



ÍNDICE

[La necesidad de la alta inspección educativa](#) **EL DEBATE**

[CCOO exige al Gobierno que la inversión para la FP tenga carácter finalista y se destine a la educación pública](#) **E. PRESS**

[Madrid reta al Gobierno al intentar limitar el número de suspensos con los que se pasa de curso](#) **EL PAÍS**

[El Supremo considera «abusivas» las listas de profesores interinos no universitarios](#) **ABC**

[La Fundación Bofill urge a exigir más responsabilidad a las escuelas concertadas](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[USIE pide una Alta Inspección Educativa "despolitizada" y critica la propuesta de ley del PP para crear un nuevo Cuerpo](#)
EUROPA PRESS

[Navarra deja de subvencionar a los centros privados que segregan por sexo en Bachillerato](#) **EL PAÍS**

[Los estudiantes matriculados en FP en el curso 2020-21 crecen un 28,7% en cinco años, según el MEFP](#) **EUR. PRESS**

[Otra selectividad en «modo pandemia» apunta a un nuevo récord de aprobados](#) **EL DEBATE**

[Viaje a un futuro deseado pero lejano: la FP en un país en el que un 3% de paro juvenil es "preocupante"](#) **EL DIARIO.es**
[¿Cómo eligen las familias colegio? Quebraderos de cabeza, investigaciones en el parque y servicios extraescolares](#)
EL PAÍS

[Los docentes de Música defienden la asignatura con sus instrumentos](#) **LEVANTE de Valencia**

[La pujante alternativa de entrada a la universidad y el empleo](#) **ABC**

[STEs-i denuncia ante la UE y el Defensor del Pueblo los procesos de estabilización del personal interino docente](#)
EUROPA PRESS

[Carta de los directores a Cambray: "la escuela puede colapsar"](#) **LA VANGUARDIA**

[La falta de formación está detrás del liderazgo español en desempleo juvenil en la UE](#) **CINCO DÍAS**

[Cómo puede un docente detectar que un alumno sufre abusos? 100 de ellos aprenderán a hacerlo](#) **EL PAÍS**

[Educación lanzará un sello de calidad para las entidades de la Alianza por la FP que planteen proyectos en esta materia](#)
EUROPA PRESS

[La jornada escolar y el interés superior del menor](#) **EL DEBATE**

[UGT reivindica una escuela "menos burocratizada, con más tiempo para la docencia, la innovación y la investigación"](#)
EUROPA PRESS

["Olaaa, k tal?" o "te hecho de menos": las faltas de ortografía en niños y adolescentes](#) **FARO DE VIGO**

[Más de 8.000 niños se quedan sin plaza en las escuelas infantiles públicas de Madrid](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno crea un nuevo curso de FP de especialización en construcción y mantenimiento de drones](#) **EUR. PRESS**

[Esto es lo que cobra un profesor de secundaria en cada comunidad autónoma](#) **LA RAZÓN**

[Alegoría prevé presentar la nueva prueba de acceso a la universidad "en las próximas semanas"](#) **EUROPA PRESS**

[Una hipótesis sobre cómo eligen escuela las familias en España](#) **EL PAÍS**

[Aumentan un 8 % los alumnos con autismo en España](#) **EL DEBATE**

[La Justicia paraliza el decreto de Madrid que regula la evaluación en ESO y Bachillerato](#) **EL PAÍS**

[La Justicia frena el intento de Ayuso de endurecer en Madrid la exigencia para pasar de curso y lograr el título en ESO y Bachillerato](#) **EL MUNDO**

[Menos criticar y más apreciar: claves para mejorar el entorno profesional](#) **THE CONVERSATION**

[Jornada escolar partida o continua: ¿qué es mejor y para quién?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Se puede ser 'científico' enseñando?](#) **THE CONVERSATION**

[Alfonso X y el personal funcionario interino](#) **MAGISTERIO**

[Más de 2.500 alumnos participan en encuentros sobre la FP Dual en la Semana Europea de la FP](#) **MAGISTERIO**

[Programaciones didácticas, prueba de fuego del currículo](#) **MAGISTERIO**

[Más de 3.400 firmas exigen que la agrupación de materias en la ESO sea voluntaria](#) **MAGISTERIO**

[Las novedades del nuevo Plan Digital de Centro \(PDC\)](#) **MAGISTERIO**

EL DEBATE **OPINIÓN**

La necesidad de la alta inspección educativa

El Estado debe velar por el mantenimiento de un sistema educativo vertebrado y que promueva la cohesión social. No podemos permitirnos una España educativa «con distintas velocidades»

Eugenio Nasarre. 17/05/2022

Hoy el Congreso de los Diputados debate una iniciativa legislativa, presentada por el Grupo popular, para crear el Cuerpo de la Alta Inspección Educativa del Estado y fortalecer esta institución, que constituye un instrumento indispensable para que el Estado pueda cumplir las misiones que la Constitución le otorga en materia educativa.

La Alta Inspección Educativa fue creada en 1981 con ocasión de los traspasos de los servicios educativos a la Comunidad Autónoma del País Vasco y sus funciones se extendieron al resto de las Comunidades Autónomas en 1985. Pero la experiencia de todos estos años demuestra un funcionamiento muy insatisfactorio de este órgano del Estado, que bien podríamos decir que existe tan sólo «en el papel».

La ausencia de instrumentos adecuados para hacer cumplir los principios constitucionales y las normas básicas educativas que establece el artículo 27 de la Constitución es un hecho sumamente grave en un sistema educativo altamente descentralizado como el nuestro. El Estado queda inerte ante cualquier actuación de los poderes públicos territoriales, que no observe los principios constitucionales. No todo se puede dejar en manos de los órganos jurisdiccionales. El poder ejecutivo del Estado debe poder actuar, en el ejercicio de sus atribuciones, sin necesidad de acudir a recursos de carácter extraordinario, como es el artículo 155 de la Constitución.

Pero no podemos olvidar que el nuestro es un Estado de Derecho y, en consecuencia, todas sus actuaciones deben estar sometidas a claras y precisas reglas jurídicas, que son la base y el cauce del ejercicio de las potestades administrativas. La cuestión no radica fundamentalmente en un problema de voluntad política -que también-, sino en que el Estado se dote de los instrumentos jurídicos necesarios, incluidos los medios materiales, para que se imponga el interés general. ¿Cómo podría el Estado cumplir su misión de establecer la justicia sin un Ministerio Fiscal que la promueva y defienda la legalidad? ¿Cómo se podrían defender los derechos en el ámbito laboral, conforme lo que disponen las leyes, sin una Inspección de Trabajo que actúa en el todo el territorio nacional?

Los gobiernos, de uno y otro signo, han sido responsables de no afrontar esta cuestión con verdadero sentido de Estado. Y eso que la evolución de nuestra realidad educativa nos iba dando crecientes señales de alarma. ¿Cómo se comprueba que las enseñanzas comunes se imparten en todos los centros conforme a lo que dispone el ordenamiento estatal? ¿Cómo se vela por el cumplimiento de la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes, incluidos los lingüísticos? ¿Cómo se garantiza la neutralidad ideológica de los centros docentes, en los términos del artículo 27.3 de la Constitución? ¿Cómo se verifica que los libros de texto y demás material didáctico no están en contradicción con las enseñanzas comunes?

Pero, además, el Estado debe velar por el mantenimiento de un sistema educativo vertebrado y que promueva la cohesión social. No podemos permitirnos una España educativa «con distintas velocidades». La igualdad de oportunidades empieza en la escuela. De esta misión no puede desentenderse el Estado en una sociedad moderna, por muy descentralizadas que estén las políticas educativas. Y para cumplir esta misión el Estado requiere de los medios adecuados para estar informado, para saber, por sí mismo, qué es lo que realmente pasa en el mundo de la enseñanza.

Una Alta Inspección Educativa, potente, dotada con los medios y recursos imprescindibles, con *auctoritas* para ejercer sus potestades, es hoy una necesidad imperiosa. La creación del Cuerpo de la Alta Inspección, que deberá actuar con sujeción a los principios de legalidad e imparcialidad, se convierte en un instrumento indispensable.

El debate de hoy nos revelará la posición de las distintas fuerzas políticas ante una cuestión que estimamos crucial para el futuro de nuestro sistema educativo. Pero, ocurra lo que ocurra, debe incluirse en la agenda de las reformas pendientes, que habrá que abordar inexcusablemente.

Eugenio Nasarre es exsecretario general de Educación y expresidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados



europapress.es

CCOO exige al Gobierno que la inversión para la FP tenga carácter finalista y se destine a la educación pública

MADRID, 18 May. (EUROPA PRESS) -

CCOO valora positivamente la inversión aprobada este martes en Consejo de Ministros de más de 1.200 millones de euros para fortalecer la Formación Profesional (FP), pero exige al Gobierno que este montante tenga carácter finalista.

Asimismo, pide que dicha partida recaiga sobre la educación pública, que en este momento presenta, según CCOO, un "importante déficit de plazas y de financiación en recursos para la atención del alumnado, para la extensión de la red de orientación y la atención a la diversidad, y para la mejora de instalaciones".

Estos fondos deben contribuir a la "reversión de la privatización y la mercantilización de la oferta de plazas de Formación Profesional", que CCOO ha denunciado reiteradamente y que ha permitido que en los últimos 8 años la oferta de FP de Grado Medio crezca más de un 25% y la de Grado Superior un 67%, "mientras la escuela pública se deteriora por falta de financiación".

En este sentido, el sindicato pone de ejemplo las comunidades autónomas de Madrid y Cataluña, donde la situación es "sangrante". "La escasez de oferta pública y la infrafinanciación de los recursos y los equipamientos favorecen la mercantilización de la oferta formativa con el beneplácito de las administraciones y generan una verdadera exclusión del sistema educativo de las familias al no poder pagar las cuotas abusivas de las empresas que han visto el nicho de negocio en la FP", lamentan.

Para CCOO, los fondos europeos son importantes pero no suficientes, en un país donde ha sido "crónica" la "insuficiencia" de la financiación del sistema educativo. El sindicato reivindica una financiación suficiente sostenida, llevada a cabo mediante una planificación general con la participación de todos los sectores implicados, sindicatos, empresariado y territorios, y equitativa, para que atienda a la mayoría de la población, especialmente a los sectores más vulnerables.

"Nos encontramos ante una apuesta estratégica que puede condicionar el futuro de muchos y muchas jóvenes y el bienestar económico del país. Y no solo serán importantes las decisiones legislativas que se adopten, sino también la valentía política para desarrollarlas y el sentido finalista de las inversiones", concluyen desde el sindicato.

EL PAIS

Madrid reta al Gobierno al intentar limitar el número de suspensos con los que se pasa de curso

Ayuso obligará a los docentes a tomar la decisión por mayoría cualificada en ESO y Bachillerato y les recomendará que apliquen los criterios de la ley estatal anterior

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 18 MAY 2022

La Comunidad de Madrid intentará neutralizar la nueva ley educativa estatal (Lomloe) con un decreto en el que obligará a los profesores a decidir, por mayoría reforzada de los equipos educativos de cada centro, si un alumno puede pasar de curso en la ESO, o aprobar el Bachillerato, con asignaturas suspensas. Así lo ha anunciado este miércoles Enrique Ossorio, el portavoz del Gobierno regional y consejero autonómico de Educación, que se ha convertido en la cara visible del equipo de Isabel Díaz Ayuso en su nuevo choque con el Gobierno de Pedro Sánchez. La política educativa es ahora el campo predilecto de Madrid para su confrontación constante con La Moncloa.

"Dentro de nuestras competencias, como queremos que en los centros educativos siga aplicándose el esfuerzo y la calidad de la educación, hemos establecido una serie de criterios", ha avanzado Ossorio en la rueda de prensa posterior a la reunión del Consejo de Gobierno. "El Estado prohibía que las Comunidades estableciéramos el número de suspensos ante los cuales no se puede titular o promocionar, que deja al criterio de los docentes. Nosotros establecemos una recomendación de que apliquen los criterios de la Lomce", ha añadido. "Además, establecemos una cosa que sí podemos regular nosotros: exigimos [a la hora de tomar esa decisión] una mayoría cualificada de dos tercios en ESO y de cuatro quintos en el Bachillerato, para que sea una decisión muy consciente y reforzada del equipo de docentes".

La nueva ley deja en manos de los profesores la decisión de que los alumnos pasen o no de curso, y de que titulen o no, con materias suspensas. No hay límite de suspensos para avanzar en la ESO. Y en Bachillerato se puede pasar el primer curso con hasta dos suspensos, y conseguir el título con uno.

La ley anterior, que Madrid ahora fija como referencia voluntaria de los profesores, impide pasar curso en la ESO con tres suspensos —se puede excepcionalmente si ninguno de ellos es en lengua o matemáticas—, coincide con la nueva en que se puede pasar primero de Bachillerato con dos suspensos, e impide titular y llegar a la universidad sin aprobar todas las asignaturas.

Madrid justifica su recomendación de que se sigan aplicando los criterios de la Lomce, más restrictivos, en que así se conseguirán decisiones lo más homogéneas posible entre distintos centros. Al mismo tiempo, explica la obligatoriedad de respaldar cada decisión con mayorías reforzadas como una forma de diluir la presión que puedan ejercer padres y alumnos para avanzar de curso.

No es, ni mucho menos, el primer choque entre las dos Administraciones en materia educativa. De hecho, la Comunidad de Madrid ha colocado la educación en el centro de su oposición permanente con el Gobierno central. Así, de un lado, estudia recurrir ante el Tribunal Constitucional la nueva ley de universidades. Del otro, ha amenazado con borrar de los currículos de ESO y Bachillerato conceptos que no comparte, aprovechando que puede decidir el 40% del contenido educativo de esas etapas, una amenaza que no ha cumplido más que parcialmente.

De esta manera, Ossorio anunció que eliminaría términos feministas del currículo de la ESO como “ecodependencia, ecofeminismo, ecosocial, perspectiva de género, sexista y socioafectivo”. Sin embargo, finalmente el borrador del decreto los recogió, restringidos a una única y larga frase. Lo mismo ocurrió con el currículo de Bachillerato. Díaz Ayuso llegó a anunciar en sus redes sociales la eliminación de hasta 30 conceptos. No obstante, el borrador del decreto acabó reflejando la inmensa mayoría de los términos recogidos en ese listado.

Así, desaparecen expresiones como “protagonistas silenciadas y omitidas de la historia [en referencia a las mujeres: se habla “del papel relegado de la mujer en la historia como protagonistas anónimas]”; “las políticas de memoria en España [sí se habla de la memoria histórica y del reconocimiento a las víctimas]”; “la II República y la transformación democrática de España”; o “proceso reformista y democratizador de la II República”. Sin embargo, se mantienen muchos otros de los 30 términos que Díaz Ayuso validó como borrados. Por ejemplo: “roles de género”, “ciudadanía ética digital”, “memoria democrática”, “emergencia climática”, “objetivos de desarrollo sostenible”, “la herencia colonial en la España contemporánea” o “identidades nacionales”.



El Supremo considera «abusivas» las listas de profesores interinos no universitarios

El Tribunal Supremo ha concluido que el sistema de listas de personal docente interino no universitario no constituye una «medida legal equivalente» para prevenir y sancionar los «abusos» en los nombramientos interinos

Los magistrados han abordado el caso de un profesor interino de Enseñanza Secundaria que trabajó durante 19 años en centros escolares de La Rioja

MADRID 19/05/2022

El Tribunal Supremo ha concluido que el sistema de listas de personal docente interino no universitario no constituye una «medida legal equivalente» para prevenir y sancionar los «abusos» en los nombramientos interinos, sino que «confirma la utilización abusiva de las relaciones de empleo de duración determinada».

Los magistrados han abordado el caso de un profesor interino de Enseñanza Secundaria que trabajó durante 19 años en centros escolares de La Rioja y solicitó que se le reconociera la condición de personal indefinido, con antigüedad de 1999; pretensión que fue desestimada por la Consejería de Educación. El Tribunal Superior de Justicia de La Rioja dio la razón al docente y declaró la existencia de abuso.

La Sala de lo Contencioso-Administrativo del Alto Tribunal ha coincidido con el análisis del tribunal riojano y ha concluido que «el sistema de las listas de personal docente interino no universitario para nombramientos temporalmente limitados no constituye una medida legal equivalente, desde la perspectiva de la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, para prevenir y sancionar los abusos en los nombramientos interinos».

Así, en una sentencia de 12 de mayo recogida por Ep, el tribunal ha desestimado el recurso de casación interpuesto por la comunidad autónoma de La Rioja contra la citada sentencia y ha concluido que el sistema de listas de interinos «no previene sino confirma la utilización abusiva de las relaciones de empleo de duración determinada».

En este caso particular, el Supremo se ha mostrado perplejo no solo porque el profesor en cuestión «ha prestado servicios como interino durante 19 años», sino porque «en todo ese tiempo no se han convocado procesos selectivos en las especialidades en que enseña».



Necesidades «permanentes»

Los magistrados han subrayado que la propia Administración de La Rioja admite que la concatenación de nombramientos no se ajusta ni a las previsiones de la legislación española sobre función pública, ni a las exigencias del Acuerdo Marco de la Directiva 1999/70 que «deben ser cumplidas en contra de lo que parece sostener el escrito de interposición». «Es un abuso en los términos de la cláusula 5 de aquél», han incidido.

El Supremo ha asegurado que la solución prevista en la Orden 3/2016 «descansa en el recurso sistemático a la interinidad y, según todos los indicios, no ha conseguido paliar la temporalidad que aqueja al empleo público en el ámbito educativo no universitario riojano».

Así las cosas, el tribunal --en la resolución de la que ha sido ponente el magistrado Pablo Lucas-- ha considerado que «las necesidades no son coyunturales sino permanentes, estructurales, y que se utilizan las listas de aspirantes a interinos de forma sistemática».

Déficit estructural

Según ha precisado, este caso «revela» algo que a su parecer queda «suficientemente claro»: que hay un «déficit estructural de profesorado al que se le quiere poner remedio parcial con una suerte de cuerpo de aspirantes a la interinidad al que es preciso acudir regularmente por no haber funcionarios de carrera».

En este sentido, ha explicado que la falta de dichos funcionarios de carrera «guarda relación con la inexistencia de convocatorias de los procesos selectivos en las especialidades del caso».

El Supremo ha insistido en que dicha situación «no responde a las exigencias del artículo 10 del Estatuto Básico del Empleado Público, ni muestra que se hayan tomado medidas eficaces para poner fin a la utilización de nombramientos de duración determinada», que --según ha subrayado-- «no están prohibidos» pero que «no son los que han de utilizarse para atender necesidades permanentes».

Al hilo, el tribunal ha precisado que «no es contrario a Derecho que la relación mantenida en dicho régimen de interinidad se prolongue en el tiempo hasta tanto la plaza sea ocupada por funcionario de carrera o se amortice».

En el marco de la sentencia, sin embargo, los magistrados han incidido en que si la regla es que el servicio público se preste por funcionarios de carrera y el recurso a los interinos sea «excepcional», tiene difícil explicación jurídica que la temporalidad en el empleo público en el ámbito de la educación no universitaria en La Rioja llegue «a una tercera parte del total», como indicó el profesor en su recurso.

elPeriódico de Catalunya

La Fundación Bofill urge a exigir más responsabilidad a las escuelas concertadas

Un informe insta al Departament d'Educació a regular de forma más estricta los conciertos para evitar desigualdades

"El decreto actual, de 1993, está caducado. El nuevo debe dejar las reglas del juego claras", señala Palacín
Montse Baraza. 19 de mayo de 2022

Catalunya es uno de los siete sistemas educativos de la OCDE con un mayor peso de la educación concertada. Actualmente, esta representa el 31,5% del total de las matrículas, porcentaje que es más elevado en la ciudad de Barcelona (54,4%). Estudios internacionales apuntan que este modelo de educación privada subvencionada tiende a aumentar la segregación escolar y las desigualdades educativas. Un informe presentado este jueves por la Fundación Bofill pone el foco en este asunto y urge al Departament d'Educació a revisar los conciertos educativos para regularlos de forma más estricta, de modo que estas escuelas asuman más responsabilidad en la lucha por la equidad.

El informe 'La concertada a debat', elaborado por Clara Fontdevila, Antoni Verger y Adrián Zancajo, ha analizado el modelo catalán y lo ha comparado con otros sistemas educativos en los que la concertada tiene un peso relevante. La comparativa les ha permitido apuntar aspectos en los que se debería mejorar el sistema de conciertos para garantizar la equidad y plantear una regulación pública para reducir el peso de las concertadas o compensarlas, como se ha hecho en países como Bélgica, Países Bajos o Chile. "Catalunya tiene margen de mejora, aunque llega tarde. La mayoría de países de nuestro entorno con este modelo mixto público-privado ya han hecho reformar para garantizar más equidad", apunta Fontdevila.

"No se trata de entrar en el debate político concertada sí o no. Es el sistema que sabemos que tendremos en los próximos 10 o 20 años. De lo que se trata es de cómo ese modelo, en el que hay una inversión pública, se gestiona con mayor responsabilidad", ha subrayado Ismael Palacín, director de la fundación. "El concierto no es una subvención, es un contrato entre un centro y la Administración para prestar un

servicio público. Los actores han de responder a ese contrato", ha apuntado Zancajo. "Ese contrato se ha de gobernar con criterios de equidad", ha añadido Fontdevila.

"Modelo anómalo y disfuncional"

Palacín ha calificado el modelo catalán de "anómalo y disfuncional" porque "no es gratis, se actúa como si no existieran los copagos, hay una dinámica de competitividad entre familias y entre centros y hay una selección encubierta del alumnado". "Un mal modelo generará malas decisiones. No podemos dejar el modelo a la buena voluntad de cada centro", ha apuntado Palacín, admitiendo que en el sector de la concertada hay diversidad. Algunos expertos distinguen en hablar de 'concertadas inclusivas' y 'concertadas promercado'. Sobre estas últimas, Fontdevila ha hablado de escuelas "elitistas" que "se niegan a corresponsabilizarse".

El actual decreto que regula a los centros concertados es de 1993, anterior a la Ley de Educación de Catalunya (LEC, de 2009), que apostaba por una mayor corresponsabilidad y equivalencia de la red pública y concertada. A juicio de los autores del informe, estos mínimos para garantizar un servicio educativo equitativo "no se han conseguido ya que no han ido acompañados del despliegue normativo necesario", esto es el decreto de conciertos.

"Hace más de 30 años que no se actualiza el modelo. Es inexplicable. El modelo está caducado y cuesta entender por qué nadie ha entrado a revisarlo. El mandato pasado se anunció la revisión, pero ya no se ha sabido más", denuncia Palacín. El nuevo modelo debe "dejar las reglas de juego claras y ser transparente".

Más alumnado vulnerable en la pública

Con datos actuales, el informe señala, en comparación con el sector público, el sector concertado escolariza de media porcentajes muy inferiores de alumnado vulnerable, como pueden ser los de origen migrante, los que tienen necesidades educativas especiales o los beneficiarios de becas comedor. Así, por ejemplo, en educación infantil de segundo ciclo (3-6 años) y en primaria, la escuela pública matricula 2,1 veces más alumnado extranjero, 1,6 veces más alumnado con necesidades educativas especiales y 4,2 veces más alumnado de bajo nivel socioeconómico.

También revisa el informe las cuotas que pagan las familias de la concertada catalana, "muy superior al resto de comunidades autónomas". "Algunas escuelas concertadas cobran cuotas de entre 500 y 930 euros, cifras que no se corresponden en ningún caso con la potencial infrafinanciación del sector concertado". "Es inaudito, incluso para Catalunya, el sistema de cuotas", dice Palacín. "La educación debe ser gratuita", añade Zancajo.

El papel de Educación en la oferta

El informe señala al actual decreto de conciertos como el elemento que "impide la planificación conjunta de la oferta educativa" y que "genera situaciones de sobreoferta y segregación escolar". Aunque en esta preinscripción, Educación ya ha dado un primer paso para planificar esa oferta con el decreto de admisiones, sí es cierto que el decreto actual le impide incidir de manera más profunda. "En un modelo eficaz, la Administración (el Departament d'Educació en este caso) ha de tener un papel protagonista en la oferta. Debe poder decidir dónde se ofrecen conciertos. El decreto de admisiones ha dado algunos pasos pero su implantación está siendo más errático de lo que sería necesario", ha apuntado Fontdevila.

Admiten los autores que los convenios internacionales reconocen la obligación de los estados de garantizar la libertad de educación, pero subrayan que "ese derecho no comporta necesariamente la obligación por parte de un estado de financiar la educación privada". Insisten en que los conciertos son un contrato entre la Administración y las escuelas para dar un servicio público y concluye que en Catalunya "la regulación actual convierte los conciertos en una subvención sin definir claramente los deberes". Es por ello que insisten en la urgencia de esa regulación y en que la autorización y renovación de conciertos "han de estar supeditadas a unos objetivos de equidad y de corresponsabilidad en la escolarización del alumnado socialmente desfavorecido".

"En el actual contexto de descenso demográfico en que habrá que cerrar grupos, la corresponsabilidad en la distribución equilibrada del alumnado ha de ser un criterio prevalente en la toma de decisiones", apunta el informe.

Las condiciones

"No es posible avanzar hacia objetivos de equidad y calidad del sistema educativo sin una regulación adecuada del sector concertado", señala el informe. A juicio de Fontdevila, Verger y Zancajo esa regulación deberá garantizar, en primer lugar, que la financiación pública va vinculada a la corresponsabilidad de los centros concertados en la lucha contra la segregación escolar y a la progresiva eliminación de cuotas a las familias.

Otra condición que plantean es requerir más transparencia a la hora de rendir cuentas. "No pueden destinarse más recursos a la escuela concertada sin instrumentos de control y concertación reales", señalan.

La planificación conjunta de la oferta de plazas públicas y concentradas es otro requisito que, según el informe, permitirá avanzar hacia "mayores niveles de equivalencia" y "reducir la segregación escolar y



evitar situaciones de sobreoferta". Zancajo ha subrayado que esa sobreoferta es mayoritariamente achacable a la concertada que ofrece los mismos grupos para los que tiene concierto y solo hace los ajustes, una vez cerrada la preinscripción.

Asimismo, la renovación o extinción de conciertos debería ir ligado a las necesidades de escolarización de cada zona y al cumplimiento de los criterios de corresponsabilidad y gratuidad por parte de los centros.

Ligado a estos dos puntos, el informe pide un mecanismo centralizado de priorización de solicitud y asignación de plazas con el objetivo de "eliminar las prácticas informales de selección de los alumnos por parte de los centros" y de "garantizar una distribución equilibrada". Así como una mejora "significativa" en los sistemas de recogida y seguimiento de datos de la población escolar, "actualmente muy deficitarios e insuficientes" para una gestión efectiva.

Los autores consideran que el momento actual, de descenso demográfico y de lucha contra la segregación escolar, es "una oportunidad para repensar el papel de la escuela concertada en el sistema educativo catalán". Fontdevila ha recordado que el problema de falta de equidad se agrava en comunidades con un modelo educativo mixto público-privado. "Es importante hablar de esto ahora porque se está planteando un aumento de la financiación de la concertada en función de su implicación en la lucha contra la segregación", ha subrayado Palacín.

europapress.es

USIE pide una Alta Inspección Educativa "despolitizada" y critica la propuesta de ley del PP para crear un nuevo Cuerpo

MADRID, 19 May. (EUROPA PRESS) -

La Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE) ha rechazado la proposición de ley del PP para crear una nueva Alta Inspección del Estado, que ya existe aunque no tiene marco normativo, y regularla, y pide que este Cuerpo sea "despolitizado" e "independiente". "Si los órganos de control se politizan, estos dejan automáticamente de tener sentido y generan indefensión en la ciudadanía", señala.

Según lamenta USIE, desde la creación de la Alta Inspección en 1981, "ningún gobierno, indistintamente de su ideología, se ha preocupado por dotarla de recursos suficientes, de un marco normativo que le permitiese actuar con eficacia para garantizar no solo el cumplimiento de la legislación sino sobre todo los derechos de las personas". "Todos los gobiernos de turno, hasta hoy, han politizado la Alta Inspección, por lo que carecen de la credibilidad necesaria para generar confianza en este sentido", añade.

USIE recuerda que ha manifestado en reiteradas ocasiones su propuesta de replantear la Alta Inspección educativa, dotándola de organización y dependencia administrativa, plantilla, funciones y competencias.

Para este sindicato, la Alta Inspección debería ser un organismo autónomo del Ministerio de Educación formada por los ya inspectores de educación, seleccionados con procedimientos objetivos y, para garantizar su independencia técnica, tendría que contar con una plantilla amplia y estable y la colaboración con la inspección de educación de cada comunidad autónoma sin invadir sus competencias.

Por otro lado, con respecto a la proposición de ley del PP, que fue rechazada este martes en el Pleno del Congreso, USIE asegura que la Alta Inspección no precisa un cuerpo de inspectores específico, ya que lo consideran "una duplicidad innecesaria".

"Ya existe el Cuerpo de Inspectores de Educación, CIE, de ámbito estatal, con los únicos funcionarios docentes que aúnan las funciones de supervisión y control con las de asesoramiento por lo que la provisión de puestos de trabajo en las altas inspecciones debería realizarse exclusivamente con inspectores de educación, cuyas funciones y atribuciones ya están estipuladas en las leyes orgánicas por mandato del artículo 27.8 de la Constitución", recuerda este sindicato.

EL PAIS

Navarra deja de subvencionar a los centros privados que segregan por sexo en Bachillerato

El Ejecutivo foral aplica la previsión de la nueva ley educativa, la Lomloe, que prohíbe financiar colegios que segregan

AMAIA OTAZU. Pamplona - 20 MAY 2022

El Departamento de Educación de Navarra ha renovado los conciertos de Bachillerato con 20 centros escolares. Es la primera vez que les toca reeditar esta subvención en una etapa educativa no obligatoria, tras la aprobación de la Lomloe, la ley educativa del Gobierno de Pedro Sánchez. La cuestión cobra una especial

relevancia si se tiene en cuenta que entre estos centros están los que segregan por sexo en la comunidad, Irabia-Izaga y Miravalles-El Redín, vinculados al Opus Dei. Cada uno de ellos, configurado como un centro unitario, reparte a su alumnado en sedes independientes ubicadas incluso en barrios distintos: las niñas en Miravalles e Izaga, los niños en El Redín e Irabia. Hay que recordar que la Lomloe prohíbe financiar con dinero público a los centros de educación diferenciada, por lo que, para poder obtener esta subvención, se han comprometido a mezclar a los estudiantes en la etapa de Bachillerato. Ya han firmado y entregado la documentación requerida, y Educación ha confirmado que les concederá la financiación. EL PAÍS ha intentado recabar sin éxito la versión de la dirección de los centros. La última vez, con la renovación del concierto de Educación Primaria, no cumplieron con lo acordado, pero ahora saltarse la norma conllevaría la extinción directa de la financiación.

Hace poco más de un año, en abril de 2021, estos dos centros se comprometieron por escrito a mezclar al alumnado de los seis cursos de Primaria para poder recibir la financiación correspondiente a dicha etapa educativa, pero cuando llegó septiembre, se comprobó que solo habían respetado la ley en el primer curso. Poco después, Educación les aplicó una prórroga en forma de extinción progresiva para garantizar que los estudiantes pudieran terminar este ciclo obligatorio en el modelo elegido: diferenciado y gratuito.

El mecanismo legal de la supresión progresiva del concierto solo puede ser aplicado en Navarra, gracias a la Ley Foral 17/2012, que establece que los conciertos educativos con los centros que segregan a su alumnado por sexo "podrán ser prorrogados por acuerdo motivado del Gobierno de Navarra a los solos efectos de garantizar la continuidad del alumnado actualmente matriculado en estos centros hasta la finalización de las etapas educativas obligatorias". Esta disposición fue impulsada por IU y aprobada en 2012, siendo presidenta Yolanda Barcina (UPN).

El servicio de Inspección Educativa argumentó que no había plazas ni espacios suficientes para reubicar a los casi 1.700 alumnos afectados en el modelo y programa lingüístico elegidos por sus familias, garantizando asimismo la unidad familiar en una misma escuela. Además, se alegaron razones pedagógicas para no fragmentar los grupos de escolares ya formados. Siguiendo la normativa foral, el Ejecutivo —formado por PSN, Geroa Bai y Podemos— acordó entonces que estos centros eliminaran la segregación en sus aulas de manera escalonada. Es decir, se les mantendrá la financiación siempre y cuando el alumnado de primero, ya en aulas mixtas, pase de curso en las mismas condiciones hasta completar la etapa en el curso 2026/27. En términos prácticos, se ha garantizado la continuidad del alumnado matriculado antes de la aprobación de la Lomloe hasta su paso a Secundaria.

No obstante, estos argumentos carecen de validez en Bachillerato, puesto que es una etapa no obligatoria. Y, de hecho, su concierto tiene una presencia escasa o caso anecdótica en buena parte de las comunidades, como Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha y La Rioja, mientras que en Galicia no existe. En el caso de Navarra, a partir de ahora si los centros incumplieran la norma, el departamento extinguiría de forma directa la subvención y dejarían de recibir financiación pública para dicha etapa educativa. Decisión que se traduce en que dejarían de percibir dinero del erario público a partir del 31 de agosto de 2023, una vez finalizado el curso, por lo que el alumnado de segundo de Bachillerato podría terminar estos estudios en aulas diferenciadas.

Por otra parte, tanto Irabia-Izaga como Miravalles-El Redín han solicitado asimismo la renovación del concierto educativo en el segundo ciclo de Educación Infantil, una etapa en la que ya se cumple la normativa porque las aulas son mixtas.

europapress.es

Los estudiantes matriculados en FP en el curso 2020-21 crecen un 28,7% en cinco años, según Educación

MADRID, 20 May. (EUROPA PRESS) -

Los estudiantes matriculados en Formación Profesional (FP) en el curso 2020-21 se incrementaron un 28,7% respecto a cinco años antes, hasta los 985.431 alumnos y alumnas, según la 'Estadística del Alumnado de Formación Profesional. Curso 2020-2021', publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Los datos publicados hoy por el departamento que dirige Pilar Alegría apuntan que, en el caso de los estudiantes de Formación Profesional de Grado Superior, el incremento registrado respecto a 2015-2016 es del 43,3%, hasta los 507.335 alumnos.

Del total del alumnado, el 68,9% (679.109 alumnos y alumnas) estudia en uno de los 2.578 centros públicos que imparten este tipo de enseñanza y el 31,1% restante (306.322) en uno de los 1.293 centros privados.

Por sexo, el 54,8% del alumnado es hombre (539.693 alumnos) y el 45,2% es mujer (445.738 alumnas), aunque las alumnas son mayoría en la FP a distancia (63,6% en Grado Medio y 61,1% en Grado Superior). Respecto a las distintas familias profesionales, las mujeres son mayoría en Imagen Personal (87,6% en Grado Medio), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (86,6%) y Sanidad (76%), y minoritarias en Instalación y Mantenimiento (2,3% en Grado Medio), Transporte y Mantenimiento de Vehículos (3,4%), Electricidad y Electrónica (3,4%) y Fabricación Mecánica (4%).



Teniendo en cuenta al conjunto del alumnado, las familias profesionales con mayor peso son Administración y Gestión (16,9% del alumnado en FP Básica; 13,7% en FP de Grado Medio y 13,8% en FP de Grado Superior), Informática y Comunicaciones (respectivamente, 16,8%; 10% y 13,5%), Sanidad (23,7% en Grado Medio y 15,3% en Grado Superior).

En relación con la enseñanza a distancia, el Ministerio ha subrayado que en 2020-21 supone el 20% (101.420 estudiantes) de la matrícula de Grado Superior y el 10,5% (42.196) de la de Grado Medio.

Por otra parte, 37.841 jóvenes están matriculados en Formación Profesional Dual, 23.329 de ellos hombres y 14.512 mujeres.

Por etapa, 834 son de FP Básica, 13.730 de Grado Medio y 23.277 de Grado Superior. Esta oferta, que combina la enseñanza en el centro educativo con la práctica en la empresa y que la nueva legislación prevé generalizar, se realiza en 1.147 centros de enseñanza, en su mayoría (73,6%) públicos.

El porcentaje de alumnado que termina esta modalidad representa en 2019- 2020 el 1,3% en FP Básica, el 4,9% en Grado Medio y el 8,4% en Grado Superior. Su peso ya es significativo en algunas comunidades autónomas, como País Vasco y Navarra, donde el 17,7% y 17%, respectivamente, del alumnado que finaliza un Grado Superior lo hace en modalidad Dual, así como en Cataluña, el 14,6%.

Finalmente, 435.909 alumnos y alumnas cursan en 2020-21 el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT). Este módulo por regla general se cursa al final del segundo año de la enseñanza, con el fin de completar, en un entorno laboral, la adquisición de las competencias profesionales previstas en el ciclo formativo.

▣ EL DEBATE

Otra selectividad en «modo pandemia» apunta a un nuevo récord de aprobados

La Rioja será la primera comunidad en comenzar las pruebas de la EBAU mientras que la convocatoria extraordinaria en Cataluña será la única que se vaya a septiembre

José Rosado. 21/05/2022

Apenas quedan unas semanas para el comienzo de las pruebas de acceso a la universidad, unos exámenes que este año mantendrán un «formato pandemia» pensado para dar más facilidades a los alumnos que se vieron afectados por el cierre de clases por el coronavirus.

El Gobierno publicó el pasado 2 de febrero una orden en el BOE en la que fijaba el diseño y contenido de la EBAU, así como las fechas máximas de realización y evaluación. Se trata del mismo modelo aplicado desde el comienzo de la pandemia en 2020.

Desde entonces, el sistema educativo se adaptó para la suspensión generalizada de la actividad presencial y obligó a implantar un tipo de exámenes que garantizaran la igualdad de oportunidades para todos los alumnos «con independencia de las circunstancias en las que este pudiera haber tenido acceso a la enseñanza y de las adaptaciones a las que hayan tenido que someterse los currículos y las programaciones didácticas», según el texto.

Esto se tradujo en unas pruebas sensiblemente más asequibles para los estudiantes con preguntas abiertas y semiabiertas «que requerirán del alumnado capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez». Asimismo, se podrán utilizar preguntas de opción múltiple –de tipo test–.

Los resultados provisionales tendrán que estar publicados antes del 30 de junio y la calificación para el acceso a la universidad se calculará ponderando el 40 % de la nota de selectividad y el 60 % de la calificación final de Bachillerato.

Este año, además, es el primero en el que los alumnos podrán obtener el título con una asignatura suspendida siempre y cuando lo decida el equipo docente, aunque varias comunidades –principalmente las gobernadas por el PP– han incluido recomendaciones para garantizar el máximo consenso entre el profesorado en la toma de decisiones.

Ya el año pasado se produjo una importante polémica ante la dificultad de las pruebas entre las distintas comunidades. Ya hace unos años, el entonces consejero de Educación de Castilla y León, el independiente Fernando Rey, acusó a algunas comunidades de «hinchar» las notas de selectividad y pidió la aprobación de un examen único para todas las regiones, algo que tanto Educación como Universidades han descartado en reiteradas ocasiones.

COMUNIDAD	CONVOCATORIA ORDINARIA	CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA
ANDALUCÍA	14, 15 y 16 de junio	12, 13 y 14 de julio

ARAGÓN	7, 8 y 9 de junio	4, 5 y 6 de julio
ASTURIAS	8, 9 y 10 de junio	6, 7 y 8 de julio
BALEARES	7, 8 y 9 de junio	5, 6 y 7 de julio
CANARIAS	8, 9, 10 y 11 de junio	6, 7 y 8 de julio
CANTABRIA	6, 7 y 8 de junio	6, 7 y 8 de julio
CASTILLA Y LEÓN	8, 9 y 10 de junio	6, 7 y 8 de julio
CASTILLA-LA MANCHA	7, 8 y 9 de junio	4, 5 y 6 de julio
CATALUÑA	14, 15 y 16 de junio	6, 7 y 8 de septiembre
EXTREMADURA	7, 8 y 9 de junio	5, 6 y 7 de julio
GALICIA	7, 8 y 9 de junio	12, 13 y 14 de julio
LA RIOJA	1, 2 y 3 de junio	4, 5 y 6 de julio
MADRID	6, 7, 8 y 9 de junio	5, 6 y 7 de julio
MURCIA	6, 7 y 8 de junio	4, 5 y 6 de julio
NAVARRA	7, 8 y 9 de junio	28, 29 y 30 de junio
PAÍS VASCO	8, 9 y 10 de junio	6, 7 y 8 de julio
COMUNIDAD VALENCIANA	7, 8 y 9 de junio	5, 6 y 7 de julio

Récord de aprobados en 2021

El pasado año, el 93,65 % de los estudiantes aprobaron la selectividad en un récord desde que se comenzó a implantar esta prueba. Las comunidades con más aprobados totales fueron País Vasco (97,6 %), Castilla y León (97 %), La Rioja (96,4 %), Aragón (95,8 %) y Navarra (95,1). Por su parte, Canarias y Baleares (ambas con el 89,9 %), Galicia (90,5 %), Andalucía (91,8 %) y Madrid (92 %) fueron las regiones con menos aprobados.

Además, el modo pandemia también se notó en el porcentaje de alumnos que obtuvieron sobresaliente. Murcia y Asturias (12,9 %) tuvieron los mejores resultados, seguido de Extremadura (11 %), Cantabria (10,9 %) y Castilla-La Mancha (9,7 %). En el otro lado se encontraron Baleares (1,9 %), La Rioja (3,1 %), Comunidad Valenciana (3,4 %), Galicia (3,7 %) y Cataluña (3,8 %).



Viaje a un futuro deseado pero lejano: la FP en un país en el que un 3% de paro juvenil es “preocupante”

El sistema alemán de formación dual presenta algunas particularidades que pueden tener difícil traslación a España, como la necesidad de empresas de un cierto tamaño para formar a los aprendices o el pago de salarios desde el primer día

Daniel Sánchez Caballero. Múnich (Alemania). 22/05/2022

Cuando Mona Brandt comenta que en Múnich es “motivo de preocupación” que el paro juvenil haya pasado del 1,9% al 3% por la pandemia (es un 4% en el conjunto del país) un **run run** se extiende entre el incrédulo grupo de periodistas españoles. Brandt, directora de una de las tres escuelas que componen el centro municipal de Formación Profesional de Mecánica de Vehículos de Múnich, comprende el alboroto pese a no entender el español e interrumpe su presentación: “Suponía que os iba a interesar el dato”, comenta. En España el paro juvenil está en el 29,6%.

Este dato y el hecho de que los estudiantes de FP cobren de media 850 euros al mes (a partir de los 16 o 18 años) y en ocasiones más de 1.000 desde el primer día que empiezan su formación marcarán esta visita organizada por la Fundación Bertelsmann para dar a conocer la Formación Profesional Dual alemana, el modelo formativo que el mundo mira como ejemplo y en el que se ha inspirado –y aspira a replicar– el Gobierno español para realizar su reforma de la FP.

Porque España tiene un problema, o así lo entienden el Gobierno y otros organismos como la OCDE o la UE. El mercado laboral nacional está muy descompensado y presenta un perfil contrario al de las grandes economías: mucho titulado universitario, pocos técnicos medios y mucha gente con formación básica o nula. Si se compara con la media europea, España tiene más profesionales con cualificación alta (un 39,7% frente al 32,5%), muchos menos con una media (23,2% frente al 46,7%) y también muchos más bajos (37,1% frente al 20,8%).

Y el Gobierno pretende cambiar esta distribución y ensanchar los técnicos medios. Es una tarea titánica a medio-largo plazo que, entiende el Ejecutivo, pasa por la FP, una etapa históricamente orillada en España, la hermana pobre y de poco prestigio de la Universidad. Para darle ese impulso que considera necesario, el



Ministerio de Educación aprobó recientemente una reforma de la Formación Profesional mirándose en el espejo alemán. Más prácticas, microformaciones y una mayor flexibilidad son algunas de las apuestas que ha hecho el Gobierno para consolidar una etapa que en ya viene creciendo recientemente: en los últimos cinco años la superior ha crecido un 43,3%, según datos de Educación. Pero, ¿cómo funciona la FP en el país germano? ¿Qué tiene que tantos jóvenes la prefieren sobre la universidad?

Una media de diez empleados

“Bienvenidos a un viaje en el tiempo, un viaje al futuro”, había empezado su presentación del viaje una semana antes Clara Bassols, directora en España de la Fundación Bertelsmann. Alemania es hoy lo que España aspira a ser en unos años. Un futuro bonito quizás, si se diera, pero no garantizado. Los tres días de visitas a empresas de diferentes tamaños y sectores, conversaciones con empleadores, formadores y **aprendices** – como se llaman allí– y recabar información de la Cámara de Comercio, que tiene un papel muy preponderante en el diseño de la FP, revelarán que no todo es un camino de rosas ni un sistema educativo se traslada de un país a otro sin que otros factores entren en juego.

En Alemania, un joven aprendiz, como los llaman allí, gana 850 euros de media al mes mientras estudia FP, un factor clave, explican los propios estudiantes, a la hora de elegir esta etapa

El principal punto fuerte de la FP dual, aquí y allí, es su carácter eminentemente práctico. Mucho más tiempo en la empresa. Desde el primer día el alumnado pisa un centro de trabajo y aprende a hacer. Este modelo, que Wert intentó impulsar sin éxito, en España apenas se da con cierta consistencia en el País Vasco y Navarra. En todo el país solo el 5,4% de los estudiantes la cursa.

En Alemania es prácticamente la única que hay. Una cuestión que enseguida se manifiesta durante la visita es que la FP Dual, al menos en el país germano, no parece funcionar demasiado en empresas realmente pequeñas. Según cuentan en la Cámara de Comercio de Múnich, el tamaño medio de las firmas que acogen estudiantes de formación profesional dual en el país es de 9,7 empleados. “El grueso de ellas están entre los 10 y los 20 empleados y las empresas unipersonales no forman estudiantes”, explica Dieter Vierlbeck, subdirector y responsable de Educación de la Cámara de Comercio de Artesanía de Múnich. Para formar a un aprendiz hace falta un instructor y que un trabajador dedique buena parte (o toda) de su jornada a esta cuestión requiere de unos ciertos recursos mínimos.

Esto se aventura como un problema en un país, España, en el que el 97% de las compañías son pequeñas o medianas y el tamaño medio de las firmas es de 4,7 empleados, según datos de Cepyme. Pero la nueva ley española propone que las empresas más pequeñas puedan compartir tutores para socializar este gasto, se podría objetar. “La ley alemana también lo contempla”, tercia Vierlbeck, “pero realmente no se utiliza”.

La escasa presencia de mujeres –un 17,6% del total de estudiantes en 2021–, la citada necesidad de pagar al estudiantado desde el primer día –un mínimo de 550 euros mensuales, que muchas empresas mejoran por la competencia– y la necesidad de vivir en un constante crecimiento –bajo el argumento de que “a las empresas solo les sale a cuenta formar a gente si luego se la van a quedar”– asoman como algunos de los elementos más potencialmente problemáticos del sistema.

El país en el que las empresas tienen cantera

Pero si todo fueran inconvenientes la FP no tendría la fama ni el éxito que tiene en Alemania. La respuesta breve sobre el éxito de la formación profesional –buenos salarios para el estudiantado desde un principio, como reconocen los propios estudiantes– se puede hacer más compleja y hablar de un sistema sólidamente establecido a lo largo de los más de 100 años de historia en su forma actual (aunque haya quien habla de 500 con los gremios), que las familias valoran por sí mismo y no como plan b de nada, en el que los estudiantes pasan en las empresas dos tercios de su tiempo, aprendiendo desde el primer día y sabiendo que el principal interés de la compañía es que se queden (para amortizar su inversión en formarles).

Quienes cursan esta etapa valoran especialmente el carácter tan práctico de la formación y que, al empezar a trabajar desde el primer día, uno puede saber si le gusta el empleo y ha tomado la decisión acertada. Lo explica Louis, aprendiz en la fábrica de cerveza de Ayinger, a las afueras de Múnich: “No tenía una vocación muy clara, no sabía qué hacer, y un amigo me habló de la FP. Me informé, hice un par de prácticas en la empresa, me gustó y me quedé”. Y, si quiere, aseguran en la empresa, se quedará cuando se gradúe. Simple, predecible.

Lena, que está concluyendo su formación en la cadena de hoteles Meliá, valora especialmente el carácter práctico de la formación; empezar a hacer desde el primer día. “En las empresas existe la percepción de que los estudios universitarios son muy teóricos”, explica. “Aquí [en el hotel donde hace sus prácticas] he pasado por desayunos, cocina, recepción, administración, ventas... He tenido la oportunidad de probar en diferentes departamentos y así puedo ver qué me gusta más”, cuenta su experiencia. Acabará en ventas, comenta.

Invertimos unos 40.000 euros en formar a un aprendiz en tres años, que puede parecer mucho, pero no es tanto. Reclutar a un trabajador externo supondría probablemente al menos la misma cantidad a través de un cazatalentos

El mismo argumento se esgrime desde el otro lado como clave. Desde el punto de vista empresarial, la FP está muy valorada, al menos al mismo nivel que la universidad, porque los graduados tienen el conocimiento práctico que solo da el hacer frente al más teórico de los campus, según explican varios responsables formativos de diversas compañías. Empiezan a producir desde el primer día. Formar a un joven es una inversión que puede suponer unos 40.000 euros en tres años, pero también tiene un retorno. Pueden moldear a los aprendices –así los llaman allí– a su gusto, se forman mientras conocen la empresa y, no hay que engañarse tampoco, durante los entre 2 y 3,5 años que duran los programas tienen un trabajador más o menos capaz produciendo con un salario inferior al del mercado.

En Alemania, las empresas tienen cantera. Y la cuidan porque, como explicará Veronika Peters, copropietaria de la empresa Gebrüder Peters, tener un 3% de paro en el país es fantástico, pero a la vez una pesadilla cuando necesitas contratar un trabajador. Porque no hay, hace falta **robárselo** a alguien, y eso cuesta dinero.

“Nuestros jóvenes aprendices conocen los estándares, la cultura empresarial, y eso no lo encontramos en el mercado. Invertimos unos 40.000 euros en formar a un aprendiz en tres años, que puede parecer mucho, pero no es tanto. Reclutar a un trabajador externo supondría probablemente al menos la misma cantidad a través de un cazatalentos”, explica. “Nosotros queremos invertir más en nuestro centro de formación para asegurar el futuro de la empresa”. El caso de Gebrüder Peters es algo más particular aún porque tiene su propio centro formativo, que se encarga de velar por el bienestar del estudiante en todas las cuestiones no académicas que puedan surgir.

No tan drástico por el tamaño de la empresa, pero algo similar comenta Thomas Dehn, director de Formación Dual a nivel mundial de BMW. “Nuestra misión es formar a los mejores trabajadores con las habilidades que necesitamos para asegurar el futuro de BMW”, cuenta en una sala del edificio 162.0 de la fábrica de la marca en Múnich, dedicado en exclusiva a la formación de jóvenes.

El sistema alemán es duro desde el principio. Y segregador. A los diez años (12 en algunos estados) se separa a los estudiantes en función de su rendimiento pasado, las expectativas sobre su rendimiento futuro y su supuesta capacidad.

La empresa acoge cada año a 1.200 nuevos aprendices, que se quedarán en su inmensa mayoría como trabajadores una vez concluyan sus estudios. Dehn calcula que el 20% de los empleados que cada año firma nuevos contratos en esta factoría proviene de su **cantera**, en la que tienen 15 instructores y enseñan 30 profesiones diferentes.

En Grebuder Peters, una empresa industrial notablemente más pequeña que el fabricante de vehículos, se quedan con el 95% de sus aprendices y estos constituyen también una de cada cinco contrataciones anuales.

Segregados a los diez años

Pero llegar hasta la empresa no es fácil para el estudiante. El sistema alemán es duro desde el principio. Y segregador. A los diez años (12 en algunos estados) se separa a los estudiantes en función de su rendimiento pasado, las expectativas sobre su rendimiento futuro y su supuesta capacidad. Hay tres vías: la que lleva al Bachillerato, única que desemboca directamente en la Universidad, la que lleva al equivalente a la ESO y la que acaba en una Secundaria más básica, con 15 años. Las vías están conectadas por pasarelas que permiten pasar de una a otra, pero eso sucede en las dos direcciones, remarcan los estudiantes: puedes ascender, pero también descender. La segregación es real y física: cada vía tiene sus propios centros.

Esta primera criba, de todos modos, no necesariamente cierra puertas. Desde todas las opciones se puede acceder a una FP: variará el tipo de formación, como sucede en España con la FP Básica (para alumnado a partir de 15 años), la de Grado Medio (a partir de 16) y la Superior (que exige un Bachillerato o una FP media, a partir de 18), pero todas están conectadas.

Es en el acceso donde se establece otra diferencia notable con el método español. En Alemania, el aspirante a cursar la FP tiene que buscarse por su cuenta las prácticas en una empresa primero y, una vez conseguidas, la ley establece que obligatoriamente debe tener una plaza en un centro formativo.

Pero, como sucede en España, también en este apartado están encontrando dificultades recientemente, concede Clemens Wieland, experto en la FP Dual de la Fundación Bertelsmann. “Tenemos un problema de ajuste con la oferta y demanda: hay 60.000 plazas de FP sin cubrir, y a la vez 80.000 jóvenes sin plaza”. El *efecto BMW* se deja notar.

“Hay títulos que no son muy populares, hay empresas que no encuentran candidatos para sus puestos de aprendiz o jóvenes que no encuentran empresas –o no les gusta lo que encuentran–. Todo el mundo quiere ir a BMW” porque pagan muy bien y tiene prestigio, explica Wieland.

Es exactamente lo que le sucede a Bernhard Scholz, de la fábrica de pan y repostería Traublinger, a las afueras de Múnich. “Tenemos una dificultad enorme para encontrar a jóvenes que quieran trabajar aquí. Hace 20 años teníamos para elegir, ahora no. Nadie quiere hacer trabajos manuales”, explica mientras a su espalda algunos operarios concluyen las últimas hornadas de la mañana. En su caso, a esta problemática se suma otra muy específica de las **bäckerei**: el pan se hace por la noche y la ley alemana impide a menores de 18 años trabajar antes de las 5 am, cuando el turno en Traublinger empieza normalmente a la 1 am.

El sistema alemán, admiten muchos de sus trabajadores, sigue en cualquier caso teniendo un problema de cierto clasismo y determinismo social que trata de corregir con la FP. “Existe la desigualdad social en Alemania”, afirma Franz Wallner, responsable de la escuela muniquesa de formación. “Si una familia tiene



estudios universitarios es que probable que los hijos también los cursen, pero la FP permite también a los hijos de familias más humildes acudir a la universidad después” a través de las pasarelas que propone el sistema. Aunque, se enmienda a sí mismo a renglón seguido, “no muchos las cogen porque con una FP ya pueden hacer básicamente lo mismo”.

Eso ya no es problema de la formación profesional. Su parte —tiene el objetivo declarado por las autoridades de todos los jóvenes tengan la menos un título con el que tener una base formativa— la cumple. Y después —recuerda Vierlbeck, de la Cámara de Comercio— si alguien tiene interés en seguir formándose podrá hacerlo.

EL PAÍS

¿Cómo eligen las familias colegio? Quebraderos de cabeza, investigaciones en el parque y servicios extraescolares

EL PAÍS acompaña en el proceso de escolarización a cuatro niños de tres años de la Comunidad de Madrid. Los padres valoran mucho la cercanía del centro, pero también los métodos de enseñanza y no siempre encuentran disponible toda la información que les gustaría

J. A. AUNIÓN. Madrid - 22 MAY 2022

“Yo creo que nos volvemos un poco locos”, dice Carlos Arévalo, de 48 años, mientras sus hijos, Buenaventura y Manuela, de dos y cuatro, juegan en un parque del distrito madrileño de Arganzuela. Arévalo, que trabaja como supervisor de un *call center*, se refiere a la inclemente travesía emocional por la que pasan muchas familias a la hora de elegir el colegio para sus niñas y niños. Hay zonas, en el mundo rural y municipios pequeños, donde apenas hay opciones distintas, y padres a los que su situación personal dificulta la posibilidad de elegir, así que van, simplemente, donde pueden; pero en contextos urbanos como el de Arévalo, la enorme variedad de la oferta —no solo entre las distintas redes (pública, concertada y privada), sino dentro de cada una de ellas— empuja muy fácilmente hacia a esa borrascosa travesía de cálculo de preferencias.

En su caso, el trabajo más duro lo traían hecho del año pasado, con la mayor, a la que finalmente llevaron a un colegio público cercano a su casa después de descartar algunos concertados un poco más lejanos y de un proceso de recogida de información por parte de la madre, Leticia Hueda (fotógrafa de 40 años), cuyo epicentro estaba precisamente en el parque, y que incluyó entrevistas en profundidad a familias de numerosas escuelas. “Carlos me decía: ‘Vaya interrogatorios que les haces’. Pero es que yo necesitaba conocer todas las opciones, si no para este año, pues a lo mejor para el siguiente o a lo mejor al otro...”, cuenta Hueda.

Así, esta vez la decisión ha sido más fácil y han pedido plaza para el pequeño en el mismo colegio que la mayor, pero Hueda —“hija y nieta de maestras”, exalumna de una cooperativa de profesores— le sigue dando vueltas a todas esas otras posibilidades... “En los coles públicos, por lo menos aquí en el centro [de Madrid], parece ser que el cambio a primaria es bastante grande, para mal, y eso me preocupa bastante”, asegura.

Expectativa y realidad

Lo cierto es que las investigaciones dicen que en realidad hay pocas posibilidades de que cambien, según explica el profesor de Sociología de la Complutense Juan Carlos Rodríguez, y señalan además que la mayoría de los padres y madres se declaran contentos con la escuela de sus hijos. Esto quiere decir: bien que las expectativas iniciales se ven aplacadas una vez dentro, bien que en general todos los colegios son razonablemente buenos. O, seguramente, que se produce una mezcla de las dos cosas.

En todo caso, Miquel Àngel Alegre, jefe de proyectos de la Fundación Bofill, destaca que es la política educativa y la planificación escolar lo que promueve que las familias compitan entre sí por la plaza que desean dentro de un sistema, lamentablemente, desigual: “No todos los centros tienen la misma capacidad de ofrecer un buen proyecto, de calidad, algunos tienen una composición del alumnado más segregada que otros...”. Que compitan las familias y que compitan las escuelas, sobre todo en un contexto como el actual en el que el descenso de la natalidad está afectando de tal manera a las aulas (el segundo ciclo de infantil ha perdido 237.000 alumnos en la última década) que los colegios perdedores pueden empezar a verse en serias dificultades para mantenerse con vida.

Y en ese escenario, mientras las administraciones deciden si toman o no medidas para ordenar la situación (bajada de ratios, apuestas por centros públicos con poco alumnado...), cobran seguramente todavía más importancia las motivaciones de los padres y madres a la hora de decidir en qué colegio empezarán sus hijos el segundo ciclo de infantil (de 3 a 5 años), una etapa que, aunque no es obligatoria, está prácticamente universalizada.

En este reportaje, acompañamos en el proceso a cuatro familias de la Comunidad de Madrid, una región con mucha escuela concertada y mucha privada y cuyo Gobierno lleva a gala el lema de la “libertad de elección de centro”, que se articula a través de un distrito único (todos los municipios son una única zona de escolarización), ligeramente moderado en el caso la capital. También es la comunidad con mayor segregación escolar. Así, además de la de Leticia Hueda y familia, esta es la historia de Araceli Ocaña (periodista de 38

años), Pedro Jiménez (informático, de 38) y su hijo Óliver; de Rosa Cervera (funcionaria, 46) y su hija Estela; y de otra pareja que prefiere no dar su nombre porque, de hecho, ha decidido hacer una trampa para intentar entrar en un concertado a cuatro paradas de metro de su casa.

“Fuimos a las jornadas de puertas abiertas de cuatro colegios, algunos cercanos, y nos costó decidirnos porque irnos lejos significaba no hacer barrio”, cuenta el padre. Pero el hecho de que no encontraran cerca nada que les convenciera, esto es, un centro laico y con un proyecto educativo potente y moderno, les impulsó a intentarlo en un concertado de muy buena fama, que entre otras cosas trabaja por proyectos (un método que fomenta la búsqueda y el análisis de información y la solución de situaciones reales). Y, como para conseguir una plaza allí la clave puede ser el punto extra que los baremos de escolarización dan por vivir en el mismo distrito, decidieron empadronarse en una casa que en realidad no es la suya.

Pedro Jiménez y Araceli Ocaña también miraron en otros distritos, pero enseguida lo descartaron. “Yo al principio, cuando me volví un poco loco con este tema, miré privados, muy buenos, pero todos están fuera de esta zona y, claro, un niño tan pequeño que haga ruta [en el autobús]...”, cuenta Jiménez en su casa, en el distrito de Arganzuela de Madrid, una tarde de mediados de marzo. Mientras Óliver devora una tostada, sus padres hacen repaso: un público descartado porque había tenido problemas con una cocina fantasma; un concertado por un perfil demasiado estricto y tradicional de enseñanza —“a esta edades, lo que buscamos es el que el niño esté feliz, que le traten bien, que sean cariñosos...”— y otros pocos públicos que les interesan, sobre todo uno, pero de los que no tienen apenas referencias. Así, intentando escudriñar entre los documentos colgados en las web —“¡Madre mía! Algunos proyectos educativos son auténticos *cortapega*”, protesta Pedro— y las opiniones de amigos y conocidos —“todos te dicen que están muy contentos con el suyo y siempre hay alguien que te dice algo malo de los otros”—, Araceli confiesa: “Ahora mismo, te lo digo con sinceridad, tengo la sensación de que vamos a elegir lo menos malo, porque no hay ninguno que cumpla con los requisitos que digas...”.

Los padres, en general, eligen un poco a ciegas, según el profesor Rodríguez, porque no cuentan con información suficiente para hacerse una idea de si el centro se acerca a su idea de calidad. Para eso haría falta, asegura, mucha más información accesible, al estilo de lo que ya ocurre en Inglaterra, sobre los resultados de los alumnos (a ser posible en pruebas estandarizadas y ponderados con la composición social del centro), sobre las dotaciones y las características del profesorado, entre otros.

Además, “la inmensa mayoría de la gente valora mucho la cercanía del colegio”, añade Rodríguez, que participó en dos importantes trabajos sobre el asunto publicados en 2000 y 2009. Uno más reciente, hecho en el ámbito de la Comunidad Valenciana, concluye que el principal criterio de elección de más de dos tercios de las familias es la distancia. Miquel Àngel Alegre distingue entre dos momentos clave del proceso: uno primero de descarte y el de la elección en sí. Y es en el primero, asegura, en el que más ocurren los sesgos que reproducen desigualdades sociales, pues las familias con menos recursos tienden a descartar mucho menos los centros percibidos como peores (por su composición sociocultural más diversa, más dificultades de aprendizaje...) y mucho más los que están lejos: “Un 30% o 40% de familias con estudios universitarios dicen que no escolarizarían al chaval fuera de un determinado rango de proximidad; en el caso de las familias con menos estudios llegamos casi al 70%”, asegura Alegre. “Una vez hecho esos descartes, todos se preocupan por supuesto por los otros factores, el proyecto, los servicios..., pero el sesgo ya se ha producido”. En el caso de la Comunidad de Madrid, además, los descartes crecen porque las familias saben perfectamente que, si no entran en el colegio que solicitan en primer lugar, el sistema les penaliza para acceder a la segunda o la tercera opción. Y, como remate, Alegre, sociólogo de la educación, añade que pruebas internacionales como Pisa han demostrado que “la probabilidad de que los chavales con mayores recursos culturales obtengan buenos resultados en cualquier tipo de cole es muy alta y, sin embargo, los que tienen menos son mucho más sensibles al perfil social de sus compañeros”.

Criba final entre los más cercanos

Desde luego, en el caso de Araceli y Pedro y de Carlos y Leticia, el proceso ha sido así: primero han aplicado el criterio de distancia y luego han hecho criba entre los finalistas del mismo barrio. En el segundo caso, las pesquisas de Leticia les condujeron ya el curso pasado hasta el colegio público Menéndez Pelayo. “Hablando con la gente, te enteras de que en algunos castigan a los niños contra la pared o que tienen que ir los padres a cambiarles si se hacen pis”, dice Hueda. En el suyo, por ejemplo, la asociación de familias ha llegado a un acuerdo con la empresa que ofrece el servicio de comedor para que uno de sus auxiliares, por un dinero al mes, se ocupe de esos cambios.

De hecho, los servicios extraescolares “son fundamentales para muchas familias porque, junto con lo educativo, por su situación, han de primar la conciliación”, señala Mari Carmen Morillas, vicepresidenta de la Ceapa, la federación estatal de padres de la escuela pública. Y no solo no están garantizados en los centros públicos, ya que dependen de cada AMPA, sino que “en la mayoría de España, con excepción de alguna comunidad o algunos ayuntamientos, las familias tienen que pagarlas”, añade.

Para Rosa Cervera son, de hecho, imprescindibles. Ella, para empezar, tenía claro que quería un colegio cercano, pero no sabía si a su casa, a la de su hermano, a la de sus padres o a la estación donde cada día toma el tren para ir a trabajar desde Leganés al centro de Madrid. “En unos, el aula matinal empieza a las 7.30 y en otros a las 8.00; en unos cuesta 55 euros y en otros, 38”, contaba a finales de marzo esta madre, miembro activo de la asociación *Madres solteras por elección*. En cuanto a la parte educativa, le estaba dando vueltas a



un asunto espinoso en la Comunidad de Madrid: el modelo bilingüe, por el cual los niños estudian algunas asignaturas en inglés y que ha ido cogiendo mala fama por su forma, según algunos chapucera, de llevarse a la práctica.

Sin embargo, varias jornadas de puertas abiertas después —“menos de las que pensaba en un principio, porque enseguida vi que no me iban a contar nada que no pudiera yo enterarme por internet”—, a Cervera le “conquistó”, precisamente, uno bilingüe. “Me explicaron que a partir de primaria lo que tienen en inglés es sobre todo Sociales y Naturales, y, oye, me pareció bien”, cuenta. Y desarrolla: “Mis padres pueden ir andando, está al lado del tren, tienen cambio de pañal y enfermería. Y, aparte de actividades extraescolares de lunes a viernes (que no en todos sitios hay los viernes), ofrecen servicio de guardería”, enumera.

Estaba bastante convencida de que le iban a dar plaza en ese colegio, ya que desde este año las familias monoparentales tienen tres puntos más en el proceso, y desde el 12 de mayo ya sabe que será así, pues el colegio ha recibido menos solicitudes que las plazas que ofertaba.

Lo mismo ocurre con Óliver en el centro que finalmente eligieron Araceli y Pedro, que también se decidieron por uno bilingüe, a pesar de las reticencias iniciales. Pudieron más el resto de cosas: el San Eugenio y San Isidro, conocido en el barrio como el SESI, es el público más cercano a su casa, al que irán muchos de los compañeros que el niño tiene ahora en la guardería y de él les gustó lo que finalmente pudieron ver en el vídeo de presentación colgado en la web.

Leticia y Carlos no saben todavía si Buenaventura tendrá plaza en el Menéndez Pelayo, pero es muy difícil que no sea así porque tener un hermano ya en el centro da muchos puntos. La otra familia, la que aspira a una concertada fuera de su barrio, tendrá que esperar hasta finales de mes para saber si lo consigue, porque de momento solo se han publicado las solicitudes que se han admitido en cada centro, y en el suyo superan con mucho el número de plazas que ofrecen.



Los docentes de Música defienden la asignatura con sus instrumentos

La plataforma "Salvem la música a l'ESO" se ha manifestado en València para que la materia no pierda horas

Miriam Bouiali València | 22-05-22

El profesorado de Música de la Comunitat Valenciana ha protestado hoy por el centro de València en defensa de la asignatura que imparten en Primaria, ESO y Bachillerato. La plataforma "Salvem la música a l'ESO" pide a la Conselleria de Educación -que ultima la adaptación autonómica de la nueva ley educativa estatal-, que la Música no pierda peso en la enseñanza obligatoria. A la marcha han acudido unas mil personas -muchas de ellas vestidas de negro-, en un número de participantes que ha ido creciendo durante el recorrido.

Entre otras cosas, exigen a la conselleria que con la implantación de la LOMLOE, la asignatura no deje de impartirse obligatoriamente en 3º de la ESO, y que tampoco pierda horas en Primaria, nivel en el que además piden que se desligue de Plástica, materia con la que ahora integra el área de Enseñanzas Artísticas.

Desde la plataforma recuerdan que la Comunitat Valenciana es "tierra de músicos" y que las bandas y la formación musical son una "seña de identidad", independientemente de ideologías, además de los beneficios que tiene la música para una formación integral del alumnado.

La manifestación, que ha partido a las 11.30 h desde la plaza de San Agustín y ha recorrido las principales calles del centro de València con pancartas como "Retallar hores de música, això no es fa" o "Sense música, la vida seria un error", ha llamado la atención de ciudadanos y turistas, al llevar muchos docentes sus instrumentos.

Así, entre aplausos y muestras de apoyo, han interpretado la marcha fúnebre y "Mater Mea", y los pasodobles "Xàbia", "Amparito Roca" o "Paquito el chocolatero", entre otras piezas. Por último, la manifestación ha llegado a la plaza Manises, donde se han leído dos manifiestos ante las puertas del Palau de la Generalitat.

La movilización ha contado con el apoyo de los sindicatos Stepv, CC OO y UGT, así como de la asociación Aulodia (también de profesorado de Música), y sociedades y uniones musicales de diferentes municipios.

Promover la educación humanística

Desde la plataforma aseguran que si se confirma la propuesta de la conselleria -que aún no es oficial ni está aprobada-, "se estaría interrumpiendo la continuidad de la asignatura y suponiendo un perjuicio para la cultura musical". "Reclamamos la obligatoriedad en Secundaria, que no se recorten horas en Primaria, y que la oferta de optativas de Artes Escénicas la imparta el departamento de Música si no hay especialistas de esa materia", ha explicado Marina Comes, una de las coordinadoras de "Salvem la música a l'ESO".

Además, con la reducción de horas, también temen que mucho profesorado interino de Música se quede sin trabajo y los que tienen plaza vieran "trastocada su vida", y que "se dificulte el acceso a la educación musical del alumnado con menos recursos", al dejarla solo en mano de los conservatorios o escuelas de música.

Por otro lado, y como ya ha solicitado también el profesorado de Latín y Griego, reclaman a la conselleria que "promueva la educación humanística y artística". "Parece que conforme avanzan los tiempos se recorta más y más, cuando es la que más ayuda al desarrollo integral del alumnado como persona", añade Marina Comes.

"No puede ser una asignatura simbólica"

"Estamos defendiendo nuestra asignatura en un curso tan importante como 3º de ESO. En una tierra en la que la música se vive con tanta importancia, no vemos que sea justo. Está demostrado que la música desarrolla actividades cerebrales y capacidades que las otras asignaturas no fomentan tanto. Necesitamos que esté", ha defendido una profesora en la manifestación.

Otra docente ha apuntado a este periódico que la Música ya debería estar "más presente que ahora", sobre todo en Primaria. "Al final se quedará como una asignatura simbólica, cuando es una materia que ayuda a vertebrar todas las demás y es muy importante que esté en la escuela, porque también apela a los sentimientos". "La música aporta aprendizajes como el trabajo en grupo, conocimientos matemáticos y lingüísticos, del cuerpo humano (como la coordinación)... facilitan que después las otras asignaturas, funcionan mejor. Si quitan la música en la escuela lo notarán las matemáticas y las lenguas", ha asegurado.

"Debemos mostrar a la ciudadanía lo importante que es la música", han reclamado por su parte desde la asociación Aulodia, que se ha sumado a la convocatoria de la plataforma. "No entendemos cómo la conselleria da un paso atrás a la vez que convoca proyectos para realizarlos desde la propia área, pero quita horas para poder hacerlos", ha asegurado Carlos García, presidente de Aulodia, en referencia a iniciativas como "L'escola canta", "L'Escola dansa" o "Rapsodes".

Desde "Salvem la música a l'ESO", además, están pendientes de cómo se implantará en la Comunitat Valenciana el nuevo Bachillerato que crea la Lomloe centrado específicamente en áreas de Música, desligándose de las Artes plásticas y más ligado a las Artes escénicas, con asignaturas como Análisis musical, Coro o Técnica Vocal, entre otras.



La pujante alternativa de entrada a la universidad y el empleo

Para iniciar un nuevo camino, para reciclarse, para complementar los estudios universitarios... La FP está revolucionando el sistema y se ha convertido en una opción de éxito

BELÉN RODRIGO MADRID 22/05/2022

Muchas cosas han cambiado en España en los últimos años en la enseñanza de la Formación Profesional (FP). La reciente nueva ley confirma una transformación global del sistema y parece que la sociedad y las empresas finalmente han entendido la necesidad de contar con personal cualificado especializado en distintos sectores profesionales para responder a la actual demanda de empleo. La FP ha dejado de ser una opción 'de segunda' frente a los estudios universitarios, y se está consolidando como una puerta a un empleo de calidad para los jóvenes, y no tan jóvenes. «La nueva Ley Orgánica de Formación Profesional supone un cambio radical con respecto al modelo anterior, que tendrá efectos inmediatos en las salidas profesionales de los jóvenes», afirma Clara Sanz, secretaria general de Formación Profesional.

«Frente al desempleo juvenil, las empresas de todos los sectores nos piden técnicos y técnicos superiores de formación profesional para puestos especializados para los que ahora no encuentran profesionales suficientes. Convertir la formación profesional en una opción de éxito, de enorme calidad, actualizada y muy vinculada con la realidad del empleo es uno de los mayores retos que tenemos como país», puntualiza Sanz. Los jóvenes encontrarán formaciones punteras con gran empleabilidad, que les dará acceso al mercado laboral y a continuar en el sistema educativo, si es lo que quieren.

Otra de las novedades que aporta la norma es el carácter dual de esta formación ya que los estudiantes pasarán necesariamente por la empresa para conseguir su titulación. «Habrà más tiempo de formación en la empresa, más calidad y una mayor implicación de la empresa en el proceso formativo, desde el principio», aclara.

Cree que la imagen de la FP en España se va asimilando a la que tiene en el resto de países europeos y se ha convertido ya en una opción de éxito. En el curso actual se ha superado por primera vez en nuestro país el millón de alumnos. «Nos encontramos ya ante una Formación Profesional moderna, atractiva para los estudiantes, con una formación muy ajustada a las transformaciones que afectan a la economía, y permanentemente actualizada, con nuevos títulos ligados a sectores emergentes y con una altísima empleabilidad», resalta. Cabe recordar que en 2021 se inició la oferta bilingüe en FP con 720 grupos creados hasta el momento y tal y como avanza la secretaria general de FP, «se espera llegar al 10% del total de la



oferta, una iniciativa que supone un salto importante para la formación del alumnado no solo en lenguas extranjeras, sino en la apertura de puertas para participar en estancias en empresas en el exterior».

Aumento de la demanda

El aumento de la demanda de estos estudios ha tenido como respuesta la creación de un mayor número de plazas públicas así como una mayor oferta desde los centros privados. El Centro Europeo de Estudios Profesionales (CEEP) lleva casi treinta años ofreciendo este tipo de ciclos, muy centrados en el sector sanitario. Beatriz Martínez de la Riva Vivanco, directora de RR.HH. y talento joven de CEEP, resalta el cambio que han sentido entre sus alumnos. «Tenemos una variedad de edades desde los 16 hasta 54 años que utilizan la FP como una herramienta de empleo que es lo que persigue la nueva ley», apunta. «Llegan muchos de 50 años que se han quedado sin trabajo e incluso hay alumnos que siguen en la universidad, pero hacen el ciclo para adelantar el contacto con su entorno funcional real antes de acabar la carrera», precisa.

Martínez de la Riva cree que la nueva normativa puede ayudar a dar remedio a la falta de formación continua de los trabajadores que existe en el mercado laboral español. «Se pretende que durante tu vida laboral, de forma flexible, te vayas formando en un itinerario profesional que te permita avanzar pero que también tengas una capacidad de adaptación en digitalización, transición ecológica o puestos de trabajo que desconocemos», resalta. Desde CEEP subrayan que «la excelencia en los centros es fundamental» en el crecimiento de la FP, y apunta que es clave definir qué es lo que necesita el mercado laboral y «dar una solución a dos años vista».

Conexión universitaria

Además de estar en auge, esta modalidad de estudios es también un camino real de entrada en la universidad. Quien cuente con un título superior de FP puede acceder directamente, con la nota media obtenida en dicho grado, sin necesidad de hacer la EvAU, aunque pueden realizar la parte voluntaria para subir nota. En paralelo, están surgiendo nuevas propuestas que refuerzan los lazos entre la FP y la Universidad. Un ejemplo es la escuela Politécnica Superior de Mondragón Unibertsitatea que, cuando creó en 2017 el grado de Ingeniería Mecatrónica, reservó el 50% de sus plazas para alumnos de FP. «En esta universidad siempre hemos fomentado que vengan alumnos de FP, que hagan ese trasvase, pero históricamente lo hacían muy pocos», reconoce Nekane Errasti, coordinadora de ingeniería de esta escuela. Mondragón cuenta además con un centro de formación de FP, por lo que tienen en casa la cantera, aunque al grado «se puede acceder desde cualquier centro». Han optado por dar a esta propuesta un carácter dual para que sus alumnos, desde el principio, «compaginen estudios y trabajo. Muchos ya vienen del ciclo Dual y en el diseño del grado lo tuvimos en cuenta. Quisimos dar valor a esa formación que ya tenían», resalta la coordinadora.

Además, los alumnos que acceden a través de FP Superior, cuentan con una bolsa de 60 créditos que equivalen a un curso del grado. Es decir, se gradúan en tres años, en vez de los cuatro habituales. Toda esta apuesta se traduce a un aumento significativo de alumnos universitarios procedentes de FP, no solo en el grado de Mecatrónica, sino en toda la escuela. «Se ha producido un efecto llamada en el resto de grados. De los 480 alumnos nuevos que tenemos, 83 vienen de los ciclos formativos de FP», resalta Errasti. Están muy satisfechos con los resultados y resaltan de este alumnado su «motivación, han conocido el ciclo formativo y saben a lo que pueden aspirar. Es una apuesta personal, quieren algo más, y se nota también su madurez», puntualiza.

europapress.es

STEs-i denuncia ante la UE y el Defensor del Pueblo los procesos de estabilización del personal interino docente

MADRID, 23 May. (EUROPA PRESS) -

La Confederación de STEs-i ha denunciado ante el Defensor del Pueblo y la Unión Europea (UE) los procesos de estabilización del personal interino docente de las distintas administraciones educativas, por "infracción al derecho comunitario y la legislación europea".

Así lo ha anunciado este lunes la organización sindical, que ha explicado que "estos procesos que, conforme a lo establecido por la ley 20/2021 de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en las administraciones públicas, deben disminuir el porcentaje de personal interino al 8% antes de la finalización del año 2024, están sembrando la inquietud entre las personas afectadas".

En este sentido, STEs-i ha manifestado que en la actualidad "no solo no aseguran que estas personas puedan conseguir la estabilidad en el empleo, sino que pone en peligro su puesto de trabajo, desempeñado hasta ahora, en régimen de interinidad".

En concreto, ha detallado que la denuncia ante la Unión Europea subraya que el "Estado español, a través de la ley 20/2021 de 28 de diciembre, incumple abiertamente el derecho de la Unión, pues establece como medidas dirigidas a las personas que llevan prestando servicios temporales por más de tres años, procesos

selectivos por diversos sistemas e indemnizaciones al cese que no se contempla en todos los casos, ambas descartadas por el TJUE como sanción".

Por otra parte, la organización ha informado de que el pasado 16 de mayo ha presentado que ante la oficina del Defensor del Pueblo, por la "diversa y dispar aplicación que vienen haciendo las administraciones públicas tanto estatales como autonómicas de la ley 20/2021".

Así, la Confederación de STEs-i pide al Defensor del Pueblo su intervención para que exija al Congreso de los Diputados y al Senado que, "cuanto antes, legislen la activación de controles de legalidad para la aplicación de la ley 20/2021, de tal manera que no se cese ningún empleado público que se encuentre ocupando puestos de trabajo con anterioridad al 1 de enero de 2016 en cualquier administración pública".

En cualquier caso, desde su punto de vista, la responsabilidad del Ministerio de Educación es "evidente" ya que "en sus manos está coordinar los procesos de estabilización que las comunidades autónomas, a través de los diferentes departamentos de Educación, están anunciando estos días".

"En sus manos está hacer que todas cumplan la ley y no la burlen con ofertas ridículas en las que no se incluyen las plazas que con claridad, la ley de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en las administraciones públicas, establece que deben ofertarse en los concursos extraordinarios de méritos y en los concurso-oposición que deben convocarse según el nuevo Real Decreto 270/2022 de acceso a la función pública docente", ha concluido.

LA VANGUARDIA

Carta de los directores a Cambray: "la escuela puede colapsar"

La situación es "insostenible" y hay "riesgo de colapso en el sistema público", advierten

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 23/05/2022

"Esta situación es insostenible", concluye la carta manifiesto que las direcciones de escuelas públicas van a enviar esta semana al conseller Josep González-Cambray. "Hay riesgo real de que todo el sistema de educación pública colapse y no se pueda garantizar el funcionamiento de la escuela pública con estándares mínimos de calidad", advierten.

Cerca de 300 direcciones de escuela de Catalunya están sumándose desde el pasado viernes a esta alerta: "la situación actual no puede perpetuarse en el tiempo".

Son directores de centros de educación infantil, primaria, secundaria, educación especial, escuelas de adultos y escuelas oficiales de idiomas que exigen "medidas y no palabras a las peticiones que reiteradamente hemos hecho llegar al departament".

La carta está dirigida al responsable del Departament d'Educació y está prevista que se envíe el 25 de mayo y se compartirá también con las familias.

Esta expresión de malestar se sucede a las reuniones que el conseller ha tenido con las juntas de directores en diferentes comarcas y al encuentro que mantuvo el president Pere Aragonès con los representantes de la junta permanente en el Palau de la Generalitat. Y se produce también en medio de las huelgas convocadas en mayo y junio por los sindicatos. Precisamente el día 25 se celebrará la segunda jornada de los 4 días previstos entre mayo y junio (el 2 y el 9 de junio serán los siguientes), después de que fracasara el intento de conciliación con el Departament d'Educació.

La semana pasada todos los institutos de Girona rubricaron una carta similar adelantándose unos días a la que se estaba preparando en todo el territorio, pero que partía de Barcelona. Los directores reflejan la "sobrecarga burocrática, laboral y de gestión nunca vista, sin ningún recurso por parte de la administración".

Hablan de un "agotamiento" sistémico que va más allá de los docentes y alcanza a equipos docentes, equipos de técnicos de servicios territoriales, direcciones profesionales de EAP, personal de atención educativa, monitores de comedor... etc. derivada de la falta de planificación y recursos".

Los directores lamentan, fuera de la carta, el problema de la contratación de monitores de ocio para cubrir las tardes de septiembre, no lectivas tras el cambio del calendario escolar anunciado. Se adelanta una semana el inicio del curso 2022-2023 y se suprimen las tardes de septiembre, pero los niños tendrán actividades gratuitas financiadas por el Departament.

Estas actividades, que han causado el malestar en las ampas organizadoras tradicionales de estas actividades, recaen sobre las direcciones de centro. "No hay suficientes monitores, muchos no quieren trabajar por la retribución aportada. Nosotros nos encargamos de contratarlos. Y ahora ¿qué hacemos?", indica un director de centro.

Tampoco se sienten conformes con el encargo de obligar al equipo docente a trabajar los cinco primeros días de julio cuando, en su opinión, esta orden debería ser una resolución del Departament d'Educació.

Asimismo, reivindican el trabajo conjunto "que implique y dé voz a todos los agentes implicados: departamento, direcciones de centro, servicios territoriales, maestros familias y sindicatos", en crítica a la ausencia de diálogo que, según la comunidad, ha imperado en las relaciones con la administración en este curso.



Demandas de los directores

- Decreto de la escuela inclusiva
- Volumen, calidad e idoneidad de las formaciones
- La gestión de la resolución judicial al 25% de castellano
- Horas de coordinación para desplegar los nuevos currículums y planificar la acción docente
- Volver a las plantillas anteriores a la crisis, después de saber que no habrá el refuerzo covid
- Cambios en el calendario del inicio de curso
- Publicación de los currículos definitivos y su desarrollo

CincoDías

La falta de formación está detrás del liderazgo español en desempleo juvenil en la UE

El paro joven del 31% duplica la media europea y solo un 23% de los trabajadores tiene formación media

MARTA YOLDI. 23 MAY 2023

España encabeza el ranking de paro juvenil en los países desarrollados con una tasa del 30%. En el tercer trimestre de 2021, la población entre 15 y 24 años alcanzó el 31,1% cuando la media de la Unión Europea fue del 15,9%, según Eurostat. Los datos de la OCDE arrojaron el año pasado un 30,6%, más de 19 puntos por encima de su media.

La gran diferencia se debe en gran medida a la falta de formación. El Banco de España indica en su informe anual 2021 que el 13,1 % de tasa de abandono escolar entre los 18 y los 24 años, el más alto de la UE, es un desafío “que hay que abordar pues es especialmente relevante en la coyuntura actual”.

A su vez, el Ministerio de Trabajo y Economía Social destaca, en un informe de marzo de este año, “que los jóvenes con apenas cualificación presentan una tasa de empleo más reducida y una tasa de paro significativamente más alta, siendo más vulnerables ante situaciones adversas”.

Un estudio de Fedea sobre el empleo juvenil en España de 1980 a 2019 destaca la tendencia, durante décadas, a desertar de los estudios, sobre todo en épocas de bonanza, y la baja proporción de la educación secundaria por escasez de formación profesional.

Esta escasez desequilibra el mundo laboral español, que cuenta con un 39,7%% de profesionales con una elevada cualificación; un 37,1%, con una baja cualificación; y un 23,2% , con una cualificación media, informa la Fundación Bertelsmann con datos de Adecco.

El déficit de trabajadores con una formación media es evidente y eso explica que el 43% de los empleados están sobrecualificados para el puesto de trabajo que desempeñan. Como significativo es también que más del 60% de los trabajadores presenten niveles educativos medios y bajos.

Una de las medidas que intenta paliar el déficit mencionado es la ley de Formación Profesional que entró en vigor en abril y que ha convertido en dual todas sus enseñanzas. Con ello, se intenta que el joven se acerque a la práctica laboral desde el principio y que la formación teórica no sea la única o la principal.

En la actualidad, sólo un 12% de los alumnos en España están matriculados en FP, según el Ministerio de Educación, lejos del 25% de la media de la UE y más lejos aún del 40% de Alemania.

Precisamente este país está considerado como el referente mundial en formación profesional. Sin perder de vista su potencia económica e industrial, empresarios consultados de aquel país achacan la baja tasa de desempleo juvenil alemana, que roza el paro técnico, al sistema de FP dual para los menores de 25 años.

Empresa y escuela

Desde el siglo XIX ha habido en Alemania una relación intensa entre la escuela y la empresa, lo que no ha ocurrido en España. Esto ha propiciado que, actualmente, la formación laboral de un joven corra a cargo de la empresa en un 70% y el restante 30%.

De esta forma, cuatro días a la semana se acude al centro de trabajo y el quinto, a las aulas. La nueva ley española prevé entre un 25% y un 35% de prácticas en la FP general y entre un 35% y un 50%, en la intensiva.

La FP dual alemana obliga a contratar al aprendiz durante toda la formación, que suele durar como máximo tres años y medio, y a pagarle una retribución. El mínimo, pactado con los agentes sociales, es de 635 euros al mes aunque depende de las compañías y de las profesiones.

Según Clemens Wieland, especialista de Bertelsmann, el 60% de los jóvenes trabajará al terminar su formación en la empresa donde ha estudiado. En España, se pagará un sueldo a los jóvenes en prácticas en la etapa de formación intensiva.

Al igual que aquí, la normativa es estatal pero son los estados federales quienes fijan las normas. Las cámaras de Industria y las de Artesanía son las que configuran los itinerarios, acreditan al alumno y las que completan su formación.

Para aquellas empresas que no puedan costear un alumno en prácticas, se encargan de impartirles los cursos. En España, se prevé que las empresas más pequeñas dispongan de un tutor compartido.

EL FUTURO EN ESPAÑA Y EL PASADO EN ALEMANIA

Cualificación. El Ministerio de Educación y Formación Profesional español prevé que el 50% de las oportunidades de trabajo en la segunda mitad de esta década requieran una cualificación media. Igual previsión tienen las organizaciones empresariales.

Descenso. En Alemania reconocen que desde 2010 el interés de los jóvenes por la FP dual ha ido bajando y que la pandemia ha contribuido a números más bajos de alumnos. Según la Cámara de Artesanía de Munich, desde 2014 es muy notable la matriculación de los muchos refugiados que llegan al país. En 2021, un 12% de las plazas quedaron sin cubrir.

Gremios. Un aspecto que ha influido en gran medida en el desarrollo actual de la FP dual en Alemania es la larga tradición heredada de los gremios de trabajar y aprender a la vez. En España, los gremios, cuyo origen se remonta a la Edad Media, han ido perdiendo la importancia que siguen conservando en Alemania.

EL PAIS

Cómo puede un docente detectar que un alumno sufre abusos? 100 de ellos aprenderán a hacerlo

Al menos un alumno por clase es víctima de este tipo de delitos, que se da sobre todo en el ámbito familiar. Un proyecto financiado por la UE busca convertir a las escuelas en los lugares clave para frenarla

IGNACIO ZAFRA. Valencia 23 MAY 2022

Los estudios disponibles apuntan que al menos uno de cada 10 niños sufren algún tipo de abuso sexual antes de alcanzar los 18 años en España. La mayor parte de los casos no llegan a denunciarse y quedan impunes. Un nuevo proyecto financiado por la Comisión Europea, que será presentado este martes, busca combatir esta lacra utilizando la posición privilegiada y, según sus impulsores, largamente desaprovechada del profesorado. Un programa en el que participan la Universidad de Valencia, la de Barcelona y la Carlos III de Madrid, junto a Save the Children, formará a 100 maestros de otras tantas escuelas en Valencia con el objetivo de que ellos difundan lo aprendido a su vez a los colegas de sus centros en la detección y prevención de abusos.

“Los niños”, afirma Noemí Pereda, psicóloga de la Universidad de Barcelona y especialista en la materia, “suelen sufrir en la mayoría de los casos los abusos de alguien del entorno familiar, y por ello la escuela puede ser el espacio donde garantizar que los casos se detectan y son notificados. Pero ahora desde el ámbito educativo apenas se denuncia”.

Gran parte del problema, afirma José Antonio García, investigador del Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Valencia, la entidad que lidera el proyecto, procede del hecho de que los maestros no reciben formación específica para ello ni en la carrera ni durante su vida profesional.

¿Qué elementos pueden servirle a un docente para detectar un caso? Pereda señala que, sobre todo entre los más pequeños, pueden darse conductas y uso de vocabulario más sexualizados de lo normal para su edad, pero no siempre ocurre. “Lo que sí pasa casi siempre es que hay un cambio de conducta. Puede ser un niño que era alegre y pasa a estar triste. Al que le cuesta relacionarse, porque al tener este dolor no resultan atractivos para el resto de la clase, con lo cual es posible que estén aislados y no jueguen con el resto en el patio. Niños que muestren miedos ante situaciones que ya habían superado. No en todos los casos, pero a veces hacen dibujos que constituyen una puerta a partir de la cual preguntarles... Se van encontrando pequeños indicadores que deberían ser motivos para, a partir de ahí, iniciar una evaluación. Ante estas situaciones, los profesionales educativos tienden a pensar en otras causas, pero también deberían plantearse que muchos niños sufren abusos sexuales”, afirma la codirectora del Grupo de Investigación en Victimización Infantil y Adolescente (Grevia) de la Universidad de Barcelona.

“No se trata”, prosigue Pereda, “de que todos los docentes se conviertan en expertos en violencia sexual. Ya tienen bastante trabajo. Lo que deberían hacer los maestros es recabar información y, cuando detecten una situación de este tipo, trasladarla a la persona que actúe como responsable o coordinador de esta cuestión en su centro. Hay evidencias de que si el docente está abierto a recibir estos relatos, los niños tienden a hablar más”.

El programa prevé reclutar a un centenar de docentes de 100 escuelas valencianas y aplicar la metodología de formador de formadores, de manera que los seleccionados, que asistirán a un curso de 250 horas, transmitan después lo aprendido a los compañeros de sus colegios. García cree que así los puntos principales de la



formación podrán llegar en poco tiempo y con un presupuesto limitado (la subvención de la UE es de 257.000 euros) a más de un millar de docentes (sobre un total de 77.916), constituyendo “una red de profesorado involucrado y con capacidad para detectar casos”. “Una vez concluido”, prosigue el profesor del departamento de Filosofía del Derecho y Política de la Universidad de Valencia, “evaluaremos el programa, corregiremos posibles defectos y valoraremos la posibilidad de replicarlo a otra escala en la Comunidad Valenciana, en otras autonomías o en el ámbito europeo”. El curso original será impartido a lo largo de cuatro meses por personal universitario y por formadores de Save the Children, contará con la colaboración del Centro de Formación Innovación y Recursos Educativos (Cefire) de la Generalitat valenciana y estará abierto a docentes de centros públicos y privados.

Los estudios realizados en España y en otros países desarrollados en torno a los abusos sexuales a menores, basados en sondeos entre adultos, muestran que entre un 10% y un 20% de la población afirma haberlos sufrido en la infancia y la adolescencia. Y son más frecuentes entre las niñas (según algunos informes representan más del 75% de las víctimas). Las investigaciones realizadas directamente con menores son más complejas de llevar a cabo. Entre estas, una realizada por Pereda y otras colegas en 2014 sobre la base de una muestra comunitaria de 1.107 jóvenes de 12 a 17 años de centros educativos catalanes, reflejó un porcentaje de casos del 14,7%. Es decir, en promedio al menos un alumno por clase. “Los abusos consisten en la mayoría de los casos en tocamientos a los genitales de niños o en obligar a los niños a tocar los del victimario”, dice Pereda.

Lo más habitual, continúa, es que no reciban ayuda durante la infancia y buena parte de ellos solo llegan a contarlo de adultos. “Es una experiencia que les daña en múltiples aspectos. Les afecta desde el punto de vista emocional y también cognitivo, en numerosos casos no pueden seguir el ritmo de la escuela. Genera depresión y problemas de salud mental graves en la edad adulta, y les supone un obstáculo para relacionarse con otras personas”, añade.

Abordar la prevención de los abusos plantea también dificultades, como el escaso conocimiento de los niños, sobre todo los pequeños, en la materia. Lo adecuado, afirma Pereda, es dar mensajes discretos que eviten generar miedos. El nuevo programa, que será presentado este martes a las 16.30 en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, tendrá su propia guía pedagógica, pero la psicóloga pone como ejemplo un cuento que publicó el Consejo de Europa, llamado *Kiko y la mano*, que puede encontrarse en internet. “Dice que las personas no pueden tocar las partes íntimas de los niños. Es un mensaje neutro, que no asusta al niño”. Otro ejemplo, prosigue, es el relato financiado en su día por el Ministerio de Asuntos Sociales (que también está en internet), llamado *Ni un besito a la fuerza*, que les explica que si alguien les fuerza a darles un beso vayan a contárselo a la persona que les ha leído el cuento. “Se trata de darles mensajes claros de pertenencia del cuerpo, porque los abusos empiezan a menudo con conductas muy suaves, que el niño no es capaz de detectar como algo a lo que puede decir no. En España es importante, además, porque muchas veces se ha mezclado el enseñarles a que sean educados con la afectividad, cuando son cosas distintas”, agrega la psicóloga.

EE UU y el Reino Unido, a la cabeza

El país donde más se han desarrollado los programas escolares de prevención y detección de casos de abusos sexuales en la infancia es Estados Unidos, afirma Alba Águila, investigadora del grupo Grevia de la Universidad de Barcelona. En Europa destaca el Reino Unido, donde existe un programa que involucra no solo a los centros educativos sino también a los propios niños, sus familias y el entorno comunitario. En España el desarrollo va, en cambio, con retraso, con iniciativas escasas y aisladas, como la que puso en marcha hace unos años en marcha el Ayuntamiento de Barcelona, añade Alejandra Ramírez, investigadora del Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Valencia. La ley de la infancia, aprobada el año pasado, añade Ramírez, establece la creación de un coordinador en cada centro educativo para prevenir todo tipo de violencia (aunque no contempla una financiación específica para ello), y el deber de que los docentes reciban formación específica sobre la materia, tanto en la carrera como cuando ya están trabajando.

europapress.es

Educación lanzará un sello de calidad para las entidades de la Alianza por la FP que planteen proyectos en esta materia

MADRID, 23 May. (EUROPA PRESS) -

El Ministerio de Educación y Formación Profesional lanzará un sello de calidad dirigido a las distintas empresas y entidades, que conforman la 'Alianza por la Formación Profesional, una estrategia de país' y que planteen proyectos vinculados con la Formación Profesional, en colaboración con el departamento que dirige Pilar Alegría.

Así lo ha señalado la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, durante su intervención en el acto de la 'Alianza por la Formación Profesional, una estrategia de país' del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Alegría ha explicado que la FP es "aprender haciendo" y a ella se puede acceder desde distintas vías, ya sea desde Bachillerato o la universidad.

En este contexto, la titular de la cartera de Educación ha asegurado que también quieren poner en marcha una nueva convocatoria "abierta y permanente", dirigida desde el Ministerio "para detectar aquellas acciones formativas singulares" que demanden los propios miembros de la Alianza de Formación Profesional.

"Me estoy refiriendo, por ejemplo, a proyectos que estén vinculados con la innovación y la transferencia de conocimiento o cualquier cuestión que sea de vuestro interés", ha manifestado la ministra.

Por otro lado, Pilar Alegría ha declarado que la 'Alianza por la Formación Profesional, una estrategia de país' es "útil para seguir trabajando en ese camino de fortalecer y de mejorar la Formación Profesional. De este modo, ha mostrado su agradecimiento al más de un centenar de empresas y entidades que la conforman. "Yo creo que la propia Alianza ha cogido una buena velocidad de crucero, pero tenemos que seguir poniendo en marcha distintas actuaciones", ha remachado.

Según ha dicho la ministra, "no hay un proyecto más transformador del tejido productivo de la economía" de España como es la propia formación profesional. "Creo que los cimientos que hemos sido capaces de construir hasta ahora son sólidos e importantes, pero todavía nos queda camino por hacer", ha reconocido.

En el acto celebrado en la Casa de América, la titular de Educación ha agregado que, en dos años, se han generado 130.000 nuevas plazas de formación Profesional en todas las comunidades autónomas, y que van a lanzar 10 nuevas titulaciones en las que ya están trabajando.

Alegría ha puesto de relieve la necesidad de cumplir tres retos: mejorar el porcentaje de estudiantes de FP; paliar el déficit de técnicos medios que presenta el tejido productivo; y reducir el desempleo juvenil y el abandono escolar. "Necesitamos dar un empuje clarísimo a la mejora de las competencias profesionales de nuestros trabajadores y de nuestras trabajadoras", ha enfatizado, para después subrayar que es necesario apostar por la Formación Profesional Dual.

EL DEBATE OPINIÓN

La jornada escolar y el interés superior del menor

La igualdad de oportunidades en educación se ha convertido en una cuestión principal, en un desafío para la concepción de las políticas educativas y para su implementación

Francisco López Rupérez. 24/05/2022

La cuestión de la igualdad de oportunidades en educación se ha convertido, en los países desarrollados, en una cuestión principal, en un desafío para la concepción de las políticas educativas y para su implementación. Y ello es así porque el derecho fundamental a la educación ha de estar acompañado, necesariamente, de una igualdad efectiva de oportunidades que vaya más allá de la igualdad formal de acceso, garantizada por la escolarización. Pero, además, porque una sociedad avanzada no se puede permitir los costes de la ignorancia. Basta con analizar la importancia creciente que el programa PISA de la OCDE ha ido atribuyendo a la cuestión de la equidad, y a su medida, para darse cuenta del avance de ese movimiento. De modo que, en el plano internacional, se consideran políticas y sistemas educativos de éxito aquellos que son capaces de conciliar la excelencia en los resultados con la equidad en su distribución.

En este mismo orden de ideas, el tipo de jornada escolar –continua o partida–, por su impacto en la vida de los niños y de los adolescentes, no puede trivializarse como una cuestión menor. Cuando se habla de jornada escolar se ha de aceptar –la experiencia así lo demuestra– que alrededor de esa realidad se produce un cruce de intereses, con frecuencia contrapuestos. Administraciones, padres y profesores concurren sobre esta problemática desde posiciones no siempre fácilmente conciliables.

Recientemente, EsadeEcPol ha publicado un estudio completo y riguroso, realizado por los investigadores Marta Ferrero, Lucas Gortázar y Ángel Martínez, bajo el título *Jornada escolar continúa: cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo*. En él se revisa la investigación disponible al respecto y se aportan, sobre una base empírica, nuevos argumentos relativos al impacto negativo sobre el empleo de los padres, principalmente de las madres.

La cronobiología y la cronopsicología tienen mucho que decir cuando hablamos de horarios escolares. De conformidad con los resultados científicos disponibles, de entre los distintos tipos de ciclos biológicos identificados por la ciencia son los llamados ciclos circadianos –que, como su nombre indica, tienen un periodo de cerca de un día– los que resultan más relevantes para la problemática de la jornada escolar. Y es que, como ha revelado la investigación, el estado de ánimo, el nivel de atención y el rendimiento en pruebas verbales, de estructuración espacial y de operaciones aritméticas evolucionan de manera sincrónica con el ciclo.

Aunque existen algunas variaciones en función de los individuos y de la edad, estudios empíricos han puesto de manifiesto que el máximo de rendimiento cognitivo se produce en la infancia en torno a las 11:30 de la



mañana, para luego decaer hasta alcanzar un mínimo a las 13:40 y volver otra vez a aumentar en el horario de tarde hasta otro nuevo máximo, en torno a las 16:30 horas.

Tanto desde el Consejo Escolar del Estado, como desde el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid este fue, en las dos pasadas décadas, un tema objeto de discusión y de análisis público. Sin embargo, y de conformidad con la información actualizada que aporta el estudio antes citado, la frecuencia de la jornada continua y la consiguiente extensión de sus efectos desincronizadores no han hecho desde entonces más que crecer, con desigualdades francas al respecto entre las diferentes comunidades autónomas.

Una de las informaciones más interesantes que aporta el estudio tiene que ver con el impacto de la jornada continua en materia de equidad. En este sentido cabe destacar los siguientes hechos: cuanto mayor es el nivel de renta de las familias, mayor es el porcentaje de las que escolarizan a sus hijos en centros con jornada partida, relación que se hace extrema en comunidades como la de Madrid con una amplia oferta de centros de titularidad privada; los porcentajes de centros públicos acogidos al régimen de jornada continua, varían en el conjunto de las comunidades autónomas entre menos de un 20 por ciento y un 100 por cien.

Estamos pues, con toda probabilidad, ante una fuente manifiesta de inequidad dentro del sistema educativo español que es necesario abordar y corregir, sin menoscabo de la libertad de elección de las familias. De lo contrario, el interés primordial del niño quedará ignorado y enmascarado tras la madeja de argumentos invocados por otros agentes. Todos los sectores implicados deberían ponerse de acuerdo a la hora de priorizar ese interés superior del menor como elemento modulador de los conflictos entre unos y otros. Y en esta situación, las administraciones educativas –incluida la del Estado–, en su condición de titulares de los centros públicos y de garantes de la equidad del sistema, no pueden mirar para otro lado; poseen una responsabilidad singular a la hora de tomar la iniciativa y paliar las amenazas ciertas a la igualdad efectiva de oportunidades en educación que esta situación comporta.

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

europapress.es

UGT reivindica una escuela "menos burocratizada, con más tiempo para la docencia, la innovación y la investigación"

MADRID, 24 May. (EUROPA PRESS) -

El Sector de Enseñanza de UGT ha reivindicado este martes una escuela "menos burocratizada, con más tiempo para la docencia, la innovación y la investigación".

En un comunicado, el sindicato considera "imprescindible" dotar de la financiación suficiente al sector educativo para "poder realizar su labor en las mejores condiciones posibles, unificar la legislación que ordena la vida de los centros o simplificar y concretar los documentos, tanto los institucionales como los de carácter pedagógico, con el fin de evitar duplicidades innecesarias".

Además de dotar a todos los centros del personal administrativo y de servicios suficiente para la realización de las tareas no docentes, UGT reclama que se proporcionen "medios tecnológicos adecuados que simplifiquen y agilicen los documentos y las tareas de docentes y no docentes, así como una plataforma ágil y sencilla que permita el acceso a los programas y herramientas necesarios para la docencia y la gestión de los centros, facilitando la comunicación entre Administración, centros, docentes y familias".

"Es urgente, asimismo, una profunda revisión del sentido y el papel de las asesorías de formación y de la inspección educativa, para que sean realmente acompañantes y colaboradores en las necesidades de formación y apoyo de los centros, así como ofrecer formación pedagógica y de gestión en horario escolar, favorecer la innovación y los intercambios de experiencias, y adecuar tanto los horarios de los cargos directivos al número de grupos -con el fin de garantizar una mejor gestión- como actualizar la jornada laboral del profesorado a la nueva realidad: teletrabajo, aulas virtuales, docencia online, etc", ha añadido.

Finalmente, cree que es necesario aumentar las plantillas docentes y reducir los ratios y las horas lectivas para poder llevar a cabo "una mejor atención individualizada del alumnado, desarrollar el aprendizaje competencial que promueve la LOMLOE y generar proyectos educativos innovadores en nuestros centros educativos públicos".

FARO DE VIGO

“Olaaa, k tal?” o “te hecho de menos”: las faltas de ortografía en niños y adolescentes

La confusión entre "a ver" y "haber", el olvido de tildes y signos de puntuación, el intercambio de letras que suenan igual y la abreviatura de palabras son algunas de las principales

EFE. Madrid | 24-05-22

La confusión entre "a ver" y "haber", el olvido de tildes y signos de puntuación, el intercambio de letras que suenan igual y la abreviatura de palabras, a imagen y semejanza de los mensajes instantáneos de texto, son algunas de las diez faltas de ortografía más frecuentes que ha detectado Cuadernos Rubio.

Esta editorial valenciana, con 65 años de historia como referente en el repaso lingüístico y matemático a través de sus cuadernillos didácticos, ha hecho público este martes el decálogo de faltas ortográficas con que más se enfrentan sus expertos y pedagogos.

El hecho de que "Olaaa, k tal?", "te hecho de menos" o "asta luego, bss" sean mensajes cada vez más comunes en las redes sociales y grupos de mensajería instantánea han llevado a Cuadernos Rubio a radiografiar los errores ortográficos y gramaticales más comunes entre los "nativos digitales".

"Muchos de ellos, al no estar tan familiarizados con la escritura a mano, se guían por el código oral, escriben tal y como suenan las palabras. Si a ello le sumamos la inmediatez de la escritura en redes sociales y el uso del autocorrector en los dispositivos digitales, nos encontramos con niños y jóvenes con un dominio menor de las reglas ortográficas", advierten desde la editorial.

Y estos son, según su criterio, los diez errores ortográficos y gramaticales más habituales hoy en día:

- Confusión entre 'a ver' y 'haber'.
- Uso incorrecto de la 'h'.
- Intercambiar las letras 'b' y 'v'.
- Abreviaturas incorrectas. Las más frecuentes son usar 'q' en lugar de 'que', 'tmb' para sustituir a 'también' y 'sq' remplazando 'es que'.
- Mal uso de la 'g' y la 'j'.
- Imperativos mal conjugados.
- Mal uso del por qué, porque y porqué, que todavía puede agravarse más al abreviar la palabra a un 'xq'.
- Ignorar los signos de puntuación, tanto los de interrogación o exclamación al principio de la frase como los puntos, comas, paréntesis o comillas.
- Tildes olvidadas.
- Escribir nombres propios en minúscula.

EL PAIS

Más de 8.000 niños se quedan sin plaza en las escuelas infantiles públicas de Madrid

El Ayuntamiento de la capital asegura que es consciente de la alta demanda y afirma que haber creado 800 plazas nuevas en lo que va de mandato

MANUEL VIEJO. Madrid - 24 MAY 2022

Un año más, el mismo problema de siempre. Todo sigue prácticamente igual en las escuelas infantiles públicas del Ayuntamiento de Madrid. El Consistorio ha hecho pública la lista provisional de alumnos admitidos de cero a tres años para el curso que viene. De las 12.555 familias que han solicitado plaza en las 74 escuelas municipales, solo 4.312 la han conseguido, una de cada tres. Es decir, que 8.243 niños se quedarán sin una plaza pública. Según cálculos de la oposición, son 1.000 pequeños más que el curso anterior.

"Somos conscientes de la enorme demanda de la red de escuelas infantiles municipales", afirma un portavoz de la Concejalía de Familias, que depende de Ciudadanos. "En lo que va de mandato hemos creado cerca de 800 plazas en siete nuevas escuelas infantiles. Y, además, el próximo curso contará con tres nuevas escuelas infantiles en los distritos de Vicálvaro, San Blas-Canillejas y Villa de Vallecas, cuya apertura está prevista para enero, y que sumarán 439 plazas", añaden.

La publicación de las listas provisionales ha provocado una reacción inmediata en los grupos políticos de la oposición, que cuestionan la insuficiencia de plazas públicas. "Se han quedado fuera el 86% de las familias que han solicitado plaza", ha denunciado Carolina Pulido, edil de Más Madrid. "Estas familias se quedan abandonadas a su suerte. No parece que haya soluciones a la vista. Hablamos de una etapa fundamental para el desarrollo madurativo y emocional de los más pequeños y, por supuesto, para la conciliación familiar".



En la misma línea se ha situado el PSOE. “¿Sabe lo que preocupa a las familias de Madrid, señor Almeida?”, se ha preguntado la portavoz socialista, Mar Espinar. “Una vez más, alardea de su falta de gestión y su falta de modelo. Hace un discurso nacional, pero usted se debe a los madrileños”.

europapress.es

El Gobierno crea un nuevo curso de FP de especialización en construcción y mantenimiento de drones

MADRID, 24 May. (EUROPA PRESS) -

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional, la creación de un nuevo curso de especialización en Aeronaves pilotadas de forma remota-Drones.

Así lo ha anunciado el departamento que dirige Pilar Alegría, que ha hecho hincapié en que, hasta el momento, el Gobierno ha puesto en marcha 19 cursos de especialización y 10 nuevos títulos dentro del Plan de Modernización de la Formación Profesional que está desarrollando desde 2020.

En relación con el nuevo curso de especialización en construcción y mantenimiento de drones, ha detallado que es un curso de Formación Profesional de grado superior y 500 horas de duración, que prepara para la construcción y mantenimiento de aeronaves pilotadas de forma remota, siguiendo las características de diseño y adaptación al sector donde se vayan a prestar estos servicios.

Asimismo, Educación ha indicado que la formación está destinada a personas que ya poseen una titulación superior en Formación Profesional y que busquen una mayor especialización. Así, está orientada a perfiles laborales relacionados con la programación de la producción en fabricación mecánica, desarrollo de proyectos en instalaciones térmicas y de fluidos, automoción, administración de sistemas informáticos en red, diseño de fabricación mecánica o energías renovables, entre otros.

Educación ha destacado que este perfil es exportable a otras áreas, tales como la agricultura de precisión, la construcción o el mantenimiento de infraestructuras. "En todos ellos, la utilización de aeronaves no tripuladas o drones ha facilitado el desempeño de determinadas funciones, permitiendo la mejora de la productividad y minimizando costes", ha subrayado.

Finalmente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha destacado que sigue inmerso en la elaboración de nueva oferta formativa de Formación Profesional, especialmente la vinculada a la digitalización y a las nuevas tecnologías. Para ello, cuenta con la colaboración de profesionales de empresas punteras de los sectores productivos implicados.



Esto es lo que cobra un profesor de secundaria en cada comunidad autónoma

Los sueldos de los docentes españoles pueden variar hasta en 630 euros en función de la región en la que trabajen. Ceuta y Melilla concentran las retribuciones más altas por su complemento de residencia, seguidas del País Vasco

INMA BERMEJO. MADRID. 25-05-2022

Los pequeños de la casa tienen a los profesores como figuras de referencia fuera del hogar. Su labor docente inspira desde la más tierna infancia, una admiración que se extiende durante toda la etapa educativa y empuja a que muchos de esos niños quieran ser profesores de mayores. La predilección por esta profesión se transforma en vocación para aquellos que deciden finalmente dedicar su carrera laboral a la docencia. En concreto, en el curso 2020-2021, había 809.270 docentes, la cifra más alta de la serie histórica, según los datos del Ministerio de Educación. Del total, 274.227 docentes trabajaron en centros de educación secundaria (de ESO, FP y/o Bachillerato). Aquellos que consiguieron su plaza tras superar una oposición gozan de una seguridad laboral y salarial que muchos aspiran conseguir, aunque es importante saber que existen diferencias por comunidades autónomas.

El sueldo de los profesores que dan clase en el sistema público varía en función de múltiples factores, como su categoría, años de experiencia, la comunidad autónoma y la etapa educativa en la que den clase. En concreto, el sueldo de un profesor en España se compone de los siguientes elementos:

-Retribuciones básicas. Compuestas por el salario base, los trienios de experiencia acumulada y las dos pagas extra anuales.

-Retribuciones complementarias. Compuestas por el complemento de destino en función de la comunidad autónoma y el complemento específico, que tiene en cuenta dos variables: una “general” para todos los docentes y otra “singular” ligada al desempeño de algún tipo de cargo o función: departamentos, tutorías, bilingüismo, etc.

En el caso de los funcionarios interinos, perciben las retribuciones básicas y las pagas extraordinarias correspondientes a su cuerpo de adscripción, así como la mayoría de los complementos que perciben sus compañeros funcionarios de carrera. Además, hay que tener en cuenta que los salarios de los funcionarios también se suelen revisar para compensar el efecto de la inflación. En los Presupuestos Generales de 2022 se decidió incrementar sus sueldos un 2% a partir de enero de este año -aunque la inflación media en España de 2021 fue del 3,1%-, una subida que los sindicatos consideran insuficiente para recuperar el poder adquisitivo perdido durante los últimos años.

Más de 600 euros de diferencia entre comunidades

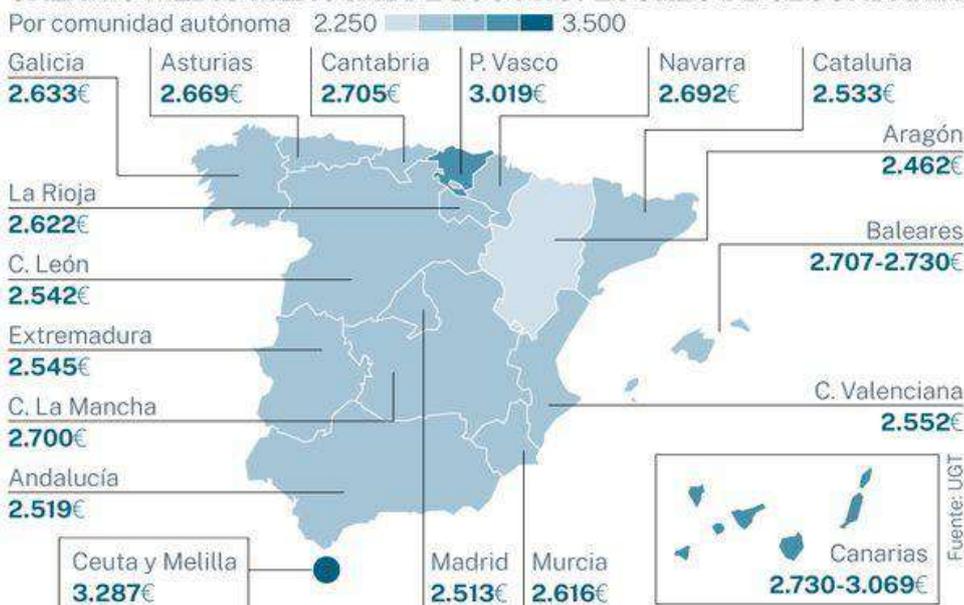
Las pronunciadas diferencias salariales entre comunidades quedan reflejadas en el informe ‘Retribuciones docentes en la Enseñanza Pública 2022’ de UGT. El sindicato advierte que los sueldos de los docentes españoles pueden variar hasta en 630 euros en función de la región en la que trabajen.

En la educación secundaria, la mayor brecha se registra entre los 3.019 euros del País Vasco y los 2.462 de Aragón (2.511 euros tras aplicar la subida del 2%). Las retribuciones brutas medias más altas en esta etapa educativa, tras el País Vasco, las obtienen los profesores de Cantabria (2.705 euros), Castilla-La Mancha (2.700 euros) y Navarra (2.692 euros). Por el contrario, los sueldos más bajos corresponden a Aragón, Madrid (2.513 euros) y Andalucía (2.519 euros).

El informe de UGT señala que las nóminas de los docentes de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (3.287 euros, de los cuales 984,50 corresponden al complemento de residencia), así como las relativas a los de las Islas Canarias (entre 2.730 y 3.079 euros, en función de si la isla es capitalina o no capitalina) y Baleares (2.707 euros), poseen unos salarios significativamente superiores y no son comparables en conceptos comunes a las del resto de comunidades, por cuanto todas ellas suman a su mensualidad el correspondiente complemento de residencia dadas sus peculiaridades geográficas. Si no se tuviera en cuenta esto, los salarios de Ceuta y Melilla ocuparían la primera posición, los de Canarias la tercera y los de Baleares la cuarta de los más altos de España.

Este es el salario bruto medio mensual de un profesor de secundaria por comunidad autónoma en 2022 (sin incluir trienios)

SALARIO MEDIO MENSUAL DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA



Salario de los profesores de secundaria FOTO: M. ROSELLÓ

Salarios de los profesores técnicos de FP

El salario bruto medio más elevado que puede cobrar un profesor de Formación Profesional (FP) sin trienios es el del País Vasco (2.972 euros), seguido del de Ceuta y Melilla (2.870 euros) y el de las Islas Canarias (2.855 euros), no obstante en estos tres últimos casos hay que recordar que el salario aumenta considerablemente por el complemento de residencia. En el lado contrario, los sueldos más bajos se encuentran en Aragón, con 2.292 euros (2.338 euros con la subida aplicada), Madrid (2.346 euros), Andalucía (2.352 euros) y Cataluña (2.365 euros).



Alegría prevé presentar la nueva prueba de acceso a la universidad "en las próximas semanas"

MADRID, 25 May. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha afirmado este martes en el Senado que espera presentar la nueva prueba de acceso a la universidad "en las próximas semanas".

En la sesión de control al Gobierno, la ministra se ha expresado así al ser preguntada por la senadora del PNV Rosa Peral sobre cuándo tiene previsto el Gobierno el diseño de una nueva prueba de acceso a la universidad, "más coherente con los cambios metodológicos y de evaluación introducidos en los decretos curriculares".

Alegría ha dicho que el Ministerio lleva ya un tiempo trabajando sobre esta cuestión y ha añadido que "serán los estudiantes que este otoño se matriculen en el curso académico 2022/2023 los primeros que se someterán a esa prueba de acceso a la universidad". "Es decir, esa prueba tomará forma, tomará realidad el verano de 2024 y a estos estudiantes, por tanto, les corresponde en primer término conocer el nuevo formato y el nuevo contenido de esta prueba, que le puedo asegurar que será próximamente y espero que en las próximas semanas", ha declarado.

En este sentido, la senadora vasca ha dicho que la nueva prueba entraría en vigor al finalizar el curso 2023/2024, "pero mucho antes quienes estudian Bachillerato deberían conocer a qué tipo de examen tendrán que enfrentarse para el acceso a la universidad al finalizar el segundo curso". "Y cuando decimos mucho antes nos referimos antes incluso de elegir optativas y hasta la modalidad de Bachillerato", ha subrayado.

DESCONOCEN CUÁNTO VA A PONDERAR CADA ASIGNATURA

Según ha relatado Peral, "el alumnado está solicitando ya la matrícula en 1º de Bachillerato en unas modalidades y asignaturas optativas de modalidad, sin saber exactamente cómo se va a calcular la nota media del expediente para el acceso a la Universidad". "Desconocen cuánto va a ponderar cada asignatura en función de la carrera que se elija, si el sistema va a seguir siendo como en la actual o si, por el contrario, no tiene porqué preocuparse por nada de eso y su elección puede basarse en otros criterios", ha comentado la senadora.

Asimismo, ha criticado que "hay más cosas pendientes como el real decreto que indica a qué especialidades van ligadas las nuevas asignaturas, es decir, qué perfil profesional debe tener el profesorado para poder impartirlas". Por eso, la portavoz del PNV ha pedido a la ministra que "aceleren el proceso, que comiencen cuanto antes a trabajar con las comunidades autónomas para definir las condiciones generales y la estructura de la nueva Prueba de Acceso a la Universidad porque la comunidad educativa no puede esperar".

En la dúplica, la ministra de Educación y Formación Profesional ha respondido que esta nueva norma, que tendrá rango de real decreto, empezaron a trabajarla "desde la primer momento" en que se elaboraron los decretos de enseñanzas mínimas y tendrá "total coherencia" con los mismos, especialmente con el de Bachillerato y "también con el nuevo sistema de evaluación".

En este contexto, Pilar Alegría ha afirmado que se ha producido "ya un número importante" de reuniones del Ministerio de Educación con los distintos vicerrectorados de las universidades, que "son las que la tendrán que aplicar". "Los trabajos y las conversaciones están muy avanzados", ha destacado, para después agregar que "es previsible que en próximas semanas" presenten ya la norma y se inicie su trámite.

"Tan pronto se presente el borrador, abriremos el plazo pertinente de las consultas e informes de los órganos implicados", ha manifestado, al tiempo que ha puesto de relieve la voluntad del Gobierno de "obtener una norma consensuada y acordada", que respete la autonomía de las comunidades autónomas y de las universidades, y que a su vez plantee "un apropiado y más justo y homogéneo" sistema de evaluación para todos los estudiantes del país.

EL PAIS **OPINIÓN**

Una hipótesis sobre cómo eligen escuela las familias en España

La falta de información sobre los proyectos de centros y la opacidad del sistema ocultan la dimensión escolar y pedagógica de la decisión y potencian la laboral y de conciliación

LUCAS GORTAZAR. 25 MAY 2022

Desde que me dedico a la investigación y el análisis de la educación, todas las primaveras recibo llamadas de amigos, familiares o conocidos que están escogiendo centro para sus hijos. Me cuentan sus preocupaciones sobre el tema, me explican detalladamente sus prioridades y después pasan a la sección de quejas porque apenas disponen de información para tomar decisiones sobre la escolarización de sus pequeños.

Mi respuesta suele ser siempre la misma. Primero, pongo por delante que no soy la persona adecuada para ayudarles a tomar esta decisión: muchos profesionales que conocen de primera mano decenas de centros educativos disponen de mucha más información que yo. Y, a continuación, les cuento lo poco que sabemos desde la investigación sobre cómo las familias eligen escuela: la proximidad es el factor más importante para la mayoría, aunque las familias de más renta y recursos siempre están dispuestas (y tienen capacidad) a moverse más lejos; tras ello, las familias se decantan por decisiones que se mueven entre las preferencias (“lo que el centro me ofrece”) y la aversión al riesgo (“lo que a toda costa quiero evitar”).

Todas las conversaciones suelen terminar en temas más prosaicos, algunos más íntimos e inconfesables, que se resumen en dos tipos de problemas. Primero, las familias ven la escuela como un lugar de diferenciación social, donde sus hijos se juntan con sus iguales. La cercanía y el proyecto pedagógico del centro pueden ser importantes, pero la investigación científica muestra de forma sistemática que, dados dos centros próximos y semejantes en oferta educativa, las familias optan por el de nivel socioeconómico semejante (o superior). También las familias de origen inmigrante tratan de escolarizarse con familias de sus mismos países, en lo que la investigación llama emulación cultural. Estos fenómenos son inherentes a todos los sistemas educativos. Y son estos los fenómenos los que explican en gran parte, sobre todo cuando las administraciones no actúan, la segregación escolar.

Pero el segundo es quizás el más relevante y específico al caso español, y permite dibujar el factor diferencial que explica algo importante que puede estar pasando (y pesando) en las decisiones de elección de centro de las familias. El precario mercado laboral español genera enormes dificultades de conciliación a las familias españolas, especialmente a las madres, quienes además soportan la mayor parte de las tareas de cuidados en el hogar. A día de hoy, la participación de las madres en el mercado de trabajo, así como sus horas en el empleo, siguen siendo más bajas que en otros países europeos: la presión hacia mayores necesidades de conciliación de la escuela es por tanto creciente, y no al contrario.

Por eso, las familias toman buena nota de la oferta escolar y extra-escolar de su entorno. Por ejemplo, la jornada escolar que ofrece el centro es clave: la jornada escolar matinal está asociada a menor oferta de comedor y actividades extra-escolares, porque cuando la escuela es solo por la mañana, las madres se resienten en cuanto a empleo e ingresos. De acuerdo con recientes estimaciones a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida, la pérdida total de ingresos por parte de las familias como consecuencia de la jornada escolar matinal ronda los 8.000 millones de euros y recae en casi un 70% en los salarios de las madres.

En esa ecuación, las familias hacen sus cuentas y miran su bolsillo para valorar otras variables que dependen del sistema escolar. Un fenómeno posible es que, allí donde hay más oferta de escuela concertada (normalmente con jornada partida), las familias hacen cálculos de cuánto ganan pudiendo trabajar más horas; comparan estas mejoras salariales (pero también sociales y de desarrollo profesional) con el coste que supone, vía cuotas o aportaciones al centro, la escolarización en centros concertados. Si el saldo es positivo, el resultado es que algunas familias opten por desplazamientos mayores o por escolarizar a sus hijos en centros concertados (normalmente con jornada partida) exclusivamente por el horario que ofrecen, sin importarles en exceso su proyecto pedagógico o su ideario religioso. El objetivo es claro: con escuelas abiertas a tiempo parcial (25 horas por semana), las carreras profesionales a tiempo completo para muchas familias (de 35 o 40 horas por semana) son inviables.

Las clases particulares podrían también estar entrando de forma creciente en la ecuación escolarización-conciliación-diferenciación de muchas familias españolas a la hora de escolarizar a sus hijos: con el consumo de clases particulares, las familias cumplen con la doble función de personalización de las oportunidades de aprendizaje (diferenciación social) y conciliación laboral. En España, el mercado de clases particulares, centrado fundamentalmente en el refuerzo escolar y el aprendizaje de idiomas, se ha triplicado entre 2006 y 2017, coincidiendo con la Gran Recesión, y es probable que haya continuado o incluso acelerado este crecimiento durante la pandemia.

Quizás todo esto esté reflejando un cambio de tendencia en las decisiones de escolarización de las familias, especialmente en zonas urbanas, con hogares con un creciente nivel educativo y cultural. Una hipótesis para explicarlo podría ser la siguiente: la falta de información sobre los proyectos de centros y la opacidad del sistema de información de los centros educativos (acerca de su organización, proyecto pedagógico y resultados) ocultan la dimensión escolar y pedagógica de la decisión y potencian la laboral y de conciliación.

Por eso, al final de las conversaciones con padres, yo también suelo sumarme al capítulo de quejas: les doy la razón en que no hay información de carácter público para tomar decisiones sobre la elección del centro educativo. No, no estamos hablando de *rankings* ni clasificaciones que suelen simplificar una ingente cantidad de información en un solo número. Hablamos de información sobre la oferta disponible, de datos y indicadores sobre el funcionamiento y los resultados de la escuela, que en otros países son habituales. Aunque estos modelos tienen riesgos en términos de desigualdades, es más arriesgado vivir en la opacidad a la hora de tomar una decisión, pues acaba provocando falta de confianza pública en la educación, otro tipo de desigualdades y en el peor de los casos, malas prácticas y fraudes.

La pandemia ha supuesto un re-descubriendo de la escuela como institución para las madres y padres de todo el país. También ha sido un duro golpe en términos de conciliación y oportunidades de empleo, especialmente para las madres, que son quienes han soportado el mayor peso en las tareas del hogar. Por todo ello, la presión sobre la escuela va a seguir creciendo y, como siempre, se puede culpar al mercado, a los horarios de



las empresas o a los sesgos en las decisiones de las familias. También se puede mirar hacia dentro y pensar cómo desarrollar políticas educativas transformadoras: cuando estas funcionan, la escuela es capaz de alterar la demanda de las familias, y no necesariamente de seguirla o de estar al albur de los vaivenes económicos y sociales. Si queremos hablar más de educación y menos de su impacto sobre la conciliación y el empleo, es más necesario que nunca abrir la escuela a la comunidad y cambiar la conversación pública. La confianza no se gana sola.

Lucas Gortazar es director de Educación de Esade EcPol.

EL DEBATE

Aumentan un 8 % los alumnos con autismo en España

Del total de escolares con este trastorno, más del 80 % cursa sus estudios en la escuela ordinaria

EFE. 25/05/2022

El alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA) que cursa enseñanzas no universitarias en España ha aumentado un 8,07 % en el último curso escolar (2020-2021) hasta los 60.198 (50.372 niños y 9.826 niñas), y más de un 80 % de ellos estudia en la escuela ordinaria.

Así se desprende del análisis realizado por la Confederación Autismo España a partir de los datos del curso 2020-2021, recientemente publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, y que confirma una tendencia al alza que han detectado en los últimos años.

Los datos revelan que este alumnado representa el 26 % del total de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo asociado a una discapacidad, un porcentaje que se ha visto incrementado en los últimos cinco cursos. En este periodo, el indicador ha pasado del 17 % al 26 %, lo que supone que más de uno de cada cuatro alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociado a discapacidad presenta un TEA.

Además, Autismo España destaca que un 83,3 % de este alumnado cursa sus estudios en la modalidad integrada, es decir, en la escuela ordinaria, y se concentra en centros públicos en mayor medida que el alumnado que se encuentra escolarizado en la modalidad de educación especial.

Por etapa educativa, los datos muestran que el alumnado con trastorno generalizado del desarrollo (TGD) identificado se concentra especialmente en la educación infantil y en las etapas obligatorias (especialmente en la educación Primaria), con «muy poca» presencia en Bachillerato y Formación Profesional.

Atendiendo al sexo, el alumnado femenino es mayor que el masculino en educación infantil, mientras que en primaria y en la ESO la tendencia es la contraria.

Autismo España advierte de que los datos facilitados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo siguen sin incorporar la categoría específica de 'trastorno del espectro del autismo' y sólo recogen la de 'trastorno generalizado del desarrollo' (TGD).

Por ello, desde la confederación reclaman «el reconocimiento específico del TEA» y su incorporación en los ámbitos normativo y administrativo, «para acabar con las discriminaciones que sufre el colectivo en distintos ámbitos».

Medidas rápidas

Además, ante la demanda creciente de este alumnado, Autismo España pide que el sistema educativo ponga en marcha «cuanto antes» las medidas que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes con TEA, que se adecúe a las capacidades y necesidades específicas de cada uno en los distintos niveles y modalidades educativas.

Entre otras medidas, proponen: garantizar una red variada, suficiente, específica y especializada de servicios de apoyo, recursos y centros educativos en todos los territorios; flexibilizar e innovar en las modalidades de escolarización y garantizar su libre elección por parte de padres, madres o representantes legales; e incrementar los recursos y la dotación económica, así como la adecuada capacitación de los miembros de la comunidad educativa.

También urgen a proporcionar a cada alumno con TEA los apoyos especializados e individualizados que necesite en cada etapa educativa para garantizar el éxito educativo y disminuir la tasa de abandono escolar al llegar a la educación postobligatoria; y a promover en la Formación Profesional la adecuada orientación vocacional, así como la flexibilización de las metodologías de aprendizaje y la adaptación del sistema de evaluación.

EL PAIS

La Justicia paraliza el decreto de Madrid que regula la evaluación en ESO y Bachillerato

El tribunal admite un recurso de CC OO que consideraba que la Administración madrileña se excedía en sus competencias en lo relativo a la evaluación de los alumnos

BERTA FERRERO. Madrid - 25 MAY 2022

El Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM) pone en aprietos a la Comunidad de Madrid en materia educativa. Este miércoles ha notificado que suspendía la entrada en vigor de varios preceptos del Decreto 29/2022, de 18 de mayo, del Consejo de Gobierno, publicado en el BOCM el viernes 20 de mayo, gracias a que habían sido impugnados por CC OO. No es una cuestión menor. En ese decreto, la Administración regional intenta regular por su cuenta determinados aspectos sobre la evaluación, la promoción y la titulación en la ESO, Bachillerato y FP, así como en las enseñanzas de personas adultas que tengan como objetivo la obtención de los títulos correspondientes, algo que, según interpreta el sindicato, va en contra de lo que estipula las normas estatales. CC OO lo llevó a la justicia porque consideraba que Madrid se excedía en sus competencias y el tribunal ha aceptado las medidas cautelarísimas, de urgencia, y ha dado un plazo de tres días, los que le ha dado al Gobierno de Isabel Díaz Ayuso para que presente sus alegaciones. Esta decisión del TSJM apunta directamente al mismo Consejo de Gobierno, donde se cocinó ese decreto educativo. “Esto es un hito”, ha remarcado Isabel Galvín, portavoz de CC OO en educación. “No había pasado hasta el momento que se paralizara un decreto del mismo Consejo de Gobierno, esto viene directamente de Ayuso”.

El grueso del conflicto gira en torno a cómo se debe evaluar a los alumnos. La Comunidad de Madrid estipula unas mayorías cualificadas para tomar decisiones en la evaluación y fijar criterios apriorísticos para promocionar o titular al alumnado sin aplicar la evaluación individualizada, que es hacia donde apuntó la ley estatal. El Gobierno central estableció que las decisiones de los equipos docentes sobre la promoción de un curso a otro y sobre la titulación deben adoptarse de forma colegiada y por mayoría, ni mayoría cualificada, ni siquiera absoluta. Pero el decreto elaborado en Madrid impone otros criterios para evaluar y promocionar a los estudiantes.

En el caso de la ESO, obliga a una mayoría de dos tercios del equipo evaluador. En el del Bachillerato, para decidir la titulación extraordinaria con una materia suspensa, esta mayoría cualificada llega hasta los cuatro quintos, lo que resulta incluso inviable, según explica Galvín, para el caso del Bachillerato nocturno o situaciones en las que el alumno no curse todas las materias en segundo. Además, orienta a los profesores a no pasar a los estudiantes de curso si han suspendido matemáticas y lengua española, pese a que el Gobierno central prescribe que la evaluación debe hacerse caso por caso, individualizadamente, al que se le da la potestad para decidir si es mejor que un chico pase de curso o si debe repetir.

Para entender el caso, un ejemplo verídico. En un instituto de la región madrileña, una alumna de primero de la ESO intentó suicidarse en el primer trimestre. El curso académico ha sido un desastre y ha suspendido varias asignaturas. Sin embargo, el director del centro asegura que lo mejor para ayudar a esta alumna es que pase a segundo de la ESO, no separarla de su entorno e intentar recuperarla el año que viene, cuando psicológicamente esté más centrada. Eso lo permite la ley estatal, siempre que equipo docente lo estime oportuno. Madrid, sin embargo, pone trabas y directamente lo impide. “Es la educación competencial contra la academicista”, explica Galvín, que defiende que lo ideal es la evaluación individualizada de cada caso.

Esa manera de ir por libre (en lo referente a las leyes educativas) de Madrid le pareció a CC OO que era una manera de extralimitarse en sus competencias. Por eso, interpuso un recurso contencioso-administrativo frente al decreto regional, “por considerar que invade competencias que tiene en exclusiva el Estado, como es el desarrollo del Derecho Fundamental a la Educación mediante normativa básica e incluso de la propia Constitución que, en su regla 30ª del artículo 149.1 es taxativa al prescribir que las condiciones para la obtención de los títulos académicos y profesionales corresponde establecerlas al Estado”, explica el sindicato en una nota.

Además, a los decretos de currículo que se han tramitado en el Consejo Escolar, CC OO ha formulado otras objeciones, entre ellas, Galvín ha destacado “la imposibilidad de aplicar un aprendizaje por competencias, el retroceso claro en la autonomía de los centros y la libertad de cátedra o un reparto horario entre las materias antipedagógico, además de la desaparición de algunas, directamente”. Por otra parte, el decreto autoriza a que los centros y los equipos docentes puedan adoptar decisiones limitativas y apriorísticas para la promoción y la titulación, lo que supone hurtar al alumnado el derecho a una evaluación ad hoc, individualizada y caso por caso, como prescribe la LOE y la normativa básica.

Galvín ha declarado que este tipo de decretos, “además de ilegales, son profundamente intervencionistas, reaccionarios y dejan bajo mínimos la autonomía de los centros, de los equipos docentes, la libertad de cátedra y los derechos del alumnado”. Por ello, CCOO han presentado sendos votos particulares ante la Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y plantearán los recursos contenciosos-administrativos pertinentes.



EL MUNDO

La Justicia frena el intento de Ayuso de endurecer en Madrid la exigencia para pasar de curso y lograr el título en ESO y Bachillerato

OLGA R. SANMARTÍN / MANUEL MARRACO. Madrid. Jueves, 26 mayo 2022

El Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM) ha paralizado de forma cautelar el decreto de la Comunidad de Madrid que endurece las condiciones para pasar de curso y obtener el título en la ESO y Bachillerato, una especie de *antídoto* ideado por el equipo de Isabel Díaz Ayuso para contrarrestar en esta región la laxitud de criterios establecida por el Gobierno central en toda España.

Según el auto al que ha tenido acceso EL MUNDO, el TSJM ha acordado una cautelarísima en la que se suspende la entrada en vigor durante este curso de todos los aspectos legales del decreto 29/2022, que fue publicado en el boletín oficial de la región el pasado viernes. Esta normativa había sido recurrida por lo contencioso-administrativo por el sindicato CCOO por considerar que "invadía competencias estatales", pues argumentaba, apelando a la Constitución, que es al Gobierno central, y no a un Ejecutivo autonómico, a quien corresponde establecer las normas de evaluación, promoción y titulación del alumnado.

El TSJM no entra a valorar el fondo de la cuestión. Para poder calibrar cuál es la impresión de la Sala sobre el fondo del asunto habrá que esperar al contenido de la siguiente resolución, en la que tras escuchar los argumentos del Gobierno de Ayuso decidirá si mantiene o retira la suspensión cautelarísima. En ese auto el tribunal sí analizará un requisito para mantenerla, el de que las alegaciones del recurso se presenten como bien fundamentadas.

La intención de la Sala es pronunciarse de nuevo en breve, a la vista del plazo muy corto de tres días que da a la Comunidad de Madrid para que opine sobre la suspensión cautelar.

Pero el auto supone, en cualquier caso, un disparo en la línea de flotación de la rebelión de Ayuso, porque deja sin efecto la vigencia de la norma precisamente en pleno proceso de evaluación de los alumnos, cuando los centros educativos se encuentran prácticamente a final de curso y los profesores ya se habían avenido a obedecer las nuevas consignas autonómicas a la hora de evaluar a sus estudiantes.

Se trata, además, de la primera resolución judicial en relación a la guerra abierta entre el Ministerio de Educación y las CCAA gobernadas por el PP a cuenta de la exigencia en las aulas. Estas regiones están en contra de que la ministra Pilar Alegría permita pasar de curso y obtener el título sin límite de suspensos en la ESO y de que, en Bachillerato, haya establecido que los alumnos puedan graduarse con una asignatura pendiente, algo que nunca antes se había producido.

Por eso Madrid se rebeló y estableció más limitaciones. Dictaminó que las decisiones de promoción y titulación en la ESO habrían de adoptarse previa deliberación del equipo docente del alumno por una mayoría cualificada de dos tercios. En Bachillerato, el alumno podría graduarse con un suspenso, pero siempre y cuando lo hubieran acordado los profesores de forma colegiada por mayoría cualificada de cuatro quintos. E incluso se daba carta blanca a los docentes para considerar que el título "se alcanza exclusivamente con evaluación positiva en todas las materias".

Estos requisitos no existen en el real decreto en el que Alegría fija las condiciones estatales. Madrid interpretó que, al no precisar nada el Gobierno, estaba legitimada para concretarlas a su manera. Pero el TSJM ha paralizado precisamente esta parte. En concreto, deja sin efecto temporalmente el artículo 5.8 (sobre la forma de decidir la promoción y titulación en la ESO), el artículo 6.5 (sobre cómo se repite en la ESO), el artículo 12.2 (sobre la titulación en la ESO), los artículos 20.4 y 20.5 (sobre la titulación en Bachillerato) y los artículos 24.3 y 24.4 (sobre los requisitos en la educación para adultos).

Esta medida supone que, mientras se resuelve, los profesores de Madrid tendrán que aplicar directamente la normativa básica del Estado. El Ministerio de Educación estaba en trámites de recurrir el decreto madrileño e incluso sopesaba enviar una advertencia legal a Ayuso a modo de requerimiento pero CCOO se le ha adelantado.

Menos criticar y más apreciar: claves para mejorar el entorno profesional

Elena Quevedo. Lecturer & Researcher. Faculty of Psychology and Education. Educational Innovation Unit (Responsible Teacher Training), Universidad de Deusto

Fernando Díez Ruiz. Profesor doctor Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto

Winston Churchill decía que las críticas no serán agradables, pero son necesarias. Sin embargo, parece que la neurociencia actual apunta a la importancia de desarrollar otra mirada.

La neurociencia ha encontrado un efecto negativo de las críticas en las personas, comenzando por la autocrítica. Estamos continuamente enjuiciándonos y criticando a las personas y sistemas de los que formamos parte.

Esta actitud genera desconfianza y distanciamiento. No promueve espacios en los que trabajar se convierta en una tarea ágil, en la que nos sintamos parte del equipo o de la empresa. No ayuda a una dinámica marcada por la confianza.

El efecto de las críticas en el cerebro

Una actitud autocrítica favorece zonas cerebrales que promueven la ansiedad y la depresión. En cambio, una actitud amable favorece la confianza, la memoria y la atención, reduciendo la ansiedad.

Si distinguimos entre crítica y respuesta valorativa (hay quien usa el término *feedback*, literalmente retroalimentación en inglés), la primera se centraría en lo que falta, la brecha entre donde estoy y lo que necesito mejorar. Esta es la faceta que muchas veces ofrecemos a los demás y a nosotros mismos, y que se puede convertir en una crítica continua, enjuiciadora.

Nos pone a la defensiva, mina nuestra confianza. Nos predispone a defendernos peleando, y en muchas ocasiones sin saber qué acciones realizar para alcanzar la ansiada mejora en un futuro prometedor.

¿Mejoramos o nos frustramos?

En realidad, es una especie de trampa. Porque en la medida que conseguimos el propósito que nos hemos puesto, volvemos a fabricar un nuevo propósito o nos vuelven a criticar. Se perpetúa así un estado de intentar empequeñecer una brecha imaginaria, entre lo que hacemos (o lo que somos), que es insuficiente, y lo que queremos hacer de otra manera (o quien queremos ser).

La activación del cerebro cuando escuchamos palabras negativas es muy diferente a cuando escuchamos positivas. El cerebro experimenta mayor respuesta hacia lo positivo, mas rápido, con mayor intensidad y mas duradera.

La mirada apreciativa

Tanto en el mundo laboral como en el personal, tendemos a centrarnos en lo que falta para poder mejorar. No obstante, también tenemos la oportunidad de mirar y dar respuesta desde una mirada distinta, valorando lo que hay como base sobre la que construir.

Es lo que se denomina una mirada apreciativa: construir desde el reconocimiento de lo que hay, no tanto desde la queja y las actitudes a la defensiva que promueven organizaciones y personas alejadas del bienestar y de la efectividad de un buen trabajo en equipo.

La conversación apreciativa crea un espacio de aprendizaje, cocreación y colaboración que lleva al que recibe el comentario a mejorar, a florecer, a tener ganas de seguir colaborando y construyendo. Es una visión distinta, centrada en lo positivo y no en lo negativo. Algo a lo que no estamos acostumbrados.

La respuesta apreciativa

Este tipo de respuesta evita que la persona se sienta criticada o juzgada. Al contrario, se siente valorada y potenciada. Es el comentario apreciativo.

Tiene por objetivo el crecimiento personal y profesional de las personas, empoderando al que recibe el comentario, reconociendo lo que hace, prestando atención a lo que hay, no a lo que falta. Se trata de promover el crecimiento, la inspiración y el compromiso alegre.

Presta atención a lo existente, sin negar la posibilidad de seguir creciendo, pero partiendo desde el reconocimiento. Consta de cuatro pasos, lo que se denomina en la literatura como FOAR.

1. Fortalezas. Fijarse en las fortalezas, reconócelas e indagarlas. Ayuda a que se dé cuenta de lo que realmente la persona aporta.
2. Oportunidades. Observar las oportunidades que tiene la persona para seguir creciendo y fortaleciendo desde esas fortalezas.
3. Aspiraciones. Preguntar por las aspiraciones.
4. Resultados. Y dadas sus fortalezas, oportunidades y aspiraciones, qué resultados espera conseguir en el futuro.



Cambiar la mirada

Si rompemos la tendencia a mirarnos negativamente, seremos más amables y respetuosos con los demás. Es necesario un cambio de enfoque hacia lo positivo, lo que inspira, lo que nos hace distintos. Todos tenemos aspectos positivos: poner la mirada en ellos potencia la relación, genera lazos de confianza y hace que las personas nos sintamos más felices. Merece la pena cambiar la mirada.

Seamos proactivos desde esta perspectiva que promueve el crecimiento y la confianza. Probemos; empecemos por mirarnos a nosotros mismos de esta manera, y conseguiremos emociones que promueven el bienestar y la eficacia profesional en el equipo.

Jornada escolar partida o continua: ¿qué es mejor y para quién?

Francisco José Morales Yago. Profesor de Geografía Humana, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Tras años de debate, la organización de la jornada escolar sigue abriendo una importante polémica entre los partidarios de un horario solamente matinal (jornada continua) y el tradicional que separa dos periodos lectivos entre mañana y tarde (jornada partida). ¿Es posible averiguar qué modelo beneficia más al alumnado y al resto de la comunidad educativa, más allá de las preferencias individuales?

Los estudios de carácter más técnico no terminan de afirmar con rotundidad que un modelo sea más beneficioso que otro para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. También hemos de tener en cuenta otros factores importantes en los que puede incidir el tipo de jornada: la socialización, la adquisición de valores o el funcionamiento de los centros.

(En este sentido, una investigación reciente apunta a un impacto negativo de la jornada continua en la conciliación familiar, que afecta sobre todo a las madres. Incluso, se ha calculado una pérdida de ingresos familiares en más de 8 000 euros).

Los profesores lo ven claro, las familias menos

Los resultados obtenidos en nuestros trabajos tanto cuantitativos como cualitativos, apuntan a que la mayoría del profesorado prefiere la jornada continua. Esto contrasta con una valoración más positiva de la jornada partida por parte de las familias y, según en qué cuestiones, por el personal administrativo y de servicios (PAS).

Los colectivos de profesorado y PAS manifiestan que la jornada continua les favorece. Tienen más tiempo para sus intereses personales, como hacer deporte, practicar cualquier afición o simplemente estar en el hogar.

Por el contrario, las familias ofrecen datos más contrapuestos según sus horarios laborales. Los que trabajan por la mañana expresan opiniones similares al profesorado y PAS, mientras que los que tienen la jornada partida o trabajan por la tarde son claramente más partidarios de la jornada partida.

Razones prácticas más que de rendimiento

El análisis de datos evidencia que las razones por las que el colectivo del profesorado apoya la jornada continua son sobre todo cuestiones de acomodación a su ritmo de vida, desplazamientos y organización escolar, y no tanto factores relacionados con el rendimiento escolar, la prevención de los conflictos o la implementación de los planes de acción tutorial y proyectos educativos. También se indica por parte del profesorado la posibilidad de tener más tiempo para su formación y la preparación de clases al tener la tarde libre.

Respecto a las familias, los factores que la inclinan más hacia la jornada continua indican la acomodación a sus horarios de trabajo. Por su parte, los partidarios de la jornada partida señalan como factores destacados la atención por parte del profesorado en tutorías grupales o individualizadas y la mejora en el rendimiento académico, así como la posibilidad de aumentar la socialización en la escuela al permanecer más periodos de tiempo.

En los centros en los que hay comedor escolar y clases extraescolares las familias se inclinan más hacia la jornada partida si coincide con sus horarios de trabajo.

Qué sabemos hasta ahora

Entre las conclusiones más destacadas de nuestros trabajos, desarrollados durante casi dos décadas, podemos afirmar varias cuestiones esenciales que nos invitan a la reflexión:

1. La progresiva implantación de la jornada continua ha sido debida más a factores de acomodación familiar y laboral del profesorado y familias que a la búsqueda en la mejora de resultados de aprendizaje y socialización del alumnado.
2. El colectivo de profesorado y PAS ha sido el mayor impulsor del cambio de jornada. También algunos colectivos de familias que trabajan por la mañana frente a otros cuyo horario se extiende más por las tardes.
3. Las comunidades autónomas con jornada continua no han avanzado más en resultados académicos que las de jornada partida (lo justifica PISA y pruebas de diagnóstico). Aunque evidentemente son muchos los factores

culturales y socioeconómicos que influyen. De hecho, existe un importante desequilibrio entre las comunidades autónomas respecto a índices de fracaso escolar o éxito en pruebas externas.

4. Las actividades extraescolares han crecido mucho más en las comunidades autónomas con jornada continua, fomentado la aparición de academias y programas municipales que intentan compensar la falta de actividad de los colegios que permanecen cerrados.

5. Se detectan más deberes en el alumnado de jornada continua.

6. La formación del profesorado no ha aumentado por las tardes en las comunidades autónomas con jornada continua.

7. En la jornada continua, el análisis cualitativo detecta más problemas puntuales en el horario de tutorías personalizadas.

8. Los centros educativos están quedando infrutilizados respecto a sus equipamientos en las comunidades autónomas con jornada continua. No obstante, ha disminuido el gasto eléctrico y se ha acortado el horario extendido del PAS.

9. El profesorado con jornada continua se mantiene más satisfecho con este horario que el que permanece en jornada partida, que desea mayoritariamente pasar a la continua.

10. Las familias que valoran más la jornada continua señalan la comodidad que les supone hacer menos viajes al centro a llevar y recoger a los niños, así como la posibilidad de estar con ellos más tiempo por las tardes en el caso de que no trabajen.

¿Qué pasa fuera de España?

Este sintético artículo pretende contribuir a la reflexión de un problema bastante local y raramente planteado en la literatura internacional respecto al uso del tiempo en la escuela como recurso educativo.

De hecho, en los estudios al respecto no aparece la forma como está organizada la jornada (partida o continua), más bien se trabajan temas relacionados con la eficacia del tiempo, índices de fatiga y cansancio y el efecto de las actividades extraescolares en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el rendimiento y la socialización del alumnado.

Conviene por tanto seguir hablando de esta cuestión y conocer algo que todavía está por hacer: la opinión argumentada del alumnado, que debería ser el centro de todo este debate.

¿Se puede ser ‘científico’ enseñando?

María Gil Izquierdo. Profesora de Estadística e investigadora en Economía de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

Cuando comenzaron a desarrollarse las primeras vacunas contra la Covid 19, los conceptos de ensayo clínico, placebo, vacuna, seguridad, eficacia, efectos secundarios y largo plazo eran habituales en muchas conversaciones.

Y a pesar de las iniciales resistencias de muchos a vacunarse en las primeras etapas (“¿no las están sacando demasiado rápido, tendrán efectos secundarios, será peor que tener la covid?”), lo cierto es que, en general, los ciudadanos han confiado en el método científico, que ha demostrado ser exitoso.

Obviamente, sin este método científico, si la vacuna no hubiera estado testada, muchas menos personas se habrían vacunado. Entonces, ¿por qué la sociedad no es igualmente exigente a la hora de demandar ese método científico en otras ciencias, por ejemplo, en educación?

Métodos atractivos sin demostración científica

¿Por qué nos sentimos atraídos por conceptos como las inteligencias múltiples, el aprendizaje basado en proyectos o la clase invertida, muchos de los cuales apenas tienen impacto demostrado en el aprendizaje?

Cuando un profesor nos cuenta que va a probar una nueva aplicación educativa en clase, es posible que lo aceptemos sin preguntar qué beneficios espera obtener de ese cambio docente. O, cuando nos hablan de *gamificación* en el aula (como sinónimo de juego), quizá no indagamos acerca de si los alumnos están aprendiendo.

La educación como ciencia

Los motivos que pueden explicar la falta de exigencia en demandar evidencia científica en educación son varios. Por una parte, en el caso de la educación, no está extendida la cultura de tomar decisiones basadas en la evidencia. Podemos llegar a ser mucho más exigentes con la eficacia que le pedimos a una crema anticelulítica que a una metodología docente.

Por otra parte, en muchas ocasiones se asume que si es novedoso es bueno. Los profesores que deciden innovar y lo hacen de forma informada suelen ser pocos y estar aislados. Siguen siendo escasas las iniciativas estratégicas, y no individuales, a nivel de centro educativo.

Finalmente, las dificultades para aplicar el método científico en una ciencia social como la educación, en la que no es posible replicar en un laboratorio y considerar a los alumnos como ratones a los cuales les aplicamos placebo o vacuna, resultan determinantes.



¿Cómo podemos entonces conseguir avanzar en la aplicación del método científico en la toma de decisiones educativas, tanto en el ámbito de política educativa como, sobre todo, de los docentes a diario en el aula?

¿Dónde están los datos?

Una clave tiene que ver con el escaso acercamiento entre los científicos y los usuarios de los resultados de la ciencia. Existe una gran producción científica en el ámbito de la educación, de la economía de la educación, la psicología de la educación, con una enorme variedad de análisis basados en la evidencia.

Está muy extendido el uso de grandes bases de datos, como PISA, TIMSS o PIRLS para evaluar diferentes aspectos de los sistemas educativos de un elevado número de economías o países.

También existen artículos (análisis y meta-análisis) que estudian aspectos muy concretos del proceso de enseñanza aprendizaje y se centran en lo que ocurre en el aula:

1. ¿Cuál es el impacto de utilizar gamificación en el aprendizaje de las matemáticas?
2. ¿Qué hay que tener en cuenta para aplicar el aula invertida de forma correcta?
3. ¿Es mejor dar a los alumnos el material de cada tema antes o después de explicarlo?

Existen multitud de evaluaciones de herramientas, metodologías y teorías rigurosamente contrastadas, a nivel nacional e internacional. El reto es poder divulgar esos resultados de forma efectiva y que llegue a los docentes.

Los futuros maestros

Otro de los puntos clave es transmitir a futuros docentes la importancia de elegir aquellas herramientas, estrategias y metodologías docentes que les permitan adaptarse a su realidad en el aula, así como a sus objetivos docentes, y que se haya demostrado que funcionan. Por tanto, es clave acercar la investigación a los que serán docentes y, por supuesto, incluirlo en los planes de formación y reciclaje de profesores en activo, en todos los niveles educativos.

Si bien las formaciones sobre cómo utilizar una determinada metodología o aplicación tecnológica son muy habituales, apenas lo son los cursos a docentes que basan sus propuestas en resultados contrastados científicamente.

En este sentido, la implicación y el conocimiento de los directores de centro o vicedecanos de calidad en las universidades es fundamental, ya que son las figuras encargadas de diseñar estos planes de formación y de tomar decisiones que afectan posteriormente a lo que ocurre en el aula.

Finalmente, los docentes podemos proponer cambios basados en analizar nuestra evidencia y la opinión de nuestros alumnos. Con una formación básica, podremos aprender a recoger datos y evidencias de lo que ocurre en nuestras clases, ordenarlos y analizarlos con métodos cuantitativos o cualitativos.

De esta manera podremos basar nuestra docencia en algo que va más allá de la propia intuición, que tiene en cuenta la opinión de quienes reciben nuestras clases y que nos permite alcanzar reflexiones profundas y obtener resultados sobre lo que de verdad funciona en educación.

MAGISTERIO

Alfonso X y el personal funcionario interino **OPINIÓN**

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación

Los preámbulos de las disposiciones normativas no suelen ser espacio a propósito para apuntes históricos que se remonten al siglo XIII. Por eso es llamativo que así se haga para argumentar una reciente modificación del Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de especialidades en los cuerpos docentes, mediante el Real Decreto 27/2022, de 27 de abril, que afecta, especialmente, al personal funcionario interino. Se destaca, por ello, la esencial naturaleza de la docencia, de este modo: «No puede haber educación sin el tránsito del conocimiento desde quienes saben hacia quienes aprenden, como ya indicó Alfonso X el Sabio en las Siete Partidas (siglo XIII)». El primer párrafo del preámbulo incluye esta poco habitual fundamentación, más propia de un regulador ilustrado que de avezados técnicos en disposiciones normativas. Y se recuerda, asimismo, la alfonsina definición del estudio: «La unión de maestros y escolares hecha en algún lugar con voluntad y acuerdo para aprender conocimientos». Todavía más, se considera la naturaleza imprescindible de la figura docente para justificar «la necesidad imperiosa de cubrir de manera inmediata cualquier vacante o ausencia que pueda producirse, bien sea de carácter temporal, bien sea definitivo».

No es mala cosa, en fin, este razonamiento introductorio que retrocede ocho siglos atrás a fin de encontrar motivos oportunos para el reconocimiento del ejercicio docente y la necesidad de la pronta provisión del profesorado que lo desempeña. Si bien vincular la primigenia y limitada configuración del sistema educativo con la temporalidad estructural de un alto porcentaje de puestos docentes en el siglo XXI más parece una inspirada ocurrencia que una justificación pertinente. Aun así, mejor que los galimatías de los textos normativos, que su inconveniente ambigüedad, resulta esta evocación añosa de un tiempo en que el estudio era algo excepcional por desacostumbrado.

Más de 2.500 alumnos participan en encuentros sobre la FP Dual en la Semana Europea de la FP

Hasta 58 encuentros se han desarrollado desde el pasado 16 de mayo en diferentes centros escolares de España con los embajadores de la red Somos FP Dual.

REDACCIÓN Viernes, 20 de mayo de 2022

Estudiantes de todo el país han podido disfrutar de la Semana Europea de la Formación Profesional mediante eventos y charlas para conocer la experiencia de otros jóvenes que optaron previamente por esta opción. La red Somos FP Dual, formada por chicos y chicas graduados en FP Dual o que están cursando sus estudios actualmente, nació hace cuatro años para difundir entre los jóvenes esta modalidad educativa.

Esta organización ha planificado a lo largo de esta semana 58 eventos que han tenido lugar en ciudades como Málaga, Granada, Cádiz, Sevilla, Ciudad Real, Barcelona, Madrid, Pamplona y Tarragona, y más de 2.500 estudiantes han podido conocer de primera mano la opinión de otros acerca de esta opción.

Algunos de ellos expresaban capacidades que han adquirido como la “autocrítica”. Alba González Matamoros, sevillana de 20 años que cursa el Grado Superior Dual en Educación infantil afirma que “recomendaría estudiar FP Dual porque es donde realmente conoces lo que estás estudiando y puedes valorar si te gusta o no”. Otros, como Kevin Castillo, de Ciudad Real que estudió Gestión de empresas, destacan el conocimiento de su rol “de manera real, dentro del ámbito laboral”, mientras que Nora Prats, que ha estudiado Mantenimiento electromagnético, opina que ha aprendido que existen otras salidas “para llegar a tu meta”.

Alta empleabilidad

Algunos como Marcel Matthies, de 31 años y que cursó sus estudios de Ciclo Formativo de Técnico en Gestión en Industria, afirma que, tras cursar sus prácticas, logró permanecer en la empresa que le formó como Digital Tools Expert. Y es que la FP Dual cuenta actualmente con una inserción laboral cercana al 70%, y roza incluso el 100% en algunos sectores. A ello ha contribuido también Somos FP Dual, que cuenta con 145 embajadores repartidos por toda España hasta el momento y que fue creada en 2018 ante la escasez de estudiantes que optaran por esta modalidad.

“El balance que sacamos de la Semana de la FP Dual de este año es muy positivo. Al terminar nuestras charlas, algunos jóvenes se acercan a nosotros diciendo que nunca habían oído hablar de estos estudios y que, después de escuchar nuestras historias y experiencias, quieren explorar esta posibilidad”, comenta Lorena Castellanos, graduada en FP Dual y secretaria técnica de Somos FP Dual. Destaca la importancia de orientar a los estudiantes y hacerles conocedores de estas modalidades ante su sentimiento de estar perdidos sobre su elección de estudios superiores.

La nueva Ley de Formación Profesional

El texto ha sido fruto de un intenso proceso de participación que comenzó a finales de 2020 y en el que han intervenido el sector empresarial, las comunidades autónomas, varios departamentos ministeriales, interlocutores sociales, numerosas asociaciones y entidades y también la ciudadanía. Además, ha contado con los informes favorables del Consejo Escolar del Estado, el Consejo Económico y Social, el Consejo General de la FP, Conferencias Sectoriales y del Consejo de Estado.

María Tosca, directora de Empleo, Formación y Emprendimiento de Cámara de Comercio de España afirma que “la entrada en vigor de la nueva ley de FP supone que toda la Formación Profesional pasa a ser dual ya que las horas de estancia en la empresa aumentan de forma general y, por lo tanto, hay más formación práctica. Se trata de una demanda generalizada por parte de las empresas ya que, como muestra la encuesta realizada en 2021 por Cámara de Comercio de España, el 92,5% de las empresas considera que el aumento de la formación práctica es necesario. Además, por primera vez, se reconoce a los organismos intermedios, como las Cámaras de Comercio, para que faciliten la participación de pymes y micropymes y su interlocución con los centros educativos”.

Programaciones didácticas, prueba de fuego del currículo **OPINIÓN**

Toda Ley educativa al ser proclamada o modificada en profundidad tiene como aspiración obtener un impacto en la mejora de la calidad y equidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que reciben los ciudadanos y el éxito escolar. Como todo cambio sustancial, precisa ser comprendido y asumido por los docentes, para ello, se hace necesaria una formación que permita aplicar con soltura los cambios operados.



Rosa García Mendive

La modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, ha traído consigo la publicación de los nuevos reales decretos de organización y enseñanzas mínimas desde la etapa de Educación Infantil, por primera vez para ambos ciclos, hasta el Bachillerato, culminando este proceso el 6 de abril de 2022.

Los reales decretos publicados han definido los elementos del currículo que tendrán su reflejo en el establecimiento por parte de las administraciones educativas del currículo y que posteriormente los centros desarrollarán y completarán adaptándolo a su realidad socioeducativa en uso de su autonomía, plasmándolo en propuestas pedagógicas o concreciones que forman parte del proyecto educativo. Todo este proceso culmina con la elaboración de las programaciones docentes y su aplicación directa en el aula.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación fija dentro de su articulado que el Gobierno incluirá en la estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional una unidad que, en cooperación con las Comunidades Autónomas, asegure una formación común, garantice la validez de los títulos correspondientes y contribuya a la actualización permanente de los currículos que constituyen las enseñanzas mínimas.

Actualmente, las Comunidades Autónomas están en el transcurso de la elaboración del currículo de las distintas enseñanzas, encontrándose estos procesos en gran medida publicados en los portales de transparencia para el conocimiento y participación de la ciudadanía. Este hecho permite a los inspectores y docentes tener un conocimiento más preciso de lo que será una realidad al inicio del curso escolar 2022-23 para la Educación Infantil y los cursos impares de las etapas de que constituyen la enseñanza básica y el Bachillerato.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, encomienda a las administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado. El cumplimiento de este mandato resulta de gran importancia para la adecuada implantación de la reforma, acercando al docente ejemplificaciones prácticas y modelos para trasladar la reforma del papel a la realidad de las aulas. El reto de cada programación didáctica será el de contribuir a garantizar la formación integral y pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, eliminando barreras al pleno disfrute del derecho a la educación y la preparación para la ciudadanía activa y el ejercicio pleno de los derechos en la sociedad democrática actual.

Dentro del articulado de los reales decretos, ya aparecen definidos y relacionados los elementos del currículo que van a formar parte del léxico habitual del docente y de los inspectores: objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y situaciones de aprendizaje. Esta nueva configuración curricular va a suponer su materialización en toda la documentación que elaboren los centros docentes y en la práctica educativa. Asimismo, la inspección educativa, en el ejercicio de sus funciones, ha de velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo. En este contexto de reforma, se hace imprescindible una formación pedagógica sólida que permita a la inspección educativa realizar las funciones de asesoramiento a los centros docentes en materia de currículo y que le permita supervisar, evaluar y controlar desde el punto de vista pedagógico la implantación de los nuevos currículos.

Aunque la propia LOE ha establecido en el artículo 125 que los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados, no le ha otorgado carácter de norma básica ni de ley orgánica, quedando a la definición por parte de las administraciones educativas la existencia o no de este documento en los centros o la elaboración de uno similar.

Nada se dice sobre las programaciones didácticas en la ley orgánica, ni en los reales decretos de enseñanzas mínimas, este documento se ha venido regulando por parte de las administraciones educativas a través de los reglamentos orgánicos de los centros. Sin embargo, es el registro más cercano a la realidad de las aulas, que permite observar documentalmente cómo se prevé llevar a cabo el despliegue del currículo y garantizar los retos y finalidades fijados en la normativa. Para la conquista los objetivos marcados, la planificación se torna como uno de los elementos básicos que permiten establecer planes de acción para su consecución, evaluación y mejora, incluso en un ámbito tan complejo, como es la educación, en el que interactúan múltiples variables.

Las programaciones didácticas, como documentos que plasman las intenciones y la aplicación real en el aula, se van a erigir en los testigos documentales de cómo ha calado en la comunidad educativa la reforma propuesta, el paso del “deber ser” al “ser”.

Rosa García Mendive es Inspectora de Educación de la Comunidad Foral de Navarra

Más de 3.400 firmas exigen que la agrupación de materias en la ESO sea voluntaria

El sindicato UGT y la Plataforma de 'Docents No Als Àmbits Imposats' han entregado este lunes en la Conselleria de Educació más de 3.400 firmas recogidas en poco más de cuatro meses de campaña por los institutos de la Comunitat Valenciana para exigir la retirada de la "imposición de los ámbitos de la ESO" y que la agrupación de materias "sea voluntaria".

EFE Lunes, 23 de mayo de 2022

En el manifiesto suscrito por UGT Enseñanza PV y la Plataforma de Docentes se reclama que la agrupación de materias por ámbitos "sea de elección voluntaria, como establece la normativa estatal", según informa el sindicato en un comunicado. También se reclama que, en caso de trabajar por ámbitos, "se mejoren las condiciones laborales del personal docente involucrado, ya que hasta ahora se les obliga a dar materias agrupadas de las que no son especialistas, sin recursos ni suficientes horas de coordinación o codocencias".

Desde el sindicato se pide que sean revisadas las medidas de implantación de la enseñanza por ámbitos en el primer curso de secundaria y eventualmente, en el segundo, según señala el sindicato en un comunicado, en el que explica que estas medidas consisten en agrupar materias de ámbito sociolingüístico o de ámbito científico-técnico para su docencia y trabajo integral.

Desde UGT Ensenyament PV se destaca que "en la Educación no puede imponerse cómo se funciona en las aulas a toque de pito cuartelario, y mucho menos, forzar cambios de amplio alcance para los que no se dan medios ni condiciones". Por tanto, añaden, "reclamamos que si se quiere desarrollar un sistema de enseñanza por ámbitos, se realice de forma voluntaria con los docentes y centros que deseen implementarlo y se tengan buenas condiciones laborales".

El sindicato considera fundamental el respeto al principio de especialidad y considera que está "totalmente fuera de lugar que se obligue a docentes que no han hecho ni una oposición ni una carrera de determinada materia a impartirla; si se desea trabajar la interdisciplinariedad debe contarse con especialistas".

UGT espera que la nueva consellera de Educación muestre más sensibilidad que su predecesor: "Debe escucharse al profesorado y contar con él para mejorar el sistema educativo valenciano sin imposiciones y sin la explotación laboral que supone forzar tareas sin medios ni condiciones". "Esta campaña interpela tanto a docentes críticos con el modelo, como a docentes favorables, pero que no desean malas prácticas autoritarias ni malas condiciones laborales. Está en juego la calidad del sistema educativo", concluyen.

Las novedades del nuevo Plan Digital de Centro (PDC)

La pandemia de la COVID-19 originó que muchos alumnos y profesores permanecieran confinados en sus domicilios durante mucho tiempo y la enseñanza tuvo que realizarse para garantizar las medidas de prevención sanitaria.

JESÚS MARRODÁN Miércoles, 25 de mayo de 2022

Esta situación evidenció algo ya conocido en los centros educativos: un porcentaje importante del alumnado y de sus familias carecen de los dispositivos móviles necesarios y/o de conexión a internet que les permita acceder a la enseñanza no presencial. Surge así la brecha digital, que, obviamente, supone también una brecha educativa y social.

La respuesta institucional a esta situación durante la pandemia fue establecer en los centros planes de digitalización y facilitar temporalmente a determinados alumnos recursos tecnológicos básicos. Por otra parte, el profesorado se ha visto en la necesidad de utilizar las TIC de forma generalizada y relevante para la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, replanteándose recursos y metodologías, ejemplo de ello fue el impulso dado a las aulas virtuales.

Estos planes de digitalización, algunos de ellos ya establecidos antes de la pandemia, no solo no se van a quedar en "stand by", como algunos creen al retomarse la actividad presencial en los centros, sino que a partir de ahora serán obligatorios en todos ellos incorporando importantes novedades.

¿Obligatorios? Sí, así lo establece la LOMLOE, en su artículo 121:

El proyecto educativo del centro recogerá asimismo la estrategia digital del centro, de acuerdo con lo establecido en el artículo 111 bis.5.

El citado artículo 111.bis "Tecnologías de la Información y la Comunicación", también introducido por la LOMLOE, en su apartado 5 señala que:

Las Administraciones educativas y los equipos directivos de los centros promoverán el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje. Las Administraciones educativas deberán establecer las condiciones que hagan posible la eliminación en el ámbito escolar de las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las TIC, con especial atención a las situaciones de violencia en la red. Se fomentará la confianza y seguridad en el uso de las tecnologías prestando especial atención a la desaparición de estereotipos de género que dificultan la adquisición de competencias digitales en condiciones de igualdad.



El artículo introduce varias novedades. En primer lugar, el uso generalizado de las TIC debe efectuarse de forma adecuada, respetuosa con los demás para favorecer la convivencia (debería introducirse la “netiqueta” en las aulas) evitando actitudes discriminatorias y de desigualdad. Un tema que sería conveniente trabajar en todas las áreas y materias, así como en la acción tutorial.

Otro aspecto novedoso es el uso de las TIC de forma confiable, algo vital en los centros educativos por ser depositarios y custodios de una ingente cantidad de datos personales que deben ser protegidos conforme a la normativa general de protección de datos personales. En este sentido recordad las pautas y materiales dadas a los centros educativos por la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD).

La generalización de los PDC tiene apoyo financiero mediante la Resolución de 10 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 21 de julio de 2021, que aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por Comunidades Autónomas destinados al Programa para la mejora de la competencia digital educativa #CompDigEdu», que en su apartado 3 señala como un objetivo del Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo (#DigEdu) del MEFP:

Lograr que todos los centros dispongan de un Plan Digital integrado en su Proyecto Educativo que estructure las estrategias organizativas y académicas emprendidas de forma colectiva para la transformación del centro en una organización educativa digitalmente competente

Los nuevos planes digitales de centro deben centrarse en el aumento de la competencia digital del alumnado y del profesorado, la creación de recursos digitales abiertos, el uso de metodologías TIC innovadoras, la dotación de recursos para los centros (dispositivos, conectividad, etc.) el uso respetuoso y adecuado de las nuevas tecnologías y la confianza digital.

Este acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sigue la estela del Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes – DigCompOrg.

Las administraciones educativas deberán concretar el contenido de los planes digitales, los cuales tienen como ineludible referencia el documento elaborado por el INTEF del Ministerio de Educación y Formación Profesional: *Plan Digital de Centro. Descripción y guía*, cuya consulta es muy aconsejable.

Otra novedad: la resolución ministerial señala la existencia del responsable de #CompDigEdu en cada centro educativo, el cual, junto al equipo directivo y el responsable de TIC, serán los encargados de impulsar tanto la mejora de la competencia digital del profesorado como la digitalización del centro.

Por tanto, el curso próximo tendremos nuevos planes digitales, nuevos aspectos a trabajar en el ámbito de las TIC, y nuevos responsables.

En este sentido las actividades formativas relacionadas con la competencia digital docente deberían efectuarse en sus 5 ámbitos: informatización, comunicación, creación de contenidos digitales, y seguridad. La digitalización de la educación es mucho más que dotar de dispositivos a los centros. En este sentido no hay que olvidar que el PDC debe contribuir a reducir la brecha digital educativa, debe ser un instrumento que garantice el derecho a la educación.

Que los PDC no sean un documento vacío, “corta y pega” de otros, lleno de buenas intenciones dependerá en gran parte del apoyo, asesoramiento y dotación de recursos.

La digitalización se impone de forma evidente y creciente en el ámbito educativo. El voluntarismo de la comunidad educativa, especialmente del profesorado, de asesores técnicos e inspectores no es ni será suficiente. Las administraciones educativas tienen un reto ante esta situación que en las actuales circunstancias es una obligación: gestionar adecuadamente recursos, normas y tiempos para que de verdad se produzca un salto cualitativo en la educación.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Pilar Alegría: “Junto al de los sanitarios, el trabajo de los docentes es el que más nos permite tener cohesión social»

Pilar Alegría tiene una agenda extremadamente apretada. Nos recibe en Valencia, después de su intervención en el XII Encuentro Internacional sobre la Profesión Docente, organizado por la Internacional de la Educación (sindicato mundial de docentes) junto a la OCDE. Media hora escasa para hablar de las 24 medidas que deberán cambiar la profesión docente, de ratios o de los procesos de empleo público de los próximos años.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 18/05/2022

Pilar Alegría (Zaragoza, 1977), ministra de Educación y FP, nos recibe en el valenciano Palau de les Arts durante la celebración del XII Encuentro sobre la profesión docente que organiza la Internacional de la Educación y la OCDE con un buen número de ministros de Educación de medio mundo.

La agenda es muy apretada, de manera que en media hora hay que intentar hacer balance de casi un año al frente del Ministerio y ver algunos de los retos para los próximos meses: oposiciones, estatuto docente o los primeros pasos de la Lomloe en las aulas coparán la conversación.

Casi un año desde el nombramiento ¿Qué balance hace?

Hago un balance muy positivo. La agenda durante este año ha sido muy intensa y lo que todavía nos queda. Creo que el hecho positivo de haber sido capaces de aprobar una ley educativa, de empezar a desplegarla (el próximo curso en los años impares ya se pone en marcha los cambios), el haber posibilitado hace unas semanas aprobar la Ley de FP que era una deuda pendientes... Empezar con el debate, que me atrevo a decir que es la reforma más importante que tenemos, la de la profesión docente con ese documento de las 24 medidas y estamos trabajando para la puesta en marcha de una ley de las enseñanzas artísticas para la vuelta del verano. Agenda intensa y dando pasos importantes hacia adelante.

Hablando de las 24 medidas, me gustaría saber si hay algún calendario previsto después de que hayan pasado cuatro meses desde su presentación.

Cuando dimos a conocer el documento, una de las primeras decisiones que tomamos en el Ministerio fue arrancar con un texto que nos permitiera establecer el marco de las negociaciones con aquellas cuestiones que histórica y reiteradamente los propios docentes nos habían trasladado como importantes que mejorar o resolver. Digo esto porque la prioridad no ha sido ni es marcar un calendario fijo y exacto. Es más importante, creo, que tengamos esa capacidad de escucha activa, diálogo con todas las partes (profesorado, administraciones educativas, las organizaciones sindicales...); una flexibilidad para dialogar con las partes implicadas y vamos a empezar esa segunda fase ahora que hemos recogido un número importante aportaciones de todas las partes interesadas. Nos gustaría que en escasas semanas podamos juntarnos con un documento más cerrado y que parta de las cuestiones básicas en las que estamos viendo que puede haber consenso. Lo más importante es continuar trabajando con aquello en lo que hay mayor posibilidad de llegar a acuerdos y consensos importantes. Hay importantes visos de acuerdo.

¿En qué cuestiones hay ese acuerdo?

Estamos ahora mismo recabando las aportaciones de las organizaciones sindicales, CCAA... Hay cierto consenso en que hay cuestiones en las que se podría mejorar, como la formación inicial. Pero por respeto a los interlocutores, lo queremos llevar de primera mano a las diferentes mesas.

Los sindicatos echaban en falta más concreción en el documento en lo relativo a la profesión docente. ¿Por qué el ministerio no se metió algo más en esa piscina y en qué dirección podrían ir las cosas?

Por parte del Ministerio no ha habido ninguna huída. No es cuestión de un mandato de la propia Lomloe. Pero es verdad que a la hora de plantear este documento de reforma de la profesión docente, nos pareció más oportuno no bajar tanto a la concreción sino marcar, como te decía, el perímetro de los temas que debatir y de esa manera abrir a que todos los agentes implicados pudieran plantear cuestiones para, en semanas, poder sentarnos con distintas concreciones.

Yo soy respetuosa con las decisiones u opiniones de los sindicatos o las CCAA, pero creo que todos los que estamos en este mundo educativo sabemos que frente a cualquier tipo de novedad, las opiniones son plurales y divergentes. Por eso, ya que hablamos de una reforma que lleva esperando 40 años, entendíamos que la mejor manera no era empezar planteando un debate cerrado. Quisimos hacerlo de otra manera. Y nos sentaremos con las partes implicadas con cuestiones más concretas.

¿Cuál es el objeto del documento? ¿Qué nos gustaría? Ojalá seamos capaces, a través del diálogo y los puntos de encuentro, de llegar a ese ansiado Estatuto de la Función Docente. La puerta se ha abierto y ojalá, de abajo arriba, podamos llegar a ese Estatuto. Ese es el objetivo. Como decía al principio, no hay un plazo claro y determinado para llegar porque hay que hacer un camino, poco a poco, y escuchando y hablando mucho que es lo que nos mejora también.

Hablando de profesorado, uno de los temas complicados es el de las oposiciones y el cambio del sistema. Los sindicatos no han visto con buenos ojos la separación de las pruebas, que puede impedir que una misma persona se presente a plazas de reposición o de estabilización...

El primer objetivo que teníamos, o uno de los objetivos más importantes era reducir uno de nuestros principales males, la temporalidad. Esas tasas de reposición 0, esos recortes presupuestarios del Gobierno del PP, con la situación de pandemia que hemos vivido, nos han llevado a unas cifras de temporalidad en el sistema educativo no universitario entre el 23 y 24 %. Teníamos, además, sentencias europeas que nos empujaban en esta dirección también, por lo que el objetivo era reducir al 8 %. Se aprobó una ley en diciembre pasado, en el Parlamento, y teníamos que aplicarla en el terreno de la docencia.

Hay dos planteamientos, por un lado los interinos que tiene plaza previa al 1 de enero de 2016. Es el caso de quienes tienen que pasar el concurso de méritos. Y una fase de concurso oposición para las fechas posteriores. El Consejo de Estado nos hizo una observación esencial en la que determina que las plazas de reposición: personas que se jubilan, personas que van a otro puesto y dejan la plaza, tenían que ser cubiertas a través de concurso oposición y no de uno de méritos. Fue un observación esencial y nosotros la recogimos.



Lo que se aprobó en el Consejo de Ministros atiende, por un lado, a esos interinos que llevan más tiempo, que podrán consolidar su plaza en el concurso de méritos y el resto podrán participar en un concurso oposición, en el que, como sabes, se han cambiado diferentes cuestiones. En cualquier caso debemos ir hacia esa necesaria estabilización que, te diré, es una reclamación importante, histórica y, a mí, es uno de los temas que más me han planteado cuando voy a zonas rurales: la grandísima movilidad que tienen los docentes. Creo que con estas pruebas, que se desarrollarán hasta 2024, vamos a conseguir esa reducción de la temporalidad. Y eso redundará en la mejora de las condiciones laborales y, por tanto, en una mejora del sistema educativo.

El hecho de que las CCAA hayan planteado la convocatoria de este año con el sistema previo al negociado con los sindicatos, deja en dos convocatorias la posibilidad de bajar la interinidad al 8 %. ¿Va a dar tiempo?

No tengas ninguna duda de que, si hay interesadas en que se hagan, estas son las administraciones autonómicas. La prueba de concurso de méritos la tienen que hacer de aquí al 24. Hay un interés general, no solo por parte del Ministerio. El compromiso con la reducción de la temporalidad en el sector educativo es un interés del Ministerio y de las administraciones educativas.

Me alegra su optimismo...

Bueno, creo que compartimos el objetivo, el objeto de mejorar la educación. Y mejorar la educación en nuestro país depende de muchos factores y uno de ellos es seguir mejorando o mejorar también las condiciones laborales de nuestros profesores y profesoras. Es una de las principales premisas. Mejorar nuestro sistema educativo también pasa por mejorar los recursos y medios que tenemos a disposición. Y el mejor recurso que tenemos a nuestra disposición son nuestros profesores. Cuanto más capaces seamos de mejorar su proyección laboral, mucho mejor para todos.

Y hablando de condiciones de trabajo, hay que preguntar por las ratios. Decías en una entrevista que te parecía más interesante no hacer una bajada de ratios lineal sino viendo en dónde tenía más impacto...

No es un tema sencillo ni que tenga una respuesta única. Todo el mundo apostaría por tener menos alumnos por aula, empezando por el profesorado que, a veces, lo tiene muy difícil y hay que reconocerlo. Pero, debemos partir siempre de un planteamiento: las ratios deben estar al servicio de los objetivos y los procesos educativos. Así, el número de alumnos que tengamos dentro de un aula deberá ser el adecuado a la actividad educativa que se realice.

Te pongo un ejemplo: no hace mucho, visité un centro público, el IES Julio Verne en Leganés (Madrid), en el que profesores de distintas especialidades tenían un proyecto educativo en el que juntaban varios grupos de alumnos en un mismo espacio. Así el aula podía alojar a 60 o 90 alumnos a la vez durante dos horas, no una vez, sino muchas. Pero la ratio no se medía por curso, sino por profesor, que trabajaban de forma cooperativa en la misma aula. Y todo el mundo valoraba la experiencia de forma enormemente positiva.

Por tanto, la ratio ideal debe ser aquella que mejor facilite el aprendizaje de nuestros alumnos, siempre, claro está dentro de los límites que nos podamos permitir. Pero debe posibilitar la atención a la diversidad, la inclusión, la socialización y la buena gestión de las aulas.

Dicho esto, en los últimos años las ratios se han ido reduciendo y ahora mismo tenemos unos niveles homologables a los de la OCDE, más bajos aún si nos referimos a la ratio por profesor. Y se ha hecho un esfuerzo enorme durante la pandemia, que sería bueno mantener en lo posible.

En la regulación de los requisitos mínimos de los centros se establecen ratios por grupo según las etapas educativas. Pero sabemos que en la práctica hay otras fórmulas para calcular qué es lo mejor. Por poner otro ejemplo: adaptarlas a las características de las áreas o materias. Suele ponerse el ejemplo del inglés, asignatura en la que son frecuentes los desdoblamientos de los grupos. Pero eso no podía ponerse en una Ley y por eso siempre se ha optado por la fórmula de ratio por grupo y nivel, dando a las comunidades autónomas la flexibilidad necesaria para adaptarla a sus diseños curriculares y organizativos. Desde luego, aquí entran también las medidas de refuerzo de personal que debieran tener los llamados “centros de difícil desempeño”.

Y, por último, una vez más, basémonos en la confianza en los docentes: Demos autonomía al profesorado para organizar sus grupos y su trabajo cooperativo, dentro de los límites que los espacios y los recursos permitan. Y debemos seguir esforzándonos en la mejora de esos recursos y su formación.

¿Esto lo puede regular el Ministerio, una norma estatal que marque que centros con determinadas circunstancias pueden bajar ratios en ellos?

Más que hacer una normativa estatal, tendríamos que llegar a un acuerdo generalizado con las CCAA. Al final tienen la competencia. Yo soy respetuosa y estoy convencida, después de lo vivido estos dos años, que los territorios estarían en disposición de hacer un debate en esta línea.

Cambiando el tercio... en unos meses empieza la Lomloe a dar los primeros pasos. Ya tenía bastante polémica a sus espaldas, con un porcentaje de docentes que no les gusta y hace unos días con un manifiesto firmado por intelectuales. Parece que uno de los problemas importantes siempre es el de las competencias vs. contenido.

Es que no es una antítesis, no son antónimos el aprendizaje por competencias y el memorístico, que parecieran campos ajenos. El aprendizaje por competencias en absoluto despreja la memoria, ni la memorización.

Ayer tuve una reunión con el secretario general de la OCDE y con el padre del informe PISA, Andreas Schleicher. Ambos me trasladaron la satisfacción que hay en la OCDE por la reforma educativa aprobada en España y que lo que estamos empezando a poner en marcha es lo que otros países europeos habían y están desplegando; y las consecuencias han sido positivas objetivamente.

Toda reforma conlleva un debate acalorado, históricamente. Esto, *per se*, no es negativo, ahora bien, respondiendo a lo del manifiesto, respeto todas las opiniones, en este caso, conservadoras. Pero si las propuestas para mejorar la educación de mi país son no hacer nada o buscar siempre soluciones en el pasado, creo que no es el camino. En la educación creo que hay que remar al futuro; fijarnos en y hacer nuestras alternativas que otros países europeos están desarrollando y que les están funcionando bien; hacer nuestras las recomendaciones de organismos internacionales, que es lo que hemos hecho en esta ley, y, en definitiva, poner todos los medios para mejorar nuestro sistema educativo de nuestro país.

Las críticas que se han oído sobre la reforma educativa son reiterativas, no son nuevas. Algunas me llaman la atención, por ejemplo: la repetición. Hay gobiernos claramente conservadores que tienen la promoción automática, como Gran Bretaña. Al propio secretario general de la OCDE o (Andreas) Schleicher, les he hablado de este debate y les sorprendía porque en gran parte de los países de Europa la promoción, el paso de curso es universal en la etapa obligatoria. En la mayor parte de los países europeos. Respeto todas las opiniones, pero tengo claro que para mejorar la educación de mi país hace falta remar hacia delante y no buscar, siempre, fórmulas que nos llevan siempre a un pasado que creo que no nos llevan a ninguna parte.

Como ministra tiene el papel de confiar en que las CCAA van a implantar la ley sin más dificultad, aunque hay pruebas de que en algunas pasa lo contrario...

El ruido... No, las pruebas, no, el ruido y la puesta en escena nos dicen lo contrario. Digo esto porque cuando rascas y lees los decretos que aprueban esas CCAA que tienen mayor interés en criticar, a veces exageradamente, la reforma educativa, son prácticamente análogos a lo que ha aprobado el Ministerio de Educación.

Pensaba en Murcia, también en Madrid, como los dos baluartes más complicados. ¿Seguirá habiendo este ruido a partir de septiembre? ¿Le tocará al Ministerio tener que reconvenir a las comunidades?

Una cosa es el debate acalorado o la puesta en escena y otra cosa es qué nos hemos encontrado. Desde la crítica a lo que se publica no es tan divergente. No deja de ser curioso que hagas una crítica pero lo que queda es lo que legislas y lo que trasladas a los boletines. Y si uno se toma la molestia de leer los documentos que se aprueban, se da cuenta de que no colisionan con las del Ministerio. Evidentemente, si hubiese alguna cuestión que colisiona con la ley de educación, hay unos mecanismos de trabajo, de respuesta entre ministerio y comunidades. La mayoría de casos se resuelven a través de conversaciones o solicitudes de información. Mecanismos muy bien engrasados. Cuando hay alguna duda lo trasladamos y vemos si se puede o no hacer. Espero que a partir de septiembre, que empezamos con los nuevos currículos, el curso funcione con normalidad y que, además, será así, creo, porque tenemos unos magníficos docentes.

Sé que los cambios en las leyes educativas conllevan más trabajo para ellos, pero lo decía al principio, el trabajo que hacen y han hecho en la pandemia nos lleva a sentir un profundo orgullo por ellos. Junto a los sanitarios, su trabajo es el que más y mejor nos permite tener cohesión social.

En relación a este esfuerzo docente a partir de septiembre, pienso en quienes no tengan claro lo del enfoque competencial. No sé si habrá un esfuerzo formativo en este sentido.

Hombre, creo que una de las cuestiones más importantes, de cara a septiembre y como parte importante dentro del objetivo de mejora de la profesión docente, es esa formación permanente. No solo pensando en esta forma de enseñar por competencias, sino porque es una necesidad. Por ejemplo, con la digitalización a la que nos hemos visto obligadas este tiempo, desde 2020, ahora con los cambios de la formación por competencias...

Un número importante de docentes en nuestro país ya enseña por competencias. Faltaba, creo, explicarlo en una ley educativa. En las múltiples visitas que hago a los territorios te diré que he hablado con muchos profesores y curiosamente veían favorable que se recogiera el aprendizaje por competencias y te decían que es lo que llevan mucho tiempo haciendo, quizá, llamándolo de otra manera.

Aunque no sea parte de la pregunta, este objetivo de mejora de la profesión docente, ¿cómo te diría?, no queremos mejorar al docente; tenemos unos magníficos docentes de los que me siento profundamente orgullosa; queremos mejorar la docencia, con ellos, porque son quienes nos han trasladado la necesidad de dar una vuelta a las metodologías, al aprendizaje digital... en ese camino, en ese reto, estamos muy ilusionados y volcados. En el centro del sistema, por supuesto, están los chavales y, en la misma línea, están los docentes



Millones de menores en todo el mundo han sido vigilados por empresas tecnológicas durante la pandemia

Un informe de Human Right Watch ha estudiado el comportamiento de 149 aplicaciones que han sido utilizadas en 49 países, con el consentimiento de los gobiernos, en relación a la infancia. La mayor parte de estas soluciones de software han vigilado a millones de menores, recopilando datos personales de todo tipo sin su consentimiento o el de sus familiares.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 26/05/2022

El de la privacidad fue y es uno de los problemas principales del uso de las tecnologías durante el confinamiento y el cierre de escuelas generalizado desde marzo de 2020 y que en muchos lugares del mundo solo ahora está empezando a revertirse de manera generalizada. En España, las administraciones autonómicas diern, desde el primer momento, el aviso de que había que utilizar las plataformas informáticas que ellas mismas tenían y tienen, puesto que estaba en juego, desde el minuto uno, la privacidad de los datos personales de millones de escolares.

En al menos 49 países de todo el mundo, desde Argentina a Reino Unido pasando por Turquía, millones de niñas y niños han sido vigilados por cerca de 150 aplicaciones (EdTech) que fueron aprobadas para su uso educativo durante el confinamiento por sus gobiernos. Estas son algunas de las conclusiones del informe "¿Cómo se atreven a espiar mi vida privada? Violaciones de los derechos de los niños por parte de los gobiernos que respaldaron el aprendizaje en línea durante la pandemia de Covid-19", realizado en diferentes fases de sde abril de 2020 por Human Rights Watch.

La ONG es tajante: «Este informe es una investigación global de la tecnología educativa (EdTech) respaldada por 49 gobiernos para la educación infantil durante la pandemia. Sobre la base del análisis técnico y de políticas de 164 productos EdTech, Human Rights Watch determina que el respaldo de los gobiernos a la mayoría de estas plataformas de aprendizaje en línea pone en riesgo o viola directamente la privacidad de los niños y otros derechos de los niños, con fines no relacionados con su educación».

Human Rights Watch (HRW) asegura que en la carrea que los gobiernos dieron para intentar solucionar las clases desde casa, pocos fueron los que comprobaron que las aplicaciones informáticas que iban a utilizarse fueran respetuosas con los derechos de la infancia. De hecho, de los 164 productos que se han analizado, 146 «parece» que utilizaban prácticas que podrían poner en riesgo a las y los niños, «contribuían a socavarlos o infringían activamente estos derechos».

Al parecer, la mayor parte de estos productos podía monitorizar la actividad de las y los menores, en muchos casos de forma secreta y sin tener el consentimiento de niñas y niños ni de sus progenitores o tutores legales. «La mayoría de las plataformas de aprendizaje online instalaron tecnologías de seguimiento que seguían a los niños fuera de sus aulas virtuales y a través de internet a lo largo del tiempo», aseguran desde HRW.

A esto se suma el hecho de que buena parte de las plataformas, además, compartían estos datos con terceros. En la mayoría de los casos, dice el informe de la ONG, empresas de publicidad digital (AdTech). Con esta información, dichas empesas pueden conocer aproximadamente las características e intereses de niñas y niños; un conocimiento que puede ser ventido, a su vez, para empresas que busquen acercarse a públicos infantiles. «Human Rights Watch -dice el informe- observó que 146 productos EdTech enviaban directamente o otorgaban acceso a datos personales de niños a 196 empresas de terceros, en su gran mayoría AdTech».

Cosa de las CCAA

El informe de HRW habla de 49 países estudiados. Uno de ellos fue España, aunque no en su totalidad, sino que se puso el foco en las dos autonomías más pobladas: Andalucía y Cataluña. Eso sí, también se realizaron entrevistas en otras ciudades para recabar la opinión de alumnado, familias y profesorado.

Una de las declaraciones que transcribe la ONG en el informe es de un docente madrileño de secundaria que comenta textualmente: «Debido a que España estaba en estado de emergencia, el Ministerio de Educación comunicó [a los profesores] que ya no se requería el consentimiento para la privacidad, o la protección de datos... La privacidad y todo eso ha pasado a un segundo plano por completo, pero lo hemos hecho. porque el Ministerio así lo ha dicho».

Fuentes del Ministerio de Educación sostiene que no hubo ninguna comunicación ni directa a cada docente (no está dentro de las atribuciones que entonces tenía el Departamento de Isabel Celaá) ni a la opinión pública. Fueron las comunidades autónomas las que decidieron qué plataformas se utilizaban en cada momento, algo que apunta también el informe al aclarar que en diferentes países (España es uno de ellos), el Gobierno central cedió la competencia en este sentido en las administraciones regionales.

El Ministerio sí desarrolló, defienden fuentes del actual equipo, una web: Aprendo en casa que contaba con garantías de seguridad, entre otras cosas, porque no se solicitaba a quien la usara ningún dato. El informe de HRW sostiene que efectivamente cumplía normas de privacidad. Según fuentes de Educación, la web estaba alojada en los servidores del Ministerio y aunque daba la posibilidad de utilizar las «salas de reuniones» de

Google, para hacerlo había que solicitárselo al Intef, entidad que facilitaba una dirección de correo propia para que lo usaran las y los participantes en las reuniones. De esta forma aseguraron la no cesión de datos privados de nadie.

En cualquier caso, las primeras semanas fueron realmente confusas, con comunidades autónomas que prohibieron expresamente el uso de plataformas que no fueran las facilitadas por la propia Administración al tiempo que estas se ponían en tal tensión que hubo serios problemas para utilizarlas. Muchas y muchos acabaron haciendo uso de aplicaciones privadas para poder continuar con las clases.

Pero HRW señala que el problema, en no pocas ocasiones, estaba en que las plataformas de las administraciones públicas también ponían en riesgo la privacidad de quienes las han estado utilizando en este tiempo.

Desde Andalucía aseguran que la plataforma que se puso en marcha, eAndalucía, «no dispone de datos de usuarios: ni datos de alumnado, ni de profesorado, ni de personal de gestión ni de tutores de alumnos/as». Algo similar ocurre en el caso catalán. En su caso utilizaron el portal edu365, del que dicen fuentes de Educación que «es anónimo, público, sin autenticación y con información estática, es decir, sin intercambio de información ni ninguna base de datos, solo muestra información de lectura».

Estas mismas fuentes aseguran haber hecho comprobaciones de las que se confirma que no han recogido datos personales de ningún usuario. Además, insisten, las cuestas de Google analytic que se utilizan desde edu365 «tiene desactivadas las funciones para anunciantes, es decir, no se recogen datos demográficos, de intereses ni cualquier otro dato sensible» que pudiera venderse a terceros. Aseguran, además, haber intentado tener una reunión con HRW para aclarar la información que se da en el informe pero no ha sido posible.

Publicidad conductual

Este es uno de los riesgos más importantes que denuncia HRW en su informe en relación a los datos que hayan podido ser recopilados por las diferentes compañías tecnológicas. Se trata de publicidad que le aparece al usuario después de haber observado su comportamiento en Internet y haber realizado un perfil de sus intereses y gustos.

Según la oenegé, las y los menores son especialmente vulnerables a este tipo de publicidad, especialmente quienes tienen menos de 7 años, pero no solo.

A esto se añade, según denuncia HRW, el hecho de que fueron público cautivo, al menos, durante los cierres de escuelas, y se vieron obligados a utilizar las aplicaciones y plataformas que sus centros educativos (guiados por las administraciones competentes) les obligaron a utilizar para poder seguir las clases a distancia. Elegir entre la privacidad y continuar con las lecciones, determina el informe, es una decisión que chicas y chicos, en realidad, no pudieron tomar.

Según la investigación de la ONG 199 empresas de terceros recibieron información de las u los usuarios de las plataformas y aplicaciones. Más de los 164 productos tecnológicos que fueron analizados para realizar este informe.

HRW asegura que «estos anuncios están integrados en plataformas digitales personalizadas que desdibujan aún más las distinciones entre contenido orgánico y pago. Al hacerlo, la publicidad conductual aprovecha la incapacidad de los niños para identificar o pensar críticamente sobre la intención persuasiva, manipulándolos potencialmente hacia resultados que pueden no ser lo mejor para ellos».

El informe, en cualquier caso, hace una buena cantidad de recomendaciones a los países, así como a sus administraciones educativas, sean estatales o regionales y a las compañías tecnológicas para que puedan evitar lo máximo posible la recolección de datos de carácter personal de menores, así como de vigilancia del comportamiento que las y los usuarios tienen en la red

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

El 85,4% de los institutos públicos de ESO y de FP disponen de Entornos Virtuales de Aprendizaje

Los EVA son espacios educativos virtuales, conformados por un conjunto de herramientas que posibilitan la interacción didáctica y a través de los cuales el alumnado puede desarrollar acciones propias del proceso de aprendizaje como la realización de ejercicios, la interacción con el profesorado y el trabajo en equipo.

Agencia Europa Press 18-5-2022

El 68,6% de los centros educativos dispone de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica y facilitan la enseñanza virtual, 23,2 puntos más que el curso 2018-2019. Pero en el caso de institutos públicos de Secundaria y de FP, estos entornos existen en el 85,4% de los centros.



Así lo revela la 'Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Curso 2020-2021', publicada este miércoles por el Ministerio de Educación y FP.

La estadística, elaborada con los datos de las comunidades autónomas y de carácter bianual, abarca los centros educativos no universitarios, excluidos los centros de Infantil y de Educación Especial.

Los EVA son espacios educativos virtuales, conformados por un conjunto de herramientas que posibilitan la interacción didáctica y a través de los cuales el alumnado puede desarrollar acciones propias del proceso de aprendizaje como la realización de ejercicios, la interacción con el profesorado y el trabajo en equipo.

Según la estadística, el incremento más importante, de 31,6 puntos, se registra en los centros públicos de Primaria, donde el 61,2% tiene estos entornos. El 71% de los privados dispone también de estas herramientas.

Por otra parte, el número medio de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje es de 2,5 estudiantes, cuatro décimas menos que en 2018-2019. La cifra es de 2,3 en el caso de los centros públicos y de 2,8 en los privados. Pero en los municipios más pequeños, de menos de 1.000 habitantes, el número de estudiantes por ordenador baja a 1,3, mientras que en los más poblados, de más de 500.000 habitantes, aumenta hasta 3 alumnos por dispositivo.

Por comunidades autónomas, las proporciones más bajas corresponden a País Vasco (1,4), Extremadura (1,6) y Galicia (1,7). Más de la mitad de estos ordenadores, el 59%, son dispositivos móviles (portátiles y tabletas) y el 41% restante son de sobremesa. En Castilla-La Mancha, hasta el 75,4% de los ordenadores son dispositivos móviles, seguida de País Vasco (72,4%) y de Islas Baleares (68,4%).

Además de estos dispositivos, los centros disponen de Sistemas Digitales Interactivos (SDI), entre los que se incluyen Pizarras Digitales Interactivas, mesas multitáctiles, televisiones y paneles interactivos. El 65,8% de las aulas cuenta con algún tipo de SDI, 5,8 puntos más que en 2018-2019. En los centros públicos, el porcentaje es del 63,2% y en los privados del 72,9%.

Por otra parte, el 97,4% de las aulas habituales de clase tiene acceso a Internet, un porcentaje que alcanza el 100% en la Comunidad Valenciana y el 99,1% en Cantabria, Navarra y Ceuta.

En cuanto al tipo de conexión, el 95,9% de los centros dispone de una conexión inalámbrica (el 95,2% de los públicos y el 98,3% de los privados).

Cuenta atrás para la EBAU 2022

Miles de estudiantes se enfrentan en junio al examen de selectividad. Este año será posible presentarse con una asignatura suspensa. El posible distinto nivel de exigencia entre CCAA vuelve a acaparar el debate.

Rubén M. Mateo. 20-5-2022

Noches sin dormir. Paseos eternos hasta el centro de evaluación recitando. Nervios y sudor frío. Último repaso a los apuntes antes de entrar y rezos para que no caiga el tema que llevas más flojo. Un año más, miles de estudiantes españoles se enfrentarán este junio al examen de selectividad que fijará la nota con la que competir para estudiar la carrera que sueñan —40% EBAU, 60% media de Bachillerato—. «Es un momento que ellos viven con muchísimo nervio y angustia porque piensan que se juegan el futuro. Yo siempre les digo que no, que luego la vida da muchas vueltas y que nada es definitivo, pero los chicos lo viven de esa manera», explica Almudena García, profesora de la Universidad de Castilla La Mancha y durante cuatro años —2017 a 2021— asesora EBAU del área de Lengua Castellana y Literatura en dicha comunidad.

El viernes 4 de febrero se publicaron en el BOE las claves generales de la selectividad 2022. Serán unos exámenes —Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)— similares a las de los dos últimos años marcados por la pandemia. Como novedad, este año se podrán presentar alumnos que tengan una asignatura suspensa, siempre que así lo decidan los profesores del instituto en el que han cursado el bachillerato —los alumnos deben cumplir algunos requisitos—. Además, se publicaron las directrices generales que tienen que seguir las comunidades autónomas para diseñar los exámenes. En esta orden ministerial se expone, entre otras cosas, el tipo de preguntas que pueden aparecer —tipo *test*, semiabiertas o abiertas, como un comentario de texto—, o la puntuación que se les da a cada una sobre el total del examen. Como cada año, como es previsible, surgirán las polémicas de siempre al comparar los exámenes entre distintas comunidades autónomas.

Un debate abierto cada año debido a los 17 exámenes de selectividad distintos al estar transferidas las competencias de Educación a las Comunidades Autónomas. El profesor emérito de la Universidad de Santiago de Compostela, Manuel González Herrán, catedrático de Literatura, explicaba en El País tras los exámenes de selectividad de 2018 que «es evidente que hay desigualdad y desequilibrio. Algunas pruebas son del tipo que hace un profesor cuando quiere dar un aprobado general. Tan sencillas, tan elementales, que el alumno diga lo que quiera que algo colará». Asimismo, el ex consejero de Educación de Castilla y León, Fernando Rey, aseguraba también en aquellas fechas que los exámenes de Selectividad son más fáciles en unas comunidades que en otras y que las notas de algunos estudiantes de otras comunidades llegan «hinchadas» al matricularse en la Universidad de la región castellanoleonesa.

Y es que cada comunidad autónoma funciona según sus peculiaridades, con lenguas propias, contextos y necesidades diferentes. La heterogeneidad de las pruebas puede dar lugar a desigualdades en el conjunto del país. Las CCAA son las encargadas de preparar los exámenes con un plantel de profesores de Bachillerato y de Universidades. Sin embargo, no ha habido constancia de reuniones interterritoriales durante años anteriores para afrontar estas desigualdades, siendo la búsqueda y comparación *a posteriori* la única forma de dilucidar estas posibles diferencias. No obstante, este año, por iniciativa de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), los asesores de todas las materias de las CCAA se están reuniendo, por materias, para hacer un diagnóstico y saber si estas diferencias existen y cuáles son. Para poder identificarlas y, a partir de ahí, llegar a un acuerdo de mínimos.

Así lo confirma la actual asesora EBAU y profesora de Lengua y Literatura de la Universidad de Castilla-La Mancha, Margot Vivanco, quien está participando en estas reuniones. «La primera tarea es la del diagnóstico. Desde hace casi dos meses, me estoy reuniendo con los asesores de Lengua y Literatura de las otras 16 comunidades. En esta fase diagnóstica lo que estamos viendo es que sí, hay diferencias, es innegable. Pero no nos parece que sean unas diferencias dramáticas, catastróficas e insalvables», explica la asesora EBAU, para señalar que donde son más apreciables estas diferencias son en las penalizaciones por ortografía. «Sí que es muy distinta entre unas comunidades y otras. Todas las CCAA penalizan. Todas tienen un tope, unas más alto, otras más bajo. Eso es lo primero que queremos atajar. Es donde resulta más visible la diferencia y donde resulta más fácil ponernos de acuerdo para que las faltas resten lo mismo en toda España».

Al ser preguntada si existen diferencias en el grado de exigencia de las pruebas, la profesora Almudena García contesta que sí, ya que «al ser exámenes muy diferentes, el examen se plantea de manera muy distinta y al final el nivel de exigencia no es el mismo». García explica que en algunas CCAA los alumnos tienen que responder a preguntas teóricas, comentario de texto, preguntas prácticas de Literatura y de Lengua, mientras que en otras comunidades quizás solo tienen que hacer un comentario de texto. «No es lo mismo responder en una hora y media a un tipo de preguntas diferentes, que supone que tienes que ir cambiando la forma de trabajar, a tener una pregunta única para el mismo tiempo. Entiendo que puede resultar más estresante para el alumno un tipo de examen u otro. Tampoco quiero decir que sea más fácil o más difícil en una comunidad que en otra. Pero creo que al alumno le puede suponer un mayor esfuerzo un tipo de examen que otro», expone García.

¿Prueba única?

No son pocos los profesores y expertos que defienden la realización de una prueba única de selectividad para todo el país. Los argumentos a favor de unificar el examen de acceso a la universidad se refieren a que de este modo las oportunidades para los estudiantes serían más homogéneas y no habría posibles desigualdades entre un estudiante de Andalucía y otro del País Vasco.

La catedrática de Bioestadística, Cristina Rueda Sabater, publicó en 2016 el Informe Manu, un artículo académico donde ponía en evidencia los problemas de acceso a la facultad de Medicina de mentes brillantes de Castilla y León debido a la alta exigencia en los exámenes de selectividad en comparación con otras CCAA. En el informe, que lleva el nombre de un alumno que se quedó fuera de la facultad por la tesis que defiende Rueda, explicó el elevado porcentaje de sobresalientes en regiones como Canarias, Murcia o Extremadura, que también obtenían muy buenas notas en la mayoría de las asignaturas.

Este estudio, que cifraba en más de un millar los estudiantes perjudicados por la diferencia en las pruebas, funcionó como germen de un movimiento para pedir una selectividad unificada en todo el territorio nacional. Desde el sindicato docente Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE), por ejemplo, han defendido en algunas ocasiones que se haga una prueba unificada para toda España para afrontar la descentralización de la Educación. La profesora Almudena García sostiene que «se está intentando armonizar y unificar» aunque ve «muy difícil» que se haga la misma prueba en todas las comunidades porque la Educación está transferida y los currículos son distintos. «Lo veo complicado, pero sí creo que debería unificarse más el tipo de prueba», resume.

Según la ex asesora EBAU del área de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Castilla-La Mancha, la clave está en acordar una Comisión con profesorado de distintas comunidades que decidan un formato común. «Yo creo que no es necesario que sean las mismas preguntas, evidentemente, pero sí un mismo formato. Que haya un mismo tipo de preguntas en todos los exámenes. Eso ayudaría a que sean unas pruebas más justas a nivel estatal», concluye.

Por su parte, Vivanco cree que «el atractivo de una prueba única es evidente. Simplifica mucho las cosas en muchos sentidos y garantiza esa homogeneidad». Por otro lado, sin embargo, señala los inconvenientes de aplicarla en un sistema descentralizado como el español. «Creo que sería difícil llegar a acuerdos de cuál sería esa prueba única. Y tendría sus complicaciones. Creo que cualquier cambio que se introduzca debe ser paulatino. Cuando nosotros introducimos cambios no cambiamos el examen entero de un año para otro. Cada año se cambia una cosa. Poquito a poco porque eso afecta a la manera en la que los profesores tienen que cambiar la asignatura en el aula», subraya.

El profesor de la Universidad de Zaragoza, Juan Ramón Barrada, del departamento de Psicología y Sociología, al plantearle la cuestión de las diferencias entre CCAA y sobre la propuesta de una prueba única, sostiene que «el problema es discutible porque no está nada claro que haya una gran movilidad de estudiantes intentando



aprovecharse de la dificultad relativa entre distintas comunidades autónomas. El criterio prioritario de donde estudiar viene motivado por qué universidad es la que tengo más cerca de casa. Ese es el criterio preferente».

Barrada afirma que lo que nos preocupa es si el estándar de exigencia no es el mismo dependiendo de donde uno se examine, «una lógica que podemos extender a otras cuestiones por las que aparentemente no estamos preocupados». Por ejemplo, enfatiza, que no todos los años se cotiza igual un 8, un 10 o un 12 en la EBAU. «Que entre el 2019/20, ese curso, o el 2021/22, haya diferencias en qué nivel de aprendizaje hace falta para sacar un 8 o un 12, eso no parece una alarma social. Lo mismo que tampoco parece ser una alarma social que dependiendo de la rama de bachillerato también haya diferencias, o que un elemento central de la nota de acceso a la universidad como es el expediente de bachillerato también está marcadísimo por el nivel de exigencia de los centros», subraya Barrada.

Sobre la unificación de la prueba pide plantearse el precio que habrá que pagar. «Conseguir estandarización sin que haya precio educativo a pagar, no es creíble. Solamente se habla de las potenciales ganancias, y alguna de la gente que entra en ese discurso obvia por completo los costes. Y el precio es que los que creemos que la diversidad, el funcionamiento que nos ofrece las CCAA en España, es una fuente de mejor adecuación al terreno, y una experimentación para saber qué cosas pueden funcionar bien o pueden funcionar mal... Esto y la estandarización plena se llevan mal», indica Barrada.

Hacia un examen competencial

Uno de los objetivos del Ministerio de Educación es cambiar la actual prueba de selectividad por una menos basada en la reproducción de contenidos y más enfocada en saber aplicar dichos contenidos que han aprendido durante el bachillerato —el Gobierno espera tenerla lista antes del inicio del próximo curso—. Un examen más parecido a los del Informe Pisa, con los que la OCDE mide las competencias en Lengua, Matemáticas y Ciencia en decenas de países. Así lo adelantó el pasado febrero el periodista Ignacio Zafra de El País con fuentes que están trabajando en la revisión del sistema de evaluación, que tuvo como primera tarea analizar los procesos de acceso a la universidad en otros países europeos. Esta nueva prueba iría en consonancia con el nuevo modelo de aprendizaje que se implantará en septiembre en todos los niveles educativos, basado en competencias. La idea del ministerio, según esta información de El País, es que los alumnos que empiecen a estudiar en septiembre primero de Bachillerato se examinen con una selectividad también competencial en junio de 2024.

«Me parece bien, aunque yo creo que el alumno si debe ser capaz de exponer y desarrollar un tema que conozca y que haya estudiado. Y me preocupa que el alumno no sepa. Por ejemplo, en la universidad ocurre que les pides que desarrollen un tema y no saben cómo hacerlo. Es fundamental que sepan explicar un tema en el que han trabajado y estudiado. Yo creo que debe haber una combinación entre teoría y práctica. El problema de las preguntas prácticas es que los alumnos algunas veces memorizan también cómo realizarlas. Esto un problema. Quizás también porque los temarios son muy amplios. Habría que intentar reducir un poco. Aunque eso también es complicado», explica Almudena García, a la espera de «a ver qué estipula el currículo nuevo para segundo de bachillerato».

El profesor Barrada cree que el problema que tienen los modelos tipo Pisa es que según cómo se diseñen «acaban siendo más pruebas de inteligencia general que no tanto vinculadas a conocimiento adquiridos en bachillerato». Algo que, según su punto de vista, puede ser bueno o puede ser malo. «Según cómo se diseñen para hacer según qué modelos de pruebas, los contenidos pueden tener un impacto mucho menor. Lo que es importante señalar es que desde algunos sectores educativos se está intentando separar competencias y contenidos. Mientras que una evaluación competencial bien hecha, necesariamente va a estar evaluando contenidos, la evaluación, según cómo se haga de contenidos, no tiene por qué medir adecuadamente ser capaz de trabajar y hacer cosas con esos contenidos. Pero desde algunas caricaturas educativas, la evaluación competencial niega la memoria o niega saber cosas. Para saber hacer, hay que saber», concluye.

Becky Francis: «Un buen sistema educativo es aquel que se basa en la evidencia, no en ideologías»

La investigadora reivindica que el acceso a una docencia de alta calidad es el factor más importante de un centro educativo

Noelia García Palomares 20/05/2022

Becky Francis es educadora y académica británica, especializada en las desigualdades educativas. Desde enero de 2020, es directora ejecutiva de la Education Endowment Foundation (EEF). Francis está especializada en la investigación sobre la calidad de la escuela, la política educativa, la desigualdad social y el rendimiento educativo. En esta línea, es una de las precursoras en la investigación y promoción de la educación basada en las Evidencias.

En el marco de la colaboración de la EEF y la Fundación «la Caixa», Francis y su equipo vinieron el pasado diciembre a Madrid para realizar, junto a EduCaixa, una jornada de conferencias y workshops dirigidos a

algunos centros educativos de distintos puntos de España y universidades comprometidas con la investigación y el uso de las evidencias educativas como elemento clave para la transformación y mejora de la educación.

Francis desvela que la evidencia educativa puede utilizarse para orientar a los docentes y equipos directivos hacia la adopción de los métodos de enseñanza y aprendizaje que han resultado más eficaces para dar apoyo a los alumnos desfavorecidos en otras aulas. Además, continúa destacando que cuantos más sistemas educativos generen sólida evidencia sobre la eficacia de los métodos e intervenciones, más rápidamente cerraremos los vacíos de evidencia y más aumentarán los conocimientos profesionales sobre la docencia, lo que nos ayudará a comprender qué métodos son o no aplicables en los diferentes contextos.

¿Qué es la Education Endowment Foundation (EEF)?

La EEF es una organización benéfica que tiene la misión de romper el nexo entre el origen socioeconómico de los alumnos y sus resultados académicos. Trabajamos para implantar el uso de la evidencia en la enseñanza y garantizar que los docentes y los equipos directivos reciban el apoyo necesario para maximizar la eficacia de su práctica educativa.

Para ello efectuamos revisiones exhaustivas de estudios realizados en todo el mundo y recopilamos las ideas centrales en una síntesis que los docentes pueden asimilar de una manera ágil y sencilla. Asimismo, encargamos nuevos estudios para identificar programas y métodos educativos que puedan acelerar el progreso de los alumnos.

¿Qué actividades ha llevado a cabo la EEF con escuelas y universidades españolas?

En los últimos años hemos creado una red global de organizaciones especializadas en evidencia educativa que son expertos en sus propios sistemas escolares. Nuestro socio en España es EduCaixa, que comparte nuestro compromiso con la equidad educativa y con un nivel elevado de evidencia.

Hemos colaborado con EduCaixa durante cuatro años para desarrollar una plataforma de evidencia educativa, el *Repositorio de Evidencias EduCaixa*, que parte de nuestra base de datos global de evidencia educativa y se ha contextualizado con información local para los docentes y equipos directivos españoles.

La convocatoria del programa «Tus ideas transforman», que vincula a las escuelas con las universidades, pretende codificar y evaluar intervenciones desarrolladas por escuelas. En colaboración con EduCaixa, prevemos financiar programas prometedores identificados en la fase piloto por medio del Repositorio de Evidencias para que puedan evaluarse rigurosamente en un estudio controlado aleatorizado (ECA).

También colaboramos en lo que constituye la etapa más importante del ciclo de la evidencia educativa para los docentes: su conversión en práctica. Para apoyar este proceso, EduCaixa ha traducido y ha contextualizado nuestros informes de orientación para los docentes españoles. Se trata de informes temáticos sobre ámbitos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje, como las matemáticas de secundaria, la alfabetización temprana y el comportamiento, que dan recomendaciones claras, prácticas y basadas en la evidencia para ayudar a los docentes a transformar la evidencia en práctica.

Recientemente, la EEF ha patrocinado la Jornada #EducaciónConRigor de EduCaixa, que reunió a profesores universitarios, directores de centro, responsables políticos y representantes de la EEF para analizar las posibilidades y oportunidades que presenta el desarrollo de una cultura basada en la evidencia en los centros escolares españoles.

¿Qué es la educación basada en la evidencia como elemento clave para la transformación y la mejora de la educación?

La evidencia educativa puede utilizarse para orientar a los docentes y equipos directivos hacia la adopción de los métodos de enseñanza y aprendizaje que han resultado más eficaces para dar apoyo a los alumnos desfavorecidos en otras aulas. Cabe destacar que la evidencia educativa puede llevarnos también a abandonar métodos y programas que han sido menos eficaces.

Cuando la práctica se basa en la evidencia, podemos tener la certeza de que recursos tan valiosos como el tiempo y las energías de los docentes y los presupuestos educativos se utilizarán con pleno sentido. En vez de apostar infundadamente por la última moda pasajera, los centros pueden sacar partido de la investigación para poner en práctica iniciativas y estrategias que han demostrado tener la capacidad de marcar la diferencia en cuanto a resultados educativos.

¿Cuáles son los primeros pasos para encontrar evidencia educativa?

La investigación rigurosa e independiente es esencial para fomentar una profesión docente basada en la evidencia y garantiza que podamos ofrecer a los docentes y equipos directivos la información fiable que necesitan para mejorar los resultados de los alumnos, en particular de aquellos que proceden de entornos desfavorecidos.

La EEF incorpora los resultados de las investigaciones de varias maneras diferentes:

- — Encargamos revisiones bibliográficas que analizan en profundidad áreas de interés específicas. Estas revisiones constituyen una base sólida sobre la que iniciar nuestro trabajo de identificación, evaluación y ampliación de los métodos y programas más susceptibles de marcar la diferencia de forma real y duradera.
- — Financiamos estudios controlados aleatorizados (ECA) para estudiar científicamente la eficacia de diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje. Estos estudios nos indican qué repercusión puede tener un



determinado método de enseñanza y aprendizaje, además de darnos información sobre cómo los centros educativos han puesto en práctica dicho método.

- — Sintetizamos la mejor evidencia disponible a partir de varias fuentes para ofrecer a los docentes datos del mundo real sobre qué ha sucedido con anterioridad al aplicar determinados métodos en los centros educativos. Presentamos la evidencia a través de nuestro recurso pedagógico Teaching and Learning Toolkit, que contiene un resumen accesible de las mejores investigaciones disponibles a nivel internacional y es el equivalente inglés del Repositorio de Evidencias EduCaixa.

¿Podría darme algún ejemplo de un caso reciente de evidencia que haya tenido efecto en la práctica educativa?

Al principio de la pandemia, en 2020, nos propusimos identificar los efectos del cierre de los centros escolares en los resultados educativos de los alumnos procedentes de familias desfavorecidas.

También analizamos la evidencia existente para identificar estrategias de apoyo a estos alumnos, con objeto de evitar que la pandemia los perjudicara aún más. Una de las estrategias que contó con más evidencia fue la tutoría de alta calidad. Así, hemos colaborado con el Departamento de Educación del Reino Unido y otras organizaciones benéficas para crear el Programa Nacional de Tutoría (NTP, por sus siglas en inglés).

Sabemos muchas cosas sobre las características de una docencia eficaz, no solo a partir de los estudios realizados por la EEF, sino también gracias a la base global de evidencia que poseemos. Esto nos ayudó a diseñar el programa. Sin embargo, también debíamos garantizar que el programa tuviera cierta flexibilidad para dar respuesta a las cambiantes necesidades de los centros educativos. Por ejemplo, cuando los centros escolares británicos cerraron por segunda vez en enero de 2021, conseguimos garantizar que casi todos nuestros centros pudieran impartir docencia en línea.

¿Cómo puede utilizarse en los centros educativos?

Todos los centros públicos del Reino Unido tuvieron la posibilidad de acceder a tutorías de alta calidad a través del NTP. Pudieron seleccionar los alumnos que se beneficiarían más del programa y elegir entre varios centros autorizados de tutoría para decidir cuál se adaptaba mejor sus necesidades. Uno de los éxitos del programa fue que por primera vez se ponía a disposición de los alumnos desfavorecidos de todas las regiones del Reino Unido una enseñanza de alta calidad.

¿Cómo debemos trabajar directamente en el aula para poner en práctica esta metodología?

En los centros educativos que vayan a introducir cambios basados en la evidencia, es vital que los docentes y equipos directivos puedan asimilar fácilmente las lecciones derivadas de la investigación, ya que es habitual que estén muy ocupados y trabajen con listas de tareas pendientes llenas de prioridades solapadas. Nuestros informes de orientación pretenden hacer exactamente eso, proporcionando recomendaciones fundamentales extraídas de la base de evidencia con respecto a diferentes ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje.

Además, es importante seguir probando y evaluando el efecto de los programas educativos, ya sean nuevos o existentes, tanto para aumentar el número de iniciativas disponibles que ayuden a los centros a mejorar determinadas áreas de su oferta de enseñanza y aprendizaje como para facilitar el abandono de métodos con una baja probabilidad de tener efectos positivos en los resultados de los alumnos.

¿Cuáles son las principales diferencias entre los sistemas educativos del Reino Unido y España?

Una diferencia fundamental es la manera en que los sistemas británico y español contratan a los docentes y los asignan a los centros educativos. La contratación del personal docente en el Reino Unido depende de cada centro y los docentes tienen autonomía a la hora de realizar solicitudes de trabajo. Esto significa que la contratación y la retención de docentes en los centros de las zonas más rurales y desfavorecidas pueden resultar mucho más difíciles. Merece una especial consideración la manera de incentivar y asignar al personal docente en estas zonas del Reino Unido.

¿Qué deberíamos aprender del Reino Unido? ¿Qué se puede aprender de nuestro sistema?

La EEF promueve que los docentes y equipos directivos utilicen la evidencia para informar sus decisiones. En buena medida, se trata de desarrollar capacidades y habilidades en el sector para cambiar las prácticas e integrar el uso de la evidencia en los centros educativos. Hemos estado trabajando estrechamente con EduCaixa para analizar qué elementos de nuestro método educativo tienen más relevancia para el sistema español a la hora de mejorar el uso de la evidencia en los centros escolares.

Uno de los elementos principales de nuestro método es nuestra Research Schools Network, una red de escuelas de investigación integrada por 37 centros de seis regiones que cuentan con la experiencia y la credibilidad necesarias para ofrecer activamente una formación y un apoyo de alta calidad basados en la evidencia entre los centros educativos locales. La Research Schools Network ayuda a los profesionales a mejorar la toma de decisiones utilizando la evidencia como complemento de su experiencia profesional y garantizando que los materiales que proporciona la EEF sean aplicables y relevantes para la profesión.

La base de evidencia en la que se fundamenta el Teaching and Learning Toolkit y su homólogo español, el Repositorio de Evidencias EduCaixa, procede de los mejores estudios sobre educación que se realizan a nivel internacional. Uno de los objetivos del repositorio de evidencias educativas que EduCaixa está desarrollando en España con la convocatoria del programa «Tus ideas transforman» es alimentar esta base global de evidencia para que los sistemas educativos de todo el mundo puedan aprender de las innovaciones que se han aplicado eficazmente en España. Dicho programa contribuye al desarrollo de la base de datos global de evidencia por parte de la EEF. Cuantos más sistemas educativos generen sólida evidencia sobre la eficacia de los métodos e intervenciones, más rápidamente cerraremos los vacíos de evidencia y más aumentarán los conocimientos profesionales sobre la docencia, lo que nos ayudará a comprender qué métodos son o no aplicables en los diferentes contextos.

¿Deben realizar muchos trámites burocráticos los docentes en el sistema británico?

La carga de trabajo de los docentes es sin duda un problema en el Reino Unido. Según un estudio realizado por el Congreso de Sindicatos Británicos (TUC, por sus siglas en inglés), la probabilidad de hacer horas extras no remuneradas es más alta entre los docentes que entre el personal de cualquier otro sector.

En la EEF creemos que la evidencia puede utilizarse para ayudar a los docentes y equipos directivos a ahorrar tiempo, facilitando sus decisiones sobre cómo emplear el tiempo para conseguir un mayor efecto en los resultados de los alumnos.

Un ejemplo de ello son las calificaciones, uno de los asuntos más polémicos en el debate sobre la carga de trabajo del personal docente. Hemos efectuado una revisión de la evidencia sobre diferentes estrategias de calificación y hemos descubierto que no hay suficientes estudios para saber con certeza cuál de ellas tendría un efecto positivo en el progreso de los alumnos y cuál no.

En un sector profesional que intenta hacer frente a cargas de trabajo agotadoras y difíciles de gestionar, la evidencia puede ayudarnos a cuestionarnos si vale la pena pedir a nuestros docentes que dediquen tantas horas semanales a métodos que requieren mucho tiempo y no cuentan con respaldo científico.

¿Qué opina sobre la gestión del cierre de las aulas durante el confinamiento? ¿Y en la nueva normalidad?

Nuestro sistema escolar demostró tener una resiliencia extraordinaria ante los retos que supuso la pandemia. Sin embargo, muchos alumnos no lograron recibir una enseñanza a distancia eficaz. Al principio de la pandemia, las estimaciones indicaron que había alrededor de 1,8 millones de alumnos en el Reino Unido sin un acceso adecuado a dispositivos informáticos, y casi un millón sin una conexión aceptable a Internet; la mayoría de estos alumnos pertenecían a familias de renta baja.

A los alumnos que carecían de dispositivos informáticos, conexión a Internet o un espacio adecuado para trabajar, les resultó mucho más difícil continuar aprendiendo desde casa. Estos son los alumnos que se habrán visto más afectados por la interrupción del aprendizaje, que ampliará la brecha de rendimiento entre los alumnos de familias de renta baja y sus compañeros de clase.

¿Qué repercusión tuvo el cierre de centros escolares durante la pandemia, en particular para los alumnos más desfavorecidos?

Incluso antes del inicio de la pandemia, los alumnos desfavorecidos tenían dificultades para igualar el rendimiento académico de sus compañeros de clase. Cada vez son más los estudios que indican que los cierres parciales de los centros escolares, tal como se anticipó, empeoraron las cosas.

Aunque existen varios parámetros específicos para la medición de la pérdida de aprendizaje, sabemos con certeza que los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos se han visto afectados de una manera desproporcionada. Como consecuencia, se han estancado los avances que, con gran esfuerzo, habían alcanzado los docentes para reducir la brecha de rendimiento entre los alumnos desfavorecidos y sus compañeros de clase, y los alumnos desfavorecidos se están quedando aún más rezagados.

Necesitamos garantizar que los docentes dispongan de los recursos necesarios para apoyar de manera sostenida y a largo plazo a los alumnos desfavorecidos que tienen a su cargo.

¿Cómo se puede alcanzar la equidad?

Sabemos que el factor más importante, dentro del centro educativo, para un buen rendimiento de los alumnos es el acceso a una docencia de alta calidad. Una buena docencia, la interacción entre el adulto y el alumno en el aula —más que la estructura del sistema escolar, el sistema de evaluación o la reforma del plan de estudios— es lo que más influye en el aprendizaje de los alumnos, sobre todo en el caso de los que proceden de entornos socioeconómicamente desfavorecidos.

La inversión más eficaz que podemos realizar en educación va dirigida a nuestros docentes, tanto si son noveles como si son directores de centro con muchos años de experiencia. En la EEF creemos que la evidencia debe ser la piedra angular de la enseñanza y el aprendizaje. La evidencia de alta calidad es una herramienta poderosa para decidir cuál es la manera más eficaz de utilizar los recursos para mejorar los resultados de los alumnos. Lejos de aumentar la carga de trabajo de los docentes, la evidencia puede ayudarles a ahorrar tiempo, ya que les permitirá centrarse en lo que funciona y descartar lo que no funciona.

¿Qué valores, conocimientos, habilidades o capacidades deben tener los alumnos al final de su etapa escolar para que podamos hablar de un sistema educativo eficaz?



Un buen sistema educativo es aquel que ofrece a todos los alumnos, independientemente de dónde vayan a la escuela o cuánto ganen sus padres, la oportunidad de prosperar, adquirir los conocimientos y habilidades que necesitarán como ciudadanos en el futuro y alcanzar su potencial.

Debe empezarse por invertir en una enseñanza de alta calidad, que tenga el mayor potencial posible para mejorar el rendimiento de los alumnos. En segundo lugar, un buen sistema educativo es aquel que se basa en la evidencia, no en ideologías. Los centros educativos y los responsables políticos necesitan tener acceso a una evidencia sólida y práctica que permita respaldar su toma de decisiones y les ayude a utilizar los recursos de una manera que suponga la máxima diferencia para los alumnos. Finalmente, debe haber recursos para apoyar las necesidades de los alumnos que se están quedando rezagados, ya sea a través de intervenciones específicas de alta calidad, como tutorías o programas de alfabetización y aritmética, o mediante estrategias para fomentar la asistencia y un comportamiento adecuado.

¿A qué retos se enfrenta el sector educativo español ante la situación actual?

Muchos de los retos a los que se enfrentan los centros educativos en España son como los que tenemos en el Reino Unido. Los alumnos no han podido ir a clase, y sabemos que este problema ha afectado desproporcionadamente más a los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos.

En el Reino Unido, hemos realizado un seguimiento de las pérdidas de aprendizaje en diferentes etapas de la educación, lo que significa que los argumentos para identificar y ampliar intervenciones eficaces son más sólidos que nunca. Para apoyar de manera eficaz la recuperación de la educación después de la pandemia, debemos saber cómo se han visto afectados los alumnos.