo pecado, en este caso difícilmente expiable, del currículum competencial. Se había hecho con no mucho coste político en la primaria, pero al topar ahora con la secundaria, la dificultad es mucho mayor.

Resumiendo: a una parte de la derecha, no le gusta el currículum competencial porque, supuestamente, condena el esfuerzo y la memoria; a una parte de la izquierda no le gusta porque, también supuestamente, sacrifica la educación a las necesidades del mercado laboral y de los empleadores; y a una parte del profesorado (o de quienes dicen representarles) tampoco le gusta porque percibe que pierde poder e identidad profesional. Sin embargo, son miles los centros educativos en España donde la reforma competencial del currículum se aplica desde hace años, en muchos casos sin utilizar ese nombre. El catastrofismo que usted ha visto en el periódico no responde a lo que ocurre en nuestras escuelas e institutos. Puede que justo por eso el colegio de sus hijos le parezca más que aceptable.

Aprender siempre supone y supondrá un esfuerzo. La memoria es al aprendizaje lo mismo que respirar es a vivir, condición sine qua non; pero al menos usted y yo hemos hecho algo más que respirar en nuestras vidas, ¿o no? El conocimiento aplicado ha tenido siempre menos prestigio entre las élites que el conocimiento

abstracto, pero mejor acceso al mercado laboral. A usted y a mí nos ha venido bien tener trabajo y todavía mejor ver que nuestros hijos también pueden conseguirlo, ¿verdad? Y ya otro día hablamos más de educación y menos de guerras culturales.

Juan Manuel Moreno es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la UNED.

La Voz de Galicia

Galicia mantendrá las notas numéricas, crea una alternativa a la Religión y dará a los centros dos horas en primero y segundo de la ESO para reforzar contenidos

ELISA ÁLVAREZ. SANTIAGO. 20 abr 2022

Galicia ya tiene diseñado el currículo autonómico de la Lomloe, que el próximo curso 2022-2023 entrará en vigor en los cursos impares de todas las etapas educativas. La Consellería de Educación lo ha hecho a grandes rasgos, para dar certeza y posibilidad de organización a los centros, ante el «lamentable e irresponsable» retraso del Ministerio en publicar los diferentes currículos, una demora que tendrá consecuencias organizativas y de contenidos, y que la Xunta tratará de paliar con varias medidas.

El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, presentó el horario y la organización de cada etapa educativa, detallando las novedades que incorpora la comunidad, y que serán «mínimas», aunque respetando el marco legal. Para Rodríguez, la Lomloe es una mala ley «no fondo e na forma, aprobada sen consenso e tremendamente ideoloxizada».

Entre estas novedades está el mantener las notas numéricas en primaria y en la ESO, algo que la ley estatal sustituye por las calificaciones literales (bien, notable...). Estas se mantendrán, pero al lado se añadirá la nota numérica correspondiente. Para el conselleiro esto permitirá a los alumnos y a sus familias tener una mayor información, además reconocer el esfuerzo y motivar al estudiante.

Educación infantil

Los cambios son mínimos respecto a la situación actual. Cambia el nombre de uno de los bloques, denominado Coñecemento do contorno, y dentro de este ámbito la única novedad de la Xunta es que incorporará contenidos «desde unha perspectiva social».

Educación primaria

Los alumnos mantendrán la misma carga horaria de 25 clases semanales, pero se reforzarán los contenidos lingüísticos y de áreas STEM (acrónimo en inglés de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). En la práctica los escolares tendrán una hora más de Lengua castellana y literatura y otra de Lingua galega e literatura en sexto curso, 24 horas semanales en toda la etapa en cada una de las materias. Matemáticas perderá una hora en quinto y otra en sexto, pero Ciencias da natureza ganará tres, para poder «aplicar os coñecementos matemáticos a situacións da vida real», explicó Román Rodríguez.

En primaria el Gobierno central desdobra la Educación artística en dos materias (Plástica e visual, y Música e danza), además de incorporar Valores cívicos e éticos en sexto. La Xunta, dentro de sus competencias, crea una alternativa a la Relixión, denominada Proxecto competencial. ¿En qué consistirá? Se trata de una asignatura espejo a la materia religiosa, en la que los centros trabajarán con los alumnos el desarrollo de proyectos desde su fase inicial de la idea hasta la de presentación, pasando por la de planificación y diseño.

ESO

Con el fin de mantener la transición desde la primaria, la Consellería de Educación reduce en primero una hora de cada una de las lenguas cooficiales (ya que se incrementaron en el último ciclo de primaria). El currículo estatal introduce en primero y segundo una nueva asignatura de tres horas semanales, Tecnoloxía e dixitalización, y por su parte la Xunta hace lo propio dentro de sus competencias con dos horas semanales en estos dos cursos de disposición del centro. En ellas los colegios e institutos podrán reforzar los contenidos que consideren necesarios.

La Consellería introduce en tercero una optativa autonómica de tres horas semanales, que los alumnos elegirán entre: segunda Lingua estranxeira, Cultura clásica, Educación dixital y Oratoria. Lo mismo ocurrirá en cuarto, pero las materias variarán: Filosofía, Cultura clásica, Oratoria o una opción no cursada del bloque de las optativas estatales. En cuanto a las optativas estatales que marca la Lomloe, son diez en cuarto, y de ellas el alumno elegirá tres, cada una con tres horas semanales. El cómputo semanal de horas se mantendrá en las 32 clases lectivas durante los cuatro cursos.

Primero de bachillerato

Será el curso de esta etapa en el que comenzarán los cambios en el 2022-2023. El Gobierno central desdobra la modalidad de artes en dos (música y artes escénicas y artes plásticas, imagen y diseño); e incorpora un nuevo bachillerato, la modalidad general. Para el conselleiro de Educación este último itinerario «non ten ningún sentido», pero se ofertará en 36 institutos gallegos, por supuesto en alguna de las siete ciudades, de cabeceras de comarca y de áreas metropolitanas. En cuanto a las dos nuevas modalidades de la rama artística, se ofertarán en los centros que en la actualidad tienen el bachillerato de artes, siempre y cuando cumplan con un mínimo de alumnos.

Respecto a las materias optativas, Galicia tiene aquí más capacidad de maniobra. Habrá una de cuatro horas semanales en cada modalidad, a elegir entre: Anatomía aplicada, Cultura científica, Antropoloxía, segunda Lingua estranxeira I, Literatura galega do século XX e actualidade, y Tecnoloxías da información e comunicación I. La etapa mantendrá las 32 horas semanales.

Segundo de bachillerato

Además de las novedades que incorpora la Lomloe en el currículo estatal, la Xunta establece una optativa de cuatro horas semanales. La oferta a elegir será: Métodos estadísticos e numéricos, Psicoloxía, segunda Lingua estranxeira II, Patrimonio e sociedade de Galicia y Tecnoloxías da información e a comunicación II. Además, Rodríguez confirmó la incorporación de contenidos anteriores a 1812 en la materia de Historia de España.

Tramitación administrativa

Debido a los retrasos del Gobierno central a la hora de publicar el contenido de los currículos, el decreto gallego de infantil se publicará antes de que empiece el próximo curso, el de primaria «vai moi xusto para que estea listo en setembro», y los de ESO y bachillerato no podrán aprobarse antes de que comience el período lectivo. No obstante, para dar certeza a alumnos, familias y centros, la Xunta ha dado a conocer ya el horario y arquitectura de las distintas etapas, y de forma paralela a la tramitación administrativa publicará en una aplicación informática los contenidos de las distintas materias, aún en fase de borrador, para que centros, alumnos y editoriales puedan conocerlos. Esto permitirá que los estudiantes no se matriculen a ciegas de las optativas, ya que el plazo de inscripción comienza a partir del 25 de junio. Este camino paralelo, concluyó el conselleiro, «é a consecuencia da irresponsabilidade no retraso da publicación dos currículos».



El regalo de las Humanidades

Eduardo Baura García, 20/04/2022

«No, no os habéis equivocado de aula. Sí, estáis en el grado de Marketing. Y sí, esto es la asignatura de Historia Contemporánea». Estas son las palabras con las que suelo comenzar la primera clase del curso en la Universidad. Posteriormente, pregunto a los alumnos por qué creen que están estudiando Historia, si han elegido un grado que a simple vista no tiene nada que ver con esa materia.

«¿No sería mejor dedicar estas horas a asignaturas que me sirvan más para mi futuro trabajo?», parecen preguntarse muchos de ellos, imbuidos de ese utilitarismo que impregna nuestra sociedad, que tan a menudo nos lleva a confundir lo útil con lo valioso. Sin embargo, siempre hay alumnos que aportan buenas razones de por qué puede ser beneficioso para ellos estudiar Historia, lo cual demuestra el papel crucial de la familia y la escuela a la hora de fomentar en los más pequeños el aprecio y el placer por la cultura.

La idea de formar a todos los estudiantes, sean del grado que sean, en una serie de disciplinas humanísticas es una práctica común en otras universidades, sobre todo en el ámbito anglosajón, y responde a que, más allá de preparar a los estudiantes para su futuro profesional, la misión última de la Universidad consiste en fomentar su formación integral como personas.

Al terminar el curso, no son pocos los alumnos que confiesen haber disfrutado la asignatura. Estos testimonios, escuchados por muchos de los profesores que enseñamos este tipo de materias humanísticas, revelan una vez más que, a pesar de que los planes de estudios se empeñen en relegarlas a un papel de disciplinas moribundas para «frikis», las Humanidades siguen muy vivas.

Y es que la Filosofía, la Historia, el Arte o la Literatura siguen –y seguirán siempre– interesando y gustando a nuestros hijos y alumnos porque les hablan de la vida, de su vida, de quiénes son y de por qué el mundo es como es; les ayuda a desarrollar un pensamiento crítico y a expandir sus horizontes culturales y vitales. No se me ocurre un mejor regalo para su crecimiento personal que fomentar en ellos, desde pequeños, el amor por las Humanidades.

Eduardo Baura García, profesor de Historia Contemporánea del Instituto CEU de Humanidades Ángel Ayala

EL DEBATE

Las novedades de una Ley de FP que aspira a bajar el paro juvenil español, del 30,6 %

La Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional entra en vigor este jueves

José Rosado. 21/04/2022

Este jueves entra en vigor la Ley de Formación Profesional que pretende reducir la tasa de desempleo juvenil en España, una de las más altas de Europa, y facilitar la acreditación de competencias para aquellos trabajadores sin titulación.

El año 2021 cerró con una tasa de paro juvenil del 30,69 %, casi 10 puntos menos que el año anterior, pero todavía muy por encima de las cifras de la OCDE y la UE (11,1 % y 14 % respectivamente).

Ante estas cifras, el Ministerio que dirige Pilar Alegría aprobó el pasado año la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional en un intento de reducir estos niveles siguiendo un modelo similar al alemán con un enfoque práctico como el sistema dual que tan buenos resultados ha cosechado.

Sin embargo, las particularidades del tejido empresarial español –con mucha micropyme– dificulta la aplicación de esta Ley. Educación asegura que los distintos subprocesos se podrán realizar en diferentes empresas, pero será el tiempo el encargado de demostrar las carencias de este texto que de momento deja más incógnitas de las deseadas.

Esta norma unifica el sistema de alumnado y formación para desempleados, introduciendo cinco grados ascendentes que agrupan toda la oferta educativa. Así, la estructura integra desde formación muy básica –de 30 a 50 horas–, hasta másteres y títulos de especialista –hasta 800 horas–.

LOS NUEVOS GRADOS DE LA FP

- Grado A. Acreditación Parcial de Competencias
- Grado B. Certificado de Competencia Profesional (a través de una formación específica o convalidando varios títulos de Grado A)
- Grado C. Certificado Profesional (equiparable a varios módulos profesionales)
- Grado D. Ciclos Formativos (Grados Básicos, Grados Medios y Grados Superiores)
- Grado E. Cursos de especialización (título de especialista y Máster para FP)

Con la nueva Ley se agilizarán los trámites para la convalidación de asignaturas entre la FP y la Universidad con el fin de crear un ecosistema que equipare los grados D y E con los estudios universitarios, facilitando la continuidad en los estudios.

Asimismo, esta Ley contempla el acompañamiento durante la formación a través de profesionales que orientarán a los alumnos para continuar o retomar los estudios.

SISTEMA DUAL

Otro de las grandes novedades es la obligatoriedad del sistema dual a través del sistema general y avanzado. El objetivo es que las empresas se involucren un poco más en la formación de los alumnos.

- FP Dual General. Similar al modelo actual, tendrá entre un 25 y un 35 % de la duración del módulo en prácticas remuneradas y la empresa asumirá hasta un 20 % de los contenidos de los módulos.
- FP Dual Avanzada. Aumenta el porcentaje de horas de prácticas, entre un 35 y un 50 %, y la empresa asumirá el 40 % de los módulos.

MÁS DE 5.000 MILLONES DE EUROS

Para impulsar la nueva Ley, el Gobierno destinará 5.474 millones de euros durante un periodo de cuatro años, de los cuales 1.550 proceden de los fondos europeos.

El compromiso del Ejecutivo es poner en marcha en este tiempo 200.000 nuevas plazas en cuatro años, de las que 120.000 ya se han financiado en el curso 20/21.

europapress.es

Organizaciones y sindicatos por una "escuela pública y laica" proponen un calendario escolar sin festividades religiosas

MADRID, 21 Abr. (EUROPA PRESS) -

Un total de 44 organizaciones y sindicatos como Europa Laica, STES-i y FECCOO, han lanzado este jueves la 'Campaña por una Escuela Pública y Laica', campaña que lleva más de dos décadas vigente con el objetivo de eliminar la religión en las escuelas.

Entre otras cosas, proponen un nuevo calendario escolar que no venga determinado por las festividades religiosas. Según ha explicado el coordinador de la iniciativa y miembro de STEM, Sergio López del Río, la propuesta de este sindicato es diseñar un calendario por bimestres en el que se respeten las vacaciones de Navidad y que estuviese desvinculado de las fiestas religiosas para así adaptarlo a las necesidades de descanso del alumnado.

De este modo, manteniendo las fechas de inicio y final de curso, las organizaciones plantean que haya un descanso de entre 8 y 10 días en octubre/noviembre, otra en febrero/marzo y otra en mayo, de manera que el calendario esté dividido en cinco bloques bimestrales con descansos. "Esta estructura de horario permanece igual durante todos los años, no tenemos que estar pendientes en función de cómo quede la Semana Santa; y es un modelo que se sigue en países de Europa como Francia o Reino Unido", explica López del Río.

La campaña, que se ha presentado hoy en rueda de prensa, cuenta con el apoyo de la Federación de Enseñanza de CCOO. "Tenemos un compromiso, que es derogar los Acuerdos con la Santa Sede", indica Soraya Chapinal, en representación del sindicato. Según asegura, desde la FECCOO apuestan por fomentar una "educación libre" y "crítica" en la que "cada persona construya su propia libertad de conciencia", desde el respeto a la diversidad cultural, social y religiosa.

También Almudena Villar, de la Confederación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (STES-i), defiende que la escuela pública debe ser laica y estar basada en la ciencia y no en creencias, ya que estas forman parte de la "intimidad" de cada uno.

Villar critica que el catolicismo esté presente en la educación. En este sentido, lamenta que las administraciones educativas han permitido que la enseñanza esté "bajo el control ideológico de la Iglesia" con el objetivo de "adoctrinar" y que el horario de Religión, tanto en Primaria como en Secundaria, sea de una hora y media a la semana, restando así tiempo para otras asignaturas cuando, a su juicio, existe "alarma social" por el "bajo nivel lingüístico y científico" de los alumnos.

Además, Villar recuerda que el fenómeno religioso ya viene contemplado en otras asignaturas como Historia, Historia del Arte o Lengua Castellana y Literatura, ya que estas materias no pueden entenderse sin hablar de la religión. Y denuncia que con la reforma educativa (LOMLOE) no se ha avanzado nada en esta cuestión. "Este Gobierno no deroga nada, mantiene el ideario de la oposición de la derecha", dice.

En este punto, el presidente de Europa Laica, Francisco Delgado, ha recordado la trayectoria de esta campaña en los últimos años. Según ha explicado, en 2018 se aprobó en el Parlamento una proposición no de ley por la que se instaba a garantizar el carácter laico de la escuela y a denunciar los Acuerdos suscritos por España con la Santa Sede.

Años más tarde, los mismos partidos que apoyaron dicha iniciativa, al llegar al Gobierno actual, dieron inicio a la reforma educativa (LOMLOE), y en su tramitación, las organizaciones presentaron a los diputados alrededor de 50 enmiendas para "aminorar la fuerza de la religión en la escuela pública" así como "el potencial de las escuelas de ideario católico". "Ninguna de ellas fue llevada a debate", lamenta Delgado.

A pesar de que las organizaciones celebran que la nueva Ley educativa minimice el papel de la Religión en la enseñanza pública (la asignatura de Religión no tendrá asignatura 'espejo' y no contará para la nota media en Bachillerato), "no se ha conseguido que la simbología religiosa desaparezca de los centros".

Además, este presunto punto a favor de sus reivindicaciones podría verse mermado por las competencias que tienen las propias comunidades autónomas en el ámbito educativo, ya que aquellas de corte más conservador podrían incluir una asignatura alternativa a la Religión, fomentando así que los alumnos opten por esta materia.

Por este motivo, Delgado ha informado de que a partir de septiembre de este año, las organizaciones realizarán acciones en la calle y mesas redondas para ver cómo queda la nueva alternativa a la Religión en las comunidades autónomas.

La campaña, que lleva más de dos décadas vigente y de momento no ha cosechado éxito político pero sí social, en palabras de Francisco Delgado, se actualiza cada año para reivindicar la derogación de los Acuerdos con el Vaticano y que se garantice la plena laicidad de la enseñanza. Para ello, las más de 40 organizaciones apuestan por sacar la religión confesional de la enseñanza; no financiar con dinero público el "adoctrinamiento religioso" en ningún centro escolar; y potenciar la Red Pública de Enseñanza.

THE NVERSATION

¿Influye la personalidad en la calidad de un docente?

Sonia Gutiérrez Gómez-Calcerrada. Docente e investigadora. Dpto. Psicología de la Educación y Psicobiología. Grupo de investigación PRODIGI, UNIR, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Mercedes Querol Julián. Profesora titular en Lingüística Aplicada. Departamento de didáctica de la lengua inglesa, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Entre las diferentes funciones prioritarias de los docentes universitarios se encuentran tanto la función educativa de introducir y formar al alumnado en la disciplina objeto de estudio, como la formativa de prepararle para desenvolverse de forma adecuada en el campo profesional y personal.

Existen diversos estilos de enseñanza y metodologías para llevar a cabo el desempeño de estas funciones.

Sin embargo, la comprensión de los contenidos y la consecución de las competencias necesarias por parte del alumnado resultan más efectivas cuando los docentes diseñan situaciones de aprendizaje en el aula que generan la negociación y construcción en común de significado con ellos.

Características de un buen docente

Diversos estudios han intentado analizar las claves del buen docente, basándose, en muchos casos, en las encuestas que habitualmente se realizan a los estudiantes. Pero ¿en estas encuestas se están analizando variables únicamente formales a nivel de competencias profesionales o se incluyen preguntas que están íntimamente relacionadas con variables personales?

Algunos estudios apuntan a que ambos tipos de variables son fundamentales para describir las características de la efectividad docente o del docente más valorado por el alumnado.

Organización y simpatía

Entre las cuestiones comúnmente valoradas encontramos la organización de las clases y sus contenidos o el dominio de la materia, pero también se valoran de manera muy positiva otras características como caer bien o ser simpáticos.

De este modo, varios autores señalan, entre las características de los docentes efectivos, la claridad expositiva y la organización en sus explicaciones. Ambos aspectos están relacionados con variables formales o profesionales.

Pero características muy valoradas como la calidez, el entusiasmo y transmitir con pasión el contenido son variables personales. Englobarían, en buena medida, a las habilidades comunicativas del docente.

Empatía y competencia

Una práctica informal que solemos hacer en clase, en una de nuestras asignaturas, es pedir a los alumnos que piensen durante unos segundos en un “buen” y en un “mal” docente que se han encontrado a lo largo de su vida, y que utilicen palabras para describir el recuerdo que tiene de ellos.

La palabra más recurrente que describe al “buen” docente suele ser “empatía”, seguida de otros términos como “paciencia”, “cuidado”, “cariñoso” o “competente”. Por su parte, la más repetida para describir al “mal” docente suele ser “aburrido”, junto con otras como “arrogante”, “maleducado”, “perezoso”, “impaciente” o “desorganizado”.

Este simple ejercicio pone en evidencia que la huella que dejan los docentes en la memoria de los alumnos tiene que ver principalmente con rasgos de su personalidad. Estas características personales son parte del “currículo oculto” en todos los niveles educativos.

La personalidad del docente no solo afecta a su actitud y comportamiento, también a la efectividad de sus clases. Además, históricamente la investigación educativa ha puesto de manifiesto la influencia del denominado “Efecto Pigmalión” que ejerce el docente sobre sus alumnos. Es decir, cómo las expectativas que tiene el docente sobre sus alumnos terminan por cumplirse. Para contrarrestar la posible transmisión de expectativas negativas es necesario saber comunicar a todos los estudiantes que pueden conseguir sus retos académicos.

Personalidad y comunicación en el aula

Al comunicarnos en el aula, o en cualquier otro contexto, estamos transmitiendo a nuestros interlocutores rasgos de nuestra personalidad.

Esto no solo lo hacemos con la selección de las palabras que forman los enunciados que emitimos; por ejemplo, estas pueden tener una mayor o menor carga emocional que informa de nuestra posición sobre el tema que estamos tratando, pero también de nuestra actitud.

El uso de la ironía, el humor o las experiencias profesionales o personales que compartimos nos acercan a los alumnos, y hablan de nosotros como personas.

También transmitimos rasgos de nuestra personalidad con otros recursos comunicativos que no son la lengua, como la entonación o el tono de voz, así como el lenguaje no verbal: la expresión facial, que es un espejo de nuestras emociones; los gestos que hacemos con las manos; los movimientos de cabeza, como el asentimiento que muestra nuestra escucha activa; o la mirada, que muestra el interés por los alumnos al buscar su contacto visual.

El clima en el aula

Todos estos recursos verbales y no verbales interaccionan para construir significado que transmitimos a los alumnos, no solo relacionado con el contenido curricular sino con parte de nuestra personalidad.

Cómo nos comunicamos los docentes influye en el clima que se construye en el aula, en las relaciones de confianza que se crean entre el docente y los alumnos y entre ellos. Lo cómodos y seguros que se sientan va a influir en su motivación por la asignatura y, entre otros aspectos, en su participación durante las clases.

Objetivos del análisis de personalidades

Desde el ámbito de la psicología se han realizado diversos tipos de estudios relacionando el lenguaje verbal y no verbal con las variables personales como la inteligencia, el género, o los diferentes perfiles o rasgos de personalidad.

La personalidad influye directamente en el quehacer diario, tanto a nivel personal como profesional y el estudio de los perfiles de personalidad desde los diferentes ámbitos profesionales se ha centrado en maximizar las fortalezas de cada uno de ellos.

Desde el ámbito educativo y lingüístico resulta interesante analizar las diferencias que se puedan dar a nivel comunicativo entre los diferentes perfiles de personalidad de los docentes. No con el objetivo de etiquetar o penalizar perfiles menos comunicativos, sino como punto de partida para establecer propuestas de líneas de optimización o de intervención sobre esas habilidades comunicativas y mejora de la efectividad docente.

¿Qué queremos decir cuando hablamos de educación ‘útil’?

Francisco Esteban Bara. Filosofía de la Educación, Universitat de Barcelona

La búsqueda de una educación que sea útil nos ha preocupado toda la vida. Le angustiaba al joven que preguntó a Euclides qué ganancia se podía obtener con el teorema que estaba explicando; y al ministro franquista José Solís Ruiz, que para defender un proyecto de ley que otorgaba más horas escolares al deporte que a las lenguas clásicas cuestionó que para qué servía el latín.

El padre de la geometría ordenó que le dieran a aquel joven tres óbolos (monedas), “ya que necesita sacar algún beneficio de lo que aprende”; y el susodicho ministro recibió la siguiente respuesta por parte del Adolfo Muñoz Alonso, catedrático de filosofía y antiguo rector de la Universidad Complutense de Madrid: “Por de pronto, señor ministro, para que, a su señoría, que ha nacido en Cabra (municipio de la provincia de Córdoba), le llamen egabrense y no otra cosa”. Es fácil saber cómo se podría llamar a alguien nacido en Cabra si no existiese su gentilicio latino.

Hay muchos más ejemplos que demuestran que el asunto de la utilidad de la educación nos lleva por el camino de la amargura. Vivimos en un mundo incierto en el que casi todo está en movimiento; los políticos y sus asesores, expertos en educación, no se han quedado de brazos cruzados. Tienen respuestas para que la educación sea útil a niños y jóvenes, para que no puedan decir que la escuela sirve de poco.

No obstante, no está de más pensar qué tipo de respuestas son esas, si mundanas o trascendentales. Veamos a qué nos estamos refiriendo.

Desenvolverse en el mundo

Las respuestas mundanas podrían resumirse así: hay que educar a las personas para que se desenvuelvan en el mundo que les va a tocar vivir, la educación demuestra su utilidad si quienes la reciben consiguen adaptarse a la realidad que les aguarda. Y las competencias son el quid de la cuestión.

Entre otras situaciones que sustentan este razonamiento, señalamos tres que no deben resultar extrañas:

1. Muchos de los contenidos escolares, por no decir todos y más, están en Internet. No perdamos más tiempo entonces enseñando cosas que no sean estrictamente necesarias, mucho menos obligando a memorizar nada. ¡A eso ya no hay que dedicarle ni un solo minuto! Lo más útil es que uno aprenda a buscar información o, siendo más puristas, que se muestre competente a la hora de navegar y encontrar lo que necesita según sean sus necesidades.

2. Cada vez es más difícil saber dónde acabará uno porque, en esta vida, ese uno puede acabar siendo varias cosas. Las competencias para reinventarse, empoderarse y ser resiliente son hoy más útiles que nunca. Así las cosas, no tiene sentido una educación que suspenda a nadie. La escuela y los maestros no están para cortar alas o sembrar desilusiones, a lo sumo, para sugerir que se necesita mejorar.

3. Resulta evidente que existe una diversidad de proyectos de vida, opciones morales, modos de pensar o como se le quiera llamar. La educación, especialmente la pública, debe considerar esa heterogeneidad y potenciarla. Y para ello no hay nada más útil que educar en competencias y valores como son el respeto, la tolerancia o la convivencia. No es necesario cambiar de manera de ser, lo que hace falta es que no nos hagamos daño los unos a los otros.

Una visión más trascendental

Hay respuestas más trascendentales que no anulan las anteriores, pero van por otro camino. Están pensadas con vistas a una educación útil diferente. Digámoslo así: hay que educar a las personas para que desarrollen

su naturaleza humana; la educación es útil cuando consigue que niños y jóvenes se orienten en el enmarañado mundo que les va a tocar vivir, y, en no pocas ocasiones, a pesar de él.

Visto así, la educación útil es más una brújula que una serie de competencias.

Volvamos a las situaciones anteriores:

1. Los contenidos escolares, que no dejan de ser una pequeña pero importantísima representación de la ciencia y la cultura, no están para consultarlos según convenga, sino para hacer crecer a la persona, son uno de sus alimentos básicos. La educación está para hacerse con ellos, sí, para estudiarlos y hasta memorizarlos. No se conoce a nadie que haya acudido al médico por haber hincado los codos y sí a multitud de personas que lo han hecho y gozan de una salud intelectual, y probablemente anímica, envidiables. Internet es un recurso más, y flaco favor hacemos a los alumnos si les damos a entender que saben muchas cosas porque las tienen colgadas en un mundo virtual.

2. La vida es complicada a más no poder y no es de recibido escondérselo a nadie, por ejemplo, disfrazando las malas calificaciones. Explicar a fulano y a mengano el nivel en el que se encuentran no significa dejarlos en la cuneta, sino ayudarlos, es más sensato y justo que darles a entender que nadie es mejor que nadie o que todos tenemos las mismas capacidades. Es tan importante poder decir yo valgo para esto como yo para esto no valgo.

Uno de los mejores aprendizajes que hay en esta vida es saber identificar a los que destacan en algo y, claro está, admirarlos. ¿No es bueno fijarse en personas brillantes en asuntos que a nosotros se nos ponen cuesta arriba o en los que directamente naufragamos?

El filósofo pitagórico Demócrito decía que todo está perdido cuando los malos sirven de ejemplo y los buenos de mofa. Eso fue en el siglo I (a.e.c.). Quién sabe lo que diría hoy.

3. Lo que nos lleva a la tercera cuestión, sobre el todo vale: educar es apostar y no por cualquier cosa. Cuesta imaginar que haya un maestro que no trabaje para que sus alumnos acaben siendo mejores personas que cuando los conoció, quizá por eso la educación es más un arte que una ciencia.

Habría que aceptar que hay proyectos vitales o modos de pensar que vale la pena perseguir y otros de los que hay que huir; también que las personas más respetuosas, tolerantes y que mejor saben convivir son las que aspiran a lo mejor de lo mejor y no se conforman con cualquier opción de vida. Tampoco entra en la cabeza que la educación se ahorre trabajar este asunto, por ejemplo, borrando del mapa a la filosofía, el campo en el que se cultivan esas cosas tan humanas y humanizadoras.

En fin, habrá que decidir si nos bastará con las respuestas mundanas, con una educación que sea útil para salir del paso que marcan las actuales circunstancias o si también necesitamos una educación útil para andar entre ellas con paso firme; o, por qué no decirlo, si será suficiente dando pan para hoy y hambre para mañana.

MAGISTERIO

¿Cuáles son los estudios de FP con un cien por cien de inserción laboral?

El cien por cien de los alumnos egresados de Formación Profesional de Grado Medio de Caracterización y de Grado Superior de Construcciones metálicas y Anatomía Patológica y Citología encontraron un empleo en el primer año después de finalizar sus estudios, según datos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

XIMENA HESSLING Lunes, 18 de abril de 2022

Los ciclos Formación Profesional de Grado Básico con mayor inserción laboral en el primer año después de finalizar los estudios son los de Carpintería y Mueble, con un 75 por ciento; Mantenimiento de Vehículos, con un 67,73 por ciento; y Actividades de Panadería y Pastelería, con un 66,7 por ciento. En el caso de las titulaciones de Grado Medio, un cien por cien de los alumnos que estudiaron Caracterización consiguieron un empleo en el año siguiente a graduarse, seguidos de los que cursaron Mantenimiento de material rodante ferroviario, con un 95 por ciento de inserción laboral. En tercer lugar, están los alumnos del ciclo de Planta química, con un 91,7 por ciento, y de Equipos Electrónicos de Consumo, con un 80 por ciento.

En Grado Superior, los ciclos de Construcciones metálicas y Anatomía Patológica y Citología tuvieron el cien por cien de empleabilidad. También tuvieron una alta inserción laboral los estudiantes de Paisajismo y medio rural (90,9 por ciento), de Gestión de alojamientos turísticos y Dirección de servicios de restauración (90 por ciento) y de Laboratorio de análisis y control de calidad (87,7 por ciento).

La media de inserción laboral de los estudiantes egresados de Formación Profesional en el periodo 2018-19, que es el último del que se tienen datos, fue del 69,1 por ciento.

Los estudios más populares

Las titulaciones de Formación Profesional más demandadas en el curso 2021-22, en el caso de Grado Básico, fueron las de Peluquería y estética; Informática y comunicaciones y Mantenimiento de vehículos. En Grado Medio, hubo más solicitudes para el ciclo de Cuidados auxiliares de enfermería; Sistemas microinformáticos y redes y los estudios de Gestión Administrativa. Por último, los estudios de Grado Superior más solicitados fueron Administración y finanzas; Educación infantil y Desarrollo de aplicaciones multiplataforma.

La apuesta del Gobierno regional por la Formación Profesional se ve reflejada en el aumento de plazas que se produce cada año y que supera ampliamente a la media de España. De hecho, se han incrementado en más de 40.000 desde el curso 2018-2019. Además, en los presupuestos de Educación para 2022, el programa cuenta con la subida más importante en términos porcentuales (126 por ciento), debido al crecimiento del número de alumnos, 30.000 en dos cursos, y los nuevos medios tecnológicos y pedagógicos puestos a su servicio, como recursos digitales, la educación a distancia o las aulas de emprendimiento.

Un pacto por la FP

La Federación de Enseñanza de CCOO Madrid y la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad) instan al Gobierno regional a ampliar la oferta pública de Formación Profesional, ya que el curso pasado 25.000 jóvenes se quedaron sin plaza en estos estudios (7.000 de Grado Medio y 18.000 de Grado Superior). “Es cierto que se han creado plazas de Formación Profesional en la Comunidad de Madrid, pero no en un número suficiente. El curso pasado se quedaron sin plaza 25.000 jóvenes. En algunas modalidades fundamentales de la rama sanitaria llegaron a quedarse sin plaza pública el 90 por ciento de los que la solicitaron”, indica a Efe la secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO Madrid, Isabel Galvín.

“La oferta de plazas públicas en Formación Profesional tiene que ser igual o superior a la oferta. De no ser así, no se está apostando ni por los jóvenes ni por la economía de la región”, explica Galvín. La representante de CCOO llama al Gobierno regional a promover un pacto con los grupos políticos la Asamblea de Madrid y con los agentes económicos y sociales para impulsar la Formación Profesional como un instrumento estratégico para favorecer la creación de empleo y dinamizar la economía.

Evitar el abandono temprano

El vicepresidente de Adimad, Luis García Domínguez, señala a Efe que “es una realidad incontestable que cada año se produce una falta de plazas de Formación Profesional en los centros públicos”, se quedan plazas vacantes, algunas de ellas con una alta empleabilidad, y hay un filtro que tiene que ver el territorio que lleva a los alumnos a elegir la plaza más próxima a su lugar de residencia o de trabajo para optimizar su vida.

Para García Domínguez, la Administración tiene dos tareas pendientes: ofertar más plazas de Formación Profesional en los centros públicos para acompañar la oferta y de la demanda y aumentar el número de orientadores en los institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato para informar a los jóvenes de las plazas que quedan vacantes, especialmente de aquellas que tienen una alta empleabilidad.

A su juicio, la Administración debe hacer un esfuerzo para garantizar una plaza de Grado Medio a aquellos alumnos de 16, 17 ó 18 años a los que les ha costado terminar la ESO y que no quieren estudiar el Bachillerato, porque si no pueden cursar el ciclo de Formación Profesional que han elegido en primera o en segunda opción engrosarán las cifras de abandono escolar temprano, con el título de ESO y sin ninguna cualificación profesional.

García Domínguez sostiene que, en estos casos, en los que los chicos se niegan a cursar unos estudios de Formación Profesional diferentes a los de su elección, los padres prefieren “de manera gravosa para su bolsillo” pagar la matrícula en un centro privado por un importe de 4.000 o 5.000 euros para que obtengan un título que acredita unas competencias profesionales y permanezcan en sistema educativo, donde pueden seguir aprendiendo, socializando y madurando en la toma de decisiones para encontrar un trabajo, seguir estudiando o buscar oportunidades para crecer en la vida profesional.

Graduados superiores de Cataluña, Navarra y País Vasco registraron en 2020 la mayor tasa de empleo

Extremadura fue la única región con incremento de la tasa de empleo y descenso de la de paro en 2020. Por el contrario, los peores resultados se dieron en Baleares y Canarias, producto de la crisis del Covid y las restricciones de movilidad que se tuvieron que tomar.

BEATRIZ LÓPEZ IGUAL Miércoles, 20 de abril de 2022

La Fundación CYD (Conocimiento y Desarrollo) presidida por Ana Botín, ha publicado el informe *Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica 2021*, que ofrece la información más relevante contenida en el Informe CYD 2020 desglosada territorialmente, por regiones y universidades dentro de cada región. La publicación se compone de un total de 18 informes individuales, incluyendo el conjunto de las universidades por comunidades y a nivel español.

Si se analiza a los matriculados y egresados del conjunto de las universidades presenciales españolas, Madrid (22-23%), Andalucía (17-18%), Cataluña (16%) y Comunidad Valenciana (11%) concentran los cuatro

principales sistemas universitarios regionales de España. En personal docente e investigador (PDI) y en titulaciones, Madrid supone alrededor de la quinta parte del total de las universidades presenciales españolas, seguida de Cataluña (alrededor del 18%), Andalucía (14-15%) y Comunidad Valenciana (11,5% del profesorado y 10,5% de las titulaciones).

Perfil de matriculados, egresados y PDI

Las comunidades con más presencia relativa de mujeres entre sus matriculados y egresados universitarios son Baleares, Canarias y Murcia, mientras que, por lo que se refiere a proporción de alumnos y titulados con edad típica universitaria, entre las tres primeras se encuentran País Vasco, Aragón y Navarra. A nivel evolución, Cantabria es la región con mayor incremento de universitarios desde el curso 2015-16, acompañada por Navarra y Madrid por lo que se refiere al mayor incremento de matriculados, y por Murcia y Canarias en egresados.

Los mayores porcentajes de estudiantes internacionales respecto al total de matriculados se dan en Navarra, Cataluña, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Valenciana y Madrid, por este orden; únicas regiones con una proporción superior al 10%. Atendiendo a los estudiantes internacionales de movilidad, las regiones con más participación relativa son Cataluña, Andalucía y Navarra (más del 4,35%), mientras que en matrícula ordinaria sobresale Navarra (16,5%), seguida de lejos por Cantabria (9,6%) y Castilla y León (8,7%).

En cuanto al perfil del PDI, las regiones que muestran una mayor participación relativa de las profesoras son Aragón, País Vasco y La Rioja (46-47%), mientras que en Navarra y Extremadura no llegan al 40%. Respecto a los catedráticos de universidades públicas, los porcentajes de mujeres oscilan entre el 29% de Castilla y León y el 15,3% de Extremadura.

Por otro lado, la proporción más elevada de PDI de menos de 50 años se registra en Baleares, Murcia y País Vasco, estando en el otro lado Canarias y Galicia (más de 6 de cada 10 profesores ya han cumplido los 50). Cataluña es la región que muestra un mayor porcentaje de catedráticos y titulares de universidad de 50 y más edad. Así mismo, Cataluña, Navarra y Castilla y León son las regiones con más porcentaje de PDI extranjero, aunque no se supera el 6% en ningún caso.

Especialización de matriculados

Baleares, Extremadura y La Rioja son las comunidades con mayor índice de especialización en ciencias sociales y jurídicas; Cantabria, Asturias y Navarra en ingeniería y arquitectura; Andalucía, Asturias y Cataluña en artes y humanidades; Murcia, Comunidad Valenciana y Cataluña en ciencias de la salud, y La Rioja, Asturias y Extremadura en ciencias.

Por otro lado, atendiendo al porcentaje de egresados en áreas STEM, las regiones más especializadas son Asturias, País Vasco y Cataluña (entre el 25% y 30%). Por sub ámbitos, la que más porcentaje de egresados tiene en ciencias de la vida es Baleares; en ciencias físicas, químicas y geológicas y en informática sobresale Asturias; en matemáticas y estadística, La Rioja; en ingenierías, País Vasco; y en arquitectura y construcción, Comunidad Valenciana.

La mayor participación relativa de las mujeres entre los graduados en ámbitos STEM se da en Extremadura, Galicia y Baleares (39-40%). Por sub ámbitos, y atendiendo a los tres menos feminizados en el contexto español, la mayor participación de mujeres entre los titulados en matemáticas y estadística se da en País Vasco, Extremadura y Asturias (las únicas por encima del 50%); en ingenierías destacan Extremadura, Galicia y Castilla y León (algo más de una tercera parte las dos primeras y el 31,5% la tercera) y en informática, Asturias (21,7%), Navarra (18,7%) y País Vasco (17,5%).

Desempeño académico en grado

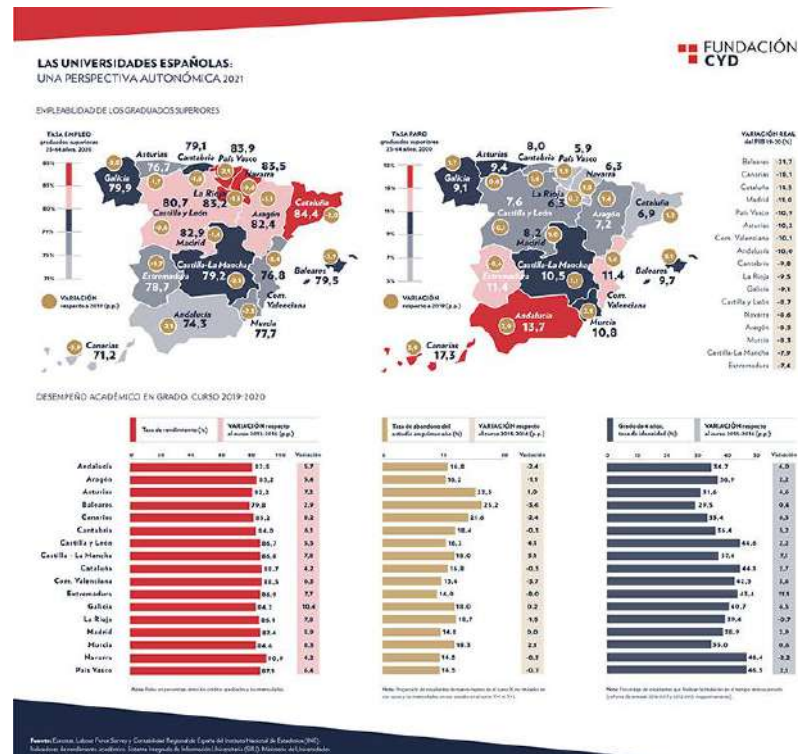
Las mayores tasas de rendimiento se dan en Navarra, Cataluña y Comunidad Valenciana (se aprueban más del 88% de los créditos matriculados); también es en estas regiones donde menor porcentaje de créditos se matriculan en segunda y sucesivas matrículas, mientras que los mayores se dan en Galicia, Andalucía y Canarias, precisamente las 3 con un precio medio de la primera matrícula en grado más bajo. Extremadura, País Vasco y Navarra destacan, por otro lado, con la menor tasa de abandono del estudio en primer año, inferior al 14,5%. Las regiones que más han mejorado respecto a 2015-16 han sido Galicia, en tasa de rendimiento, Castilla-La Mancha en porcentaje de créditos no aprobados en primera convocatoria y vueltos a matricular y Extremadura en tasa de abandono.

Los porcentajes más elevados de titulados en grados de cuatro años en el tiempo teórico estipulado, o en el estipulado más un curso más como máximo, se dan en País Vasco, Navarra, Castilla y León y Cataluña (más del 44% y 58%, respectivamente). Extremadura ha sido la región que más ha mejorado en el último lustro en ambos casos.

Empleabilidad de los graduados superiores

Por último, el informe incorpora indicadores de inserción laboral, evidenciando que la mayor proporción de graduados superiores entre la población de 25 a 64 años se registra en 2020 en País Vasco, Madrid y Navarra (por encima del 48%), mientras que las que más incrementaron en la última década dicho porcentaje fueron

Baleares, Asturias y Cataluña. Precisamente Cataluña registra la mayor tasa de actividad y empleo para los graduados superiores, acompañada por Navarra y País Vasco en la segunda variable (por encima del 83,5% las tres), mientras que las menores tasas de empleo tienen lugar en Canarias y Andalucía, que son también las regiones donde los graduados superiores observan la mayor tasa de paro (17,3% y 13,7%, respectivamente, en 2020).



La crisis del Covid de 2020 arrojó los peores resultados en Baleares y Canarias desde el punto de vista de la variación de la tasa de empleo y paro para los graduados superiores (rebaja de casi cuatro puntos en la primera y ascenso de algo más de tres puntos en la segunda).

Ello se relaciona con el hecho de que también fueron las dos regiones que sufrieron una mayor caída del PIB real en 2020 respecto a 2019 (variaciones del -21,7% y -18,1%), debido a la especialización de su economía en las actividades turísticas y similar, las cuales fueron en las que más se dejaron notar las medidas restrictivas de confinamiento y movilidad implementadas ante la pandemia sanitaria de la Covid.

En el lado contrario destaca Extremadura, la única que registró tanto un incremento de la tasa de empleo para los graduados superiores en 2020 respecto a 2019 como un descenso de su tasa de paro.

“EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Por un diálogo respetuoso sobre la jornada escolar

La gran polarización del debate sobre la jornada escolar genera la sensación de haber llegado a un callejón sin salida, en el que necesariamente habrá ganadores y perdedores. Sin embargo, frente al choque de trenes existen alternativas que pasan, en muchos casos, por repensar el debate desde una óptica más amplia.

Daniel Turienzo. Jesús Rogero. 19/04/2022

Cada cierto tiempo vuelve el debate sobre la jornada escolar en la escuela pública y cada vez llega con más decibelios. En este debate se cruzan acusaciones mutuas, con reproches habituales del tipo: “Los expertos que investigan los tiempos escolares desconocen la realidad de los centros”, “los docentes no quieren trabajar y buscan exclusivamente su interés” o “las familias pretenden aparcarse a sus hijas e hijos en el colegio”. El resultado es una agria discusión que no solo es ofensiva para muchas personas que formamos parte de la comunidad educativa, sino que resulta poco productiva en términos de acuerdo y mejora.

En esta discusión se sobreponen diferentes necesidades y/o demandas, la mayoría de ellas legítimas, que han de articularse desde el respeto y la empatía por el otro, si es que en educación debemos hablar de “otros” como contrarios. Por ello, es necesario abogar por un diálogo honesto en el que se clarifiquen conceptos y se expliciten los diferentes intereses: derechos de la infancia, conciliación familia-empleo y condiciones laborales del profesorado.

En primer lugar, es necesario hablar de los efectos de la jornada sobre el alumnado. La mayoría de las evidencias apuntan en la misma dirección, aunque con matices. En términos de rendimiento, los resultados a favor de una jornada u otra son relativamente discretos y no tan concluyentes. Además, buena parte de las investigaciones miden el efecto del aumento de las horas de instrucción más que su distribución a lo largo del día, lo que desdibuja el debate. Respecto a la equidad, los resultados parecen más concluyentes, puesto que la jornada partida contribuiría a compensar las desigualdades producidas por las diferentes actividades educativas que realizan las familias durante las tardes. Al respecto, es llamativo el aumento de la demanda de clases particulares privadas, en la que el capital de las familias juega un papel importante. Por otro lado, jornada partida facilita el acceso al servicio de comedor, especialmente a las familias con más necesidades. Sin

embargo, es probable que estos efectos negativos de la jornada continua desaparecieran si en todos los centros se garantizase una oferta vespertina de actividades extraescolares variada, gratuita y de calidad, así como un servicio de comedor asequible.

Independientemente de estas evidencias, la mayoría de docentes percibe que el aprovechamiento de las horas de la tarde es menor. Es posible que las actividades escolares que se realizan tras la comida no sean las que mejor se ajustan a las necesidades del alumnado y que los propios docentes perciban, por esta razón, que presta menos atención y se muestra menos proactivo. Conviene señalar que la mayoría de investigaciones tratan de obtener evidencias aplicables en todo contexto, mientras que factores como la edad de los estudiantes (no son los mismos biorritmos a los 3 que a los 12 años), la diferenciación entre horas lectivas y no lectivas, el clima, la dotación de los centros o el tipo de actividades en sesión de tarde pueden jugar un papel relevante cuyo efecto habría que identificar con claridad en los estudios. Por otro lado, es fundamental analizar los efectos de la jornada escolar más allá del rendimiento educativo, e identificar sus consecuencias en el bienestar del alumnado, los tiempos de coordinación docente, la interacción entre docentes y familias, o la participación de la comunidad educativa, entre otros aspectos cruciales de la vida escolar.

En segundo lugar, hay que hacer referencia a los efectos de la jornada sobre la conciliación familiar. Resulta evidente que el principal papel asignado a la escuela es la educación, pero también lo es que el sistema educativo cumple una función de conciliación y guarda de la infancia y la juventud. Sin embargo, que la escuela juegue este papel no significa que deba recaer sobre ella toda la responsabilidad en este aspecto. De hecho, en algunos centros y regiones se ha limitado el uso simultáneo de servicios de madrugadores y extraescolares, al comprender que un niño o niña no debe pasar en el centro tantas horas al día. En la mayoría de los casos, bajo ambos tipos de jornada se permanecería las mismas horas en el centro en caso de optar por el comedor (Figura 1). Sin embargo, la realidad es que con jornada continua el uso del comedor es menor, bien por falta de disponibilidad o porque la mayoría de las familias deciden no utilizarlo. Ello conduce, en ocasiones, a que el centro deje de prestar este servicio

Figura 1. Ejemplos de horarios con diferentes tipos de jornada

	Jornada intensiva	Jornada extensiva	
7.30 - 9.00	Servicio de madrugadores		7.30 - 9.00
9.00 - 14.00	Horario lectivo	Horario lectivo	9.00 - 12.30
		Comedor	12.30-14.30
14.00 - 16.00	Comedor	Horario lectivo	14.30-16.00
16.00-17.00	Extraescolares		16.00-17.00

Parece claro que jornadas laborales de 40 horas son poco compatibles con jornadas escolares de 25. Por ello, muchos centros cuentan con servicios complementarios y las familias recurren a otros servicios fuera de la escuela. Sin embargo, esta discusión trasciende el debate sobre el tipo de jornada y se extiende al modo en que, como sociedad, organizamos los tiempos de la infancia, del empleo y de la familia. Es necesario reflexionar hasta qué punto y de qué modos la escuela y otras instituciones, como los ayuntamientos, deben responder a las dinámicas del mercado laboral, frecuentemente marcadas por la precariedad y temporalidad, y muy diferentes según nivel y sector profesional.

Debemos afrontar, como sociedad, el debate de cuántas horas deben pasar las niñas y niños fuera de su hogar. Para muestra, recientemente, se ha incluido en las normas de admisión a las escuelas infantiles de Andalucía la posibilidad de que un bebé de 0 a 3 años pueda permanecer en el centro más de 8 horas. Si el bienestar del alumnado es la piedra angular que define los horarios escolares, también debe serlo cuando se debate sobre conciliación (calendario escolar, horarios laborales de los padres y madres, etc.). En ese sentido, es necesario ofrecer propuestas que se adapten a los recursos, necesidades, estilos de crianza e intereses de las diferentes familias, siempre desde una óptica que proteja a las más desfavorecidas, que suelen tener horarios laborales más extensos y precarizados.

Por último, hay que hacer alusión a los docentes y sus condiciones laborales. Nadie que realmente quiera mejorar la educación puede partir en este debate de una posición que claramente deteriore las condiciones laborales de los trabajadores de la enseñanza. La "Comisión para la racionalización de los horarios españoles" alude de forma reiterada a la necesidad de que los horarios laborales tiendan a las jornadas intensivas frente las partidas. Esta aspiración es legítima, dadas sus ventajas para la conciliación. En este sentido, las investigaciones sugieren que se produce un pico de atención a las dos horas tras la comida. Una parada de dos horas supone, en términos prácticos, la permanencia en el centro de trabajo durante una hora diaria más. Anualmente, supondría más de 165 horas adicionales, es decir, más de un mes de trabajo. Por otro lado, hay

que tener en cuenta que los docentes tienen 30 horas de permanencia en el centro (entre horas de docencia y complementarias), pero que su horario completo no se limita a estas, sino que consta de 37 horas y media semanales. Ello incluye tiempos para cumplir con los deberes inherentes a la función docente (programación, evaluación, preparación de materiales etc.), que pueden desarrollarse tanto en el centro como fuera del mismo.

En algunas ocasiones se recrimina a los docentes el no querer el esfuerzo de salir más tarde en pro del alumnado. Sin embargo, en otros sectores privados o servicios públicos en los que el discurso vocacional no está tan presente no se asumiría una devaluación de las condiciones laborales en favor de posibles mejoras en la atención de los usuarios, sino que se buscarían formas de articular ambos. Una docente que empezara a trabajar en el año 2000 solo ha visto como sus derechos laborales y las condiciones en que ejerce su trabajo se deterioran (más carga lectiva, congelación y devaluación de salarios, recortes, etc.). En este contexto es casi una obligación moral encontrar fórmulas que permitan avanzar en la equidad al tiempo que se consolidan o mejoran las condiciones laborales de los profesionales de la educación, puesto que son los docentes quienes han de implementar y desplegar las políticas educativas.

El debate sobre la jornada escolar no puede desligarse de otras políticas educativas sistémicas y estructurales como la incorporación de personal de apoyo, las inversiones en infraestructuras, el diseño de los horarios, actividades y menús de los comedores, el aumento de las actividades de refuerzo, o el acceso a actividades extraescolares gratuitas y de calidad (tal y como prescribe la LOMLOE). Además, estas políticas deben complementarse de manera simultánea con otras acciones que van más allá del ámbito educativo, como las políticas de conciliación o de lucha contra la pobreza y la exclusión social, en un diseño integral y coordinado de políticas públicas. Los centros han convertirse en espacios democráticos que sirvan como punta de lanza de protección social y que contribuyan a repensar las escuelas no solo como un espacio de aprendizaje, sino también como un espacio comunitario que favorezca el desarrollo y la participación del alumnado.

La gran polarización del debate sobre la jornada escolar genera la sensación de haber llegado a un callejón sin salida, en el que necesariamente habrá ganadores y perdedores. Sin embargo, frente al choque de trenes existen alternativas que pasan, en muchos casos, por repensar el debate desde una óptica más amplia. Aunque este se ha planteado desde la dicotomía "jornada continua vs jornada partida", es posible definir los tiempos escolares de forma más flexible y adaptada a las diferentes necesidades. Factores como el tiempo destinado a la comida, la hora a la que se hace la pausa, la edad del alumnado, las actividades que se realizan antes y después del almuerzo, la obligatoriedad de estas, el tipo de calendario escolar, las horas de entrada y salida, la carga lectiva e incluso la cantidad de calorías ingeridas habrán de ser tenidos en cuenta. Se trata de un escenario considerablemente más complejo y que obliga a la innovación y evaluación de las políticas públicas, pero creemos que es el camino para conjugar el interés superior del alumnado, los derechos laborales de los docentes y las necesidades de las familias.

La Rioja acoge el VII Congreso sobre convivencia

La Consejería de Educación riojana, dirigida por Pedro Uruñuela, se ha volcado en la organización de esta nueva cita que quiere retomar el trabajo de convivencia que lleva años metido en un cajón.

Redacción - Diario de la Educación. 21/04/2022

La convivencia escolar, el acoso, el bullying y otras mil formas de conductas disruptivas que acaban con la convivencia y perjudican la salud física y mental de muchas y muchos chavales lleva en un segundo, por no decir, tercer plano, muchísimos años.

La creación del Observatorio Estatal de la Convivencia se produjo allá por 2007, recién estrenada la LOE. La primera reunión la presidió Alenjandro Tiana, en aquel entonces secretario general del Ministerio. En ella, como parte de la Comisión Permanente, también estuvo Pedro Uruñuela, consejero de Educación de La Rioja y, entonces, subdirector general de Alta Inspección.

Uruñuela ha pasado buena parte de tiempo realizando una importante labor en el campo de la convivencia escolar, fundamentalmente, ofreciendo formación sobre resolución pacífica de conflictos así como de justicia restaurativa. Además, fue durante algún tiempo, presdente de la Asociación Convives. Ahora, como consejero de Educación, ha decidido realizar una apuesta también por la convivencia acogiendo la séptima edición del Congreso Estatal sobre Convivencia escolar casi un año después de publicar un Decreto de Convivencia centrado en la convivencia positiva.

El Congreso, que se celebra desde el 21 al 23, contará con la presencia de destacadas personalidades del ámbito de la convivencia escolar como Juan Carlos Torrego Seijo, de la Universidad de Alcalá de Henares, Carme Boqué o Josep Puig Rovira. Todos ellos, y algunas personas más, impartirán sendas conferencias para hablar de gestión pacífica de conflictos, de normas y convivencia o de la participación de las familias y el alumnado en el trabajo de convivencia en los centros educativos.

Junto a las conferencias, también se desarrollarán varias sesiones en forma de talleres en los que, quienes asistan, podrán escuchar experiencias relacionadas con ecoconvivencia, alumnado ayudante, violencia LGTBI, prácticas restaurativas, gestión del aula o habilidades sociales para el aula. Además, se desarrollarán también mesas redondas en las que se darán a conocer diferentes iniciativas y proyectos relacionados con la convivencia de centros educativos públicos riojanos.

La convivencia nunca ha dejado de ser una de las grandes preocupaciones del cuerpo docente que, desde diferentes perspectivas ha intentado darle respuesta. Desde la apuesta por prácticas restaurativas y de convivencia positiva que se centran poco en las consecuencias y los castigos y más en el fomento de una convivencia pacífica, hasta las administraciones que han preferido dotar al profesorado de una autoridad legal que les **defiende** ante la posibilidad de ser agredidos, por ejemplo.

Tal vez la celebración de este nuevo congreso suponga, finalmente, la reapertura de aquel Observatorio de la convivencia que virtualmente ha estado muerto desde su creación hasta 2021, momento en el que se decidió, de nuevo, ponerlo en marcha para comenzar con sus trabajos básicos de recogida de información y datos sobre la situación de la convivencia.

Porque a pesar de ser una preocupación de familias, profesorado y alumnado, la administración pública ha mirado hacia otro lado. No existen estadísticas sobre la situación real de la convivencia en España. Más allá de las intuiciones que, por ejemplo, nos dijeron que en el curso 2020-2021 y gracias a los grupos burbuja y a la disminución de alumnos por clase, la convivencia en colegios e institutos había mejorado mucho.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

La calificación numérica, ¿mejora la calidad de la educación?

«El tradicional modelo es simplista y reduccionista en cuanto a los resultados del aprendizaje: un número no expresa todo lo que es capaz de aprender un estudiante»

María Antonia Casanova Rodríguez. 19-04-2022

Con motivo de la publicación de los Reales Decretos que ordenan la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato se ha despertado una polémica en varios medios de comunicación (prensa, radio, televisión) en la que se denuncia que desaparecen los números de la calificación en la ESO, mientras que se mantienen en el Bachillerato, considerando un retroceso para la calidad educativa en el primer caso y felicitándose porque se mantenga en el segundo.

No se dan las razones en las que se fundamentan sus afirmaciones. Porque, realmente, ¿en qué mejora la calidad una calificación numérica? En cualquier caso, solamente es el reflejo final de un proceso de aprendizaje que ya no resuelve los problemas o dificultades que se hayan podido producir a lo largo de un período educativo. Nada más. Y tampoco ofrece información sobre esta problemática, por lo que no favorece que se pueda superar en el período siguiente.

No se sabe, por tanto, en qué mejora o empeora la calidad de la educación el otorgar un número al aprendizaje del alumnado, para que este sea defendido de forma tan radical.

Desde mi punto de vista personal y profesional, tanto las familias como el profesorado deberían exigir precisamente todo lo contrario a la hora de recibir información sobre el momento de aprendizaje en que se encuentra una alumna o alumno; es decir, solicitar un informe en que se le describa claramente lo que ha aprendido, las barreras que ha encontrado y que es preciso superar, los talentos que ha demostrado y que es necesario reforzar... En fin, una información completa acerca de cómo avanza su hijo/alumno, para poder seguir con cierta seguridad en su desarrollo de capacidades o talentos y en la adquisición de las competencias que nuestra sociedad requiere.

Pero eso no lo permite un número, ni una palabra. Hay que escribir un poco más para facilitar los datos importantes de la evaluación continua y promover la colaboración activa entre la familia y el centro al objeto de lograr una «buena educación» para nuestras jóvenes generaciones.

Examinemos un poco más despacio ambas propuestas.

El tradicional modelo de evaluación encaja bien con una enseñanza que pretende (al menos, formalmente) que el alumnado adquiera unos conocimientos concretos, mediante unos métodos determinados, habitualmente basados en el estudio, la memorización y la repetición de los mismos. En definitiva, un modelo de evaluación academicista, cuyos resultados se expresan numéricamente, que puede caracterizarse como:

— Es simplista y reduccionista en cuanto a los resultados del aprendizaje: un número no expresa todo lo que es capaz de aprender un estudiante.

— Favorece la comparación, la selección, la comprobación, la clasificación..., basadas en una cifra que no tiene el mismo significado en todos los casos. Todo depende del profesor que la emite, de las expectativas acerca del alumno, de los criterios seleccionados; datos que, por otra parte, no se explicitan en modo alguno.

— Se sitúa al final de los procesos, lo cual impide tomar medidas de mejora en el momento oportuno.

—Tiende a homogeneizar a la población, al aplicar la misma prueba para todos, sin considerar las peculiaridades de cada alumno.

—Utiliza el número como expresión de los resultados, por lo que no ofrece la información necesaria acerca de los aprendizajes alcanzados o no, para poder avanzar con el suficiente conocimiento de la situación singular de cada alumno.

No parece, por tanto, que la aparición del número como resultado de la evaluación de aprendizajes colabore en absoluto a mejorar la calidad educativa que recibe el alumnado, puesto que no proporciona información adecuada para seguir adelante sobre bases seguras acerca del punto en el que se encuentra cada estudiante.

Por el contrario, si se aplica un modelo de evaluación formativa y, por lo tanto, continua, permite variar todas las premisas expuestas anteriormente, puesto que:

—Favorece la descripción cualitativa de los aprendizajes, al describir lo conseguido y lo que queda pendiente de alcanzar.

—Evita el número para eliminar las comparaciones inadecuadas.

—Fomenta la cooperación, no la competitividad; los alumnos conocen los talentos y las dificultades de sus compañeros, lo que favorece la colaboración activa en trabajos comunes.

—Promueve la autoevaluación, al ser conscientes de sus logros y sus aprendizajes pendientes.

—Propicia el desarrollo de la autonomía personal y la competencia de aprender a aprender, pues se les ofrecen datos sobre sus consecuciones y dificultades.

—Facilita la colaboración de las familias con la escuela en la educación del alumnado, pues esta recibe la información necesaria para saber en qué puede apoyar a sus hijos para que sigan adelante.

En definitiva, la respuesta al título de este comentario, es que la evaluación que ayuda a mejorar la calidad de la educación es la que describe la situación del alumnado en relación con sus aprendizajes: un informe de evaluación que aporta datos significativos para conocer el momento de desarrollo en que se encuentra y, por lo tanto, permite superar las barreras que hayan podido presentarse en cada momento, sin esperar a que pasen dos o tres meses, se aplique un examen y aparezca un número que no dice casi nada y que, además, llega tarde, pues cuando se conoce ya ha transcurrido demasiado tiempo y se han perdido múltiples oportunidades para seguir aprendiendo. La evaluación continua, formativa y descriptiva favorece el conocimiento personal y profundo del alumnado y permite adecuar el modo de enseñar su modo de aprender; es decir, promueve la adecuación del sistema al alumno y no insistiendo en que siempre sea este el que deba adaptarse al sistema.

Por otra parte, hay que afirmar rotundamente que, si cambia el modelo de evaluación, deberá cambiar también la metodología, pues no es posible valorar en un examen las actitudes, el desempeño de las competencias o, incluso, muchos objetivos relacionados con contenidos imposibles de evaluar por escrito (por ejemplo, la comunicación oral). Y mucho menos calificar estos aprendizajes con un número. Recordando a Mafalda, ¿cómo calificaremos...? ¿poniendo un 0 en sinceridad? ¿0 en cooperación, en respeto a los demás, en autonomía, en aprendizaje permanente...? Será obligado, por tanto, utilizar estrategias metodológicas activas, cooperativas, interdisciplinarias, comprensivas..., que permitan valorar lo esencial de la educación, dando sentido al aprendizaje y derivando en aprendizajes reales, no de los que desaparecen entre junio y septiembre. En consecuencia, la evaluación tiene ofrecer información de lo conseguido en esas competencias que son la referencia final para constatar si la persona está preparada para incorporarse a la sociedad en condiciones de llevar adelante su propio proyecto de vida.

Cierro con la segunda recomendación del documento de UNESCO Reimaginando la educación: «Reemplazar el credencialismo y la meritocracia que enfrenta a los individuos entre sí, con la potencialidad, que se enfoca en uno mismo y en la evaluación del crecimiento personal a lo largo del tiempo». Más en concreto, explicita que los responsables de las decisiones en política educativa deberán tomar medidas «que permitan centrarse en el potencial de cada uno y evalúen el proceso de aprendizaje individual, en lugar de centrarse en una evaluación basada en calificaciones o méritos y comparar a los alumnos entre sí».

Carol A. Tomlinson: «La educación personalizada es una filosofía centrada en los alumnos para maximizar su crecimiento»

Profesora emérita de William Clay Parrish, jr. Facultad de Educación de la Universidad de Virginia

Carmen Pellicer. Directora de Cuadernos de Pedagogía

Son las 11 de la mañana en la ciudad de Charlottesville, situada en el estado de Virginia (EEUU), seis horas menos que en España. Al otro lado de la pantalla del ordenador, nos atiende una de las mayores expertas en personalización del aprendizaje, docente de la Escuela de Educación de esta universidad americana, donde también ejerce como codirectora de los Institutos de Diversidad Académica.

Carol A. Tomlinson trabajó como maestra de escuela pública durante 21 años antes de incorporarse como docente en la Universidad de Virginia. Por su trayectoria profesional, conoce las complejidades propias de un aula y sabe lo importante que es responder a las necesidades de cada estudiante. El trabajo que ha llevado a

cabo durante su dilatada carrera ha dado a muchos educadores un marco tanto práctico como filosófico para modificar la forma de enseñar y lograr así satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

Es un placer conocerla y un gran honor contar con usted en Cuadernos de Pedagogía. Tengo muchas preguntas que me gustaría plantearle. La primera es conocer quién es Carol A. Tomlinson.

Voy a intentarlo. Cuando era adolescente, si me preguntabas qué quería ser, no tenía ni idea. Pero una de las respuestas que daba era «no voy a ser profesora». La razón de mi contestación estaba en que cuando era niña me mudé a un pueblo nuevo y mi madre ejercía de profesora allí. Me sentía observada porque todo el mundo le preguntaba si era incómodo tener a la hija en la escuela. Así que pensé que si decidía ser profesora nunca lo sería de Primaria porque para mí fue una etapa que no quería volver a experimentar nunca.

No estudié educación. Mi primer trabajo fue como gerente de publicidad, un sitio muy extraño que no me gustaba. Un día comiendo vi en el periódico que había una oferta de trabajo para ser profesora en un colegio muy pequeño y alejado de todo. Me entrevistó una persona que no sabía quién era. No me preguntó qué sabía ni en qué me había formado y estuvimos hablando de cosas triviales. Lo último que me dijo fue: «busca bien el colegio porque es difícil de encontrar».

Cuando llegué al centro no podía encontrar al director y cuando ya estaba desesperada llamaron a una persona que me confirmó que yo iba a sustituir al director (lo despidieron al momento). Me dijo que me las arreglara como pudiera y que iba a ser muy complicado. Le comenté que no sabía lo suficiente para hacer bien el trabajo. Pero, aun así, empecé.

Durante los primeros días de mi nueva responsabilidad, me sentaba al final de las clases para aprender de la profesora y me enamoré de los niños. Era un colegio situado en el sur y lo que descubrí es que cuando los niños confían en el docente pueden impactar de manera profunda en ellos.

De ahí pasé a dirigir un colegio de preescolar y empecé a ser profesora de Primaria, pese a que nunca había querido serlo. Permanecí veinte años antes de dar clases en la Universidad. Mis compañeros de trabajo y yo dábamos clases a grupos muy diversos. La mitad de los alumnos estaban muy por debajo del nivel, así que intentábamos adaptar las clases a ellos y desarrollamos lo que ahora llamo *educación personalizada*.

Posteriormente, me fui a la universidad para cursar el doctorado porque tenía muchas preguntas y quería encontrar las respuestas. No tenía intención de dejar el trabajo de profesora, me encantaba, pero con la entrada del nuevo director muchos abandonamos el colegio. Durante un tiempo también dirigí un programa de Máster en Washington DC donde tuve la oportunidad de hacer investigación relacionada con la personalización y trabajar con profesores de todo el país. Fue una gran oportunidad de conocer a otras personas y la idea que tenían del aprendizaje. Esta sería la versión corta de mi trayectoria educativa.

¿Cuál es la definición de educación personalizada?

Para mí es la instrucción donde el profesor entiende que los alumnos llegan a clase con muchas diferencias. No podemos dar clase si asumimos que todos son iguales. Lo que descubrimos cuando nos fijamos en nuestros alumnos es que están presentes diferencias culturales, familiares, diferentes intereses en cada alumno. La educación personalizada es una filosofía centrada en los alumnos para maximizar su crecimiento.

En uno de los libros que escribió lo que me gusta es el gran espectro de diversidad. ¿Hay un niño «normal» en algún sitio?

No sé a lo que te refieres con normal. Si encontramos alumnos «normales» en clase entonces el resto «no son normales» y eso no me parece bien. Nunca he enseñado a un alumno que siempre fuera igual, pasan por buenos y malos momentos, hay cosas que les gustan y cosas que no... Como seres humanos estamos en constante cambio y esto se refleja en clase. Si encontramos a un alumno «normal», que trabaja bien, saca buenas notas, se relaciona con sus compañeros, seguramente podría hacerlo mucho mejor si fuera consciente que es mucho más listo de lo «normal».

Lo que me interesa es saber quién es cada alumno y cómo enseñar mejor sabiéndolo.

Critica la Taxonomía de Bloom...

Ha sido muy importante para mí. Mientras era profesora tenía libertad para ejercer y podía hacer cosas innovadoras. Era muy estimulante. Uno de los temas en los que estábamos interesados era en fomentar el pensamiento. Empezamos a investigar sobre ello y buscamos la Taxonomía de Bloom poniendo tareas según los niveles de cada alumno, era útil. Leí algo que me gustó y a la vez me asustó porque desmontaba la base de mis conocimientos. Decía que mientras se trabajaba la taxonomía no era jerárquica. Había unas preguntas que se podían aplicar a todo, a todo tipo de temáticas, y que era algo gradual que transitaba de lo más simple a lo más complejo. También, señalaba que el 92% de los niños tiene que trabajar en los mismos niveles en todo momento, pero creo, por ejemplo, que si un alumno va bien en la lectura no debemos mantenerlo solo ahí, sino que debería practicar otro tipo de cosas.

Así que pensé, si no puedo usar la Taxonomía de Bloom para diferenciar, qué puedo usar. Seguidamente, desarrollé, y ha sido útil, un gráfico que incluye una especie de botones como los que se utilizan para subir y bajar el volumen y que induce a que todos los niños utilicen todo tipo de pensamientos. Algunos necesitan

trabajar más para pensar ideas más abstractas y otros al revés, pero todos los niños necesitan usar sus capacidades al completo todo el tiempo. Además, como dice una compañera mía, la mayoría de los niños pueden hacer lo que se propongan si tienen el apoyo necesario.

Utiliza el concepto «estar preparado para personalizar». ¿A qué se refiere?

Existen varias categorías de personalización que los profesores pueden aplicar con sus alumnos. Una de ellas es la preparación, porque si un niño está interesado en algo es más probable que quiera aprenderlo y mantenga su interés. Así que se refiere a eso, aprende lo que les interesa y conéctalo con lo que tienen que aprender.

Otra de las categorías es la preferencia de aprendizaje que consiste en conocer si le gusta trabajar con un compañero o con un grupo pequeño, o con toda la clase o individualmente. También en hacerles otras preguntas como: cuándo es mejor para ti trabajar en grupo o individualmente, o te gusta hacer diagramas. Estas son algunas de las preguntas que se hacen a los alumnos.

La preparación para el aprendizaje, según sostiene la psicología, no ha cambiado. Como seres humanos aprendemos cuando tenemos dificultades y en eso se trata la preparación. Lo que puede resultar muy difícil a una persona para otra es muy fácil. Es necesario ver dónde está el alumno, si está haciendo el mismo nivel de trabajo y si supone un reto o no. Me gusta el término preparación porque una de las necesidades que tenemos en los colegios es que vemos a los alumnos como listos o no. Los docentes a veces dicen: «pongo a los más listos aquí y a los menos listos en otro lado». Esto no se debe hacer, no está bien. Para mí no es importante si el niño va a ser Einstein o no, lo que verdaderamente me interesa es saber en qué punto se encuentra, qué tenemos que hacer en este preciso momento, qué habilidades tiene y cómo puedo ajustar el aprendizaje.

Actualmente, la neurología señala que el cerebro si no es estimula no puede aprender. Aun así, seguimos enseñando de igual manera a todos y si no aprenden decimos que no son listos. Creo que no hemos encontrado la manera de conectar con ese alumno.

Hace años, cuando empecé, se pusieron de moda los libros de aprendizaje. Con la personalización las personas estaban empezando a hacer nuevas investigaciones, lo que se denomina estilos de aprendizaje. Estos investigadores señalaban que estos estilos de aprendizaje funcionaban bien, pero con el tiempo esto ha cambiado porque actualmente tenemos otros tipos de conocimiento. Y, según la psicología, la neurología y la sociología, todo apunta a que hay que alejarse de esos estilos de aprendizaje.

Necesitamos decirles a los alumnos cuál es la forma en que se pueden acercar a esas tareas que les ponemos, si les funciona o no y cómo pueden encontrar maneras para que sea más accesible. Lo que tenemos que decirles es: «mira, tienes todas estas formas, cuál es la que mejor se ajusta a ti». Entonces, habremos pasado de estilos a preferencias de aprendizaje.

*En su libro *The Differentiated Classroom* afirma que «un maestro efectivo debe gustarse a sí mismo». ¿Cómo conseguirlo? ¿Cuál debe ser el rol del docente?*

Creo que cuando un profesor entra en clase tiene que sentirse satisfecho y sentir que le gusta el reto, que quiere pasarse la vida haciendo eso. Si encuentras que lo que haces es excitante lo puedes trasladar a tus alumnos. Si estás enfadado con el mundo o decepcionado contigo mismo deberías dejarlo fuera del aula. Los profesores que no se sienten bien consigo mismos no van a poder ayudar a los alumnos.

Habla mucho de las barreras que hay en los colegios a la hora de tratar de la educación personalizada

Una de las barreras es que a los seres humanos no nos gusta el cambio. Sabemos que necesitamos cambiar, pero no queremos. Muchos de nosotros no estamos satisfechos con las clases, pero no deseamos que nadie nos diga que debemos cambiar. Es un síntoma de nuestro propio miedo cuando creemos que no podemos hacer algo y buscamos razones para no hacer ciertas cosas en clase. Pensamos en motivos para no cambiar como, por ejemplo, que no hay presupuesto.

Otro de los retos es que no enseñamos a los líderes a liderar. Tenemos muy buenos administradores, pero no tenemos buenos líderes. Es decir, buenos profesores que entiendan esa visión y que apoyen a los profesores para llevar a cabo esos cambios. Lo que he visto en las conferencias que ofrecíamos en colegios es que los asistentes me decían: no puedo hacer esto porque tengo que cubrir el currículum, etc. Luego regresaban de nuevo a estas reuniones y traían a más personas. En las primeras charlas, nos decían por qué no podían cambiar y con el tiempo nos preguntaban cómo podían hacerlo.

A muchos colegios les falta personas visionarias que ayuden y apoyen a los profesores a conseguir ese cambio de manera gradual y prolongada.

Hacer educación personalizada es conseguir la mejor forma de aprendizaje posible.

La tecnología iba a ser la herramienta principal para la educación personalizada. Ahora con el COVID hemos tenido que experimentar y aumentar su presencia en las aulas. ¿Esto ayuda a la educación personalizada?

Creo que sí, pero es como todo. Vemos la tecnología como una manera de hacer las cosas más fáciles. Pero, según mi experiencia, cualquier cosa que saque al profesor del aprendizaje del alumno no es buena.

Hubo un momento que fue muy importante para mí, ocurrió hace tiempo, cuando los ordenadores empezaron a introducirse en las clases y Apple formó parte de un proyecto de clases del mañana facilitando tecnología a los centros educativos para que los alumnos la usaran. La empresa enviaba técnicos que nos enseñaban a utilizar estos ordenadores, pero las personas que ayudaban a los docentes no les podían ayudar en lo que

necesitaban así que los ordenadores se convertían en los profesores del niño. Solo cuando el profesor entendía qué quería decir, el contenido que quería enseñar, se convertía en mentor. Este fue el momento en que los docentes empezaron a utilizar la tecnología de manera adecuada.

La herramienta no es la respuesta, la herramienta es el profesor, que tiene que aprender esas habilidades.

¿Qué pasa con los estándares de exámenes que no están diseñados para tener en cuenta esta personalización?

Déjeme darle un ejemplo, hay estándares de salud, tenemos que consumir cierto nivel de vitaminas o realizar ejercicio para mantenernos saludables. Estos estándares son los mismos y tu médico, partiendo de tu situación actual, te ayudará a conseguir los objetivos.

El problema es que confundimos los estándares con el currículum. Los colegios que dicen: vale, aquí están los estándares que muestran las habilidades a las que tienen que llegar los alumnos, puede hacer que practiquen para que consigan esas habilidades o pueden integrar estas habilidades en temáticas que interesen mucho a los niños para que las adquieran.

Cuando daba clases, a veces, empezaba a las cuatro y salía a las siete, mis alumnos llevaban comida, intentaban mantenerse despiertos, no eran muy amables conmigo. Yo les llevaba comida saludable, aportaba los ingredientes para una cena, avisándoles de lo que iba a llevar. Cuando veían que llegaba solo con los alimentos, les explicaba que había una diferencia entre la cena y los ingredientes.

He leído un libro sobre la historia de los exámenes en Estados Unidos e indica que no hemos mejorado en treinta años. Los niños que tenían peores resultados siguen teniéndolos hoy en día y esto puede generar problemas como ansiedad, etcétera. La manera en que tratamos esos estándares es como si nos pasásemos todo el año preparándonos para esa revisión en lugar de vivir bien y después ir al médico para que nos diga si estamos saludables.

En un colegio los profes decidieron qué iban a enseñar los estándares de anclaje y hacían proyectos relacionados con la comunidad, trabajo creativo, se evaluaban entre ellos, siempre manteniendo los estándares de anclaje, y los resultados en los exámenes eran mejores que en otros colegios. El examen estándar no quiere decir que tengas que adaptar todo a ese examen. Si el profesor adapta la clase, tendrán mejores resultados, mayor crecimiento del niño.

Me gusta cómo habla del ambiente del aprendizaje y de la confianza con los alumnos. ¿Qué hace que un ambiente de aprendizaje sea bueno, sobre todo ahora que es tan difícil con la pandemia?

Ya sabemos qué es la conexión humana. Ningún niño o niña dice a su madre que está deseando llegar a la clase de mates. Si tiene ganas de acudir al aula es porque existe esa conexión entre alumno y profesor, que existe un buen ambiente de aprendizaje.

Mis alumnos venían asustados a mis clases, pensaban: qué va a pensar la profesora, cómo podré tener éxito, quiero tener buenas notas, y te das cuenta de ese miedo que tienen los alumnos. Si puedes construir esa conexión con los alumnos, mostrándoles que te importan, que quieres que tengan éxito, que va a ser complicado, pero te voy a apoyar, aunque pueda ser difícil, para que estés orgulloso de ti mismo. Conseguirás que confíen en ti. Los niños no son robots que se sientan junto a otros robots, sino que son personas que conozco como profesora y que me hacen sentir que formo parte de algo, de un equipo. Los profesores también tienen que construir oportunidades de aprendizaje, que los alumnos aprendan entre ellos... Este es el ambiente de aprendizaje adecuado.

He dado clases en sitios que no tenían casi muebles, ni apenas recursos, pero aun así hacíamos que las aulas fuesen bonitas, divertidas. A los alumnos les gustaba estar en las clases que decoraban. No tiene nada que ver con el dinero o los recursos, sino con las personas, y esto te hace trabajar y querer tener éxito. Porque tener muy buenos recursos es como los regalos de Navidad, los abres, estás contento los primeros días, pero luego te olvidas.

Habla usted de que es necesario que los profesores sean líderes también para los padres. ¿Cómo cree que lo pueden hacer?

Creo que vivimos tiempos muy difíciles y vemos que ahora hay muchas modas en el aprendizaje. Los padres se enfadan con los colegios, no confían en ellos, señalan cómo se debería enseñar, pero, sin embargo, esto no lo haríamos con los médicos o con los abogados, no les diríamos cómo tienen que hacer su trabajo. Aun así, hemos dejado que esto pase con los docentes.

Al principio estaba aterrada de trabajar con los padres, al igual que muchos profesores. Recuerdo que una vez una madre me llamó al colegio y me empezó a gritar porque decía que yo había conseguido que su hijo abandonase la lectura porque le había dado un libro que no le gustaba. Le dije que lo sentía, que no había sido mi intención. En una siguiente ocasión, estando en una conferencia de padres con alumnos, volvió a repetirme lo mismo. Entonces, el alumno dijo: mamá no es verdad.

Con los padres debes; primero, establecer confianza y hablar de manera honesta, y decirles que yo también sé cosas sobre los niños de doce años, y señalarles que entre los dos podemos resolver cualquier cuestión. Es imprescindible que nos veamos como compañeros.

Si hablásemos con los padres antes de que empiece el año escolar sobre qué es lo que vamos a hacer y por qué, los retos y cómo trabajando todos juntos podemos enseñar mejor, habría muchos menos padres escépticos que si no les decimos nada. También es importante que los alumnos hablen con sus padres de las clases y con la educación personalizada le diría al padre que estoy encantada de trabajar con su hijo y mi objetivo es hacer que crezca y aprenda mucho más rápido y cómo puede ayudarme a conseguirlo.

Quiero que siga aprendiendo y siga creciendo y nunca ningún padre me ha dicho: no. Si tenemos una misión en la que creemos hablemos con los padres siempre desde un punto de vista positivo.

Hay padres que no ven que sus hijos valen más de lo que valen, pero una vez que entablamos esa relación de confianza no ocurre. A veces es incómodo, pero tenemos que hacer las preguntas correctas y ser líderes también para los padres, porque dar clases es difícil y liderar también, pero también ser padres. Así que si trabajamos todos juntos es mucho más fácil.

Tengo una última pregunta. Cuadernos de Pedagogía se dirige a los profesores, ¿cómo empezamos con esta educación personalizada?

Empiezas estudiando a tus alumnos, no diciendo que mi objetivo es hacer esto antes de que acabe la semana sino conocer a mis alumnos y que se conozcan entre ellos y también a mí. No voy a cubrir cierto contenido, sino que tengo que observar a mis alumnos. Cuando ves que uno de ellos tiene dificultades intento averiguar por qué, en qué punto se encuentra del aprendizaje.

Debemos saber en qué punto se encuentran nuestros alumnos y partir de ahí para conectar con ellos y desarrollar una pasión en ellos. No es algo separado a una buena educación sino el camino para lograrlo. Igual que hay que trabajar para ser un gran deportista o doctor, ocurre lo mismo para ser un gran profesor.

Podría seguir hablando con usted durante horas.... Gracias por acompañarnos

Un placer haber conversado contigo.