

## ÍNDICE

[Educación modifica el Concurso de Traslados Estatal que afecta a la valoración de la antigüedad de los docentes](#) **EUROPA PRESS**

["Es triste ver lo que hacen la mayoría de institutos para acompañar a los chavales"](#) **EL PAÍS**

[Los institutos piden a Educación no cambiar horarios en enero](#) **LA VANGUARDIA**

[Educación olvida a los profesores de prácticas en el presupuesto](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[Sorpresa para los 822 centros bilingües de Madrid: la Comunidad renuncia a organizar las pruebas de inglés](#) **EL PAÍS**

[El ridículo de la educación amable](#) **EL DEBATE**

[Máximo histórico de matriculaciones en Formación Profesional en Galicia](#) **EL CORREO GALLEGO**

["El drama afectivo y emocional que viven los niños con altas capacidades en la escuela es extraordinario"](#) **EL PAÍS**

[Las familias piden mayor formación del Coordinador de Bienestar: "La norma es ambigua, no se sabe quién está preparado"](#) **EUROPA PRESS**

[Estos son los idiomas que se estudian más en la UE](#) **EL BOLETÍN**

[Los conocimientos y la pedagogía](#) **EL DEBATE**

[El Consejero ataca a la nueva ABAU](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Asociaciones de padres contra bandas latinas: en algunos colegios ya se piden detectores de armas](#) **EL MUNDO**

[CCOO vuelve a pedir personal para desarrollar la figura del Coordinador de Bienestar en las escuelas](#) **EUROPA PRESS**

[Educación ofrecerá un año de descanso" a los directores después de 8 en el cargo](#) **EL CORREO**

[La Confederación de Centros de Enseñanza Privada se hace con el control del Consejo Escolar.](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El caos de las pruebas de nivel de inglés en Madrid: empresas a la caza del negocio, familias desconcertadas y centros que no saben qué hacer](#) **EL PAÍS**

[Directores de instituto navarros piden seguir cobrando una parte del complemento cuando dejen el cargo](#) **DIARIO DE NAVARRA**

[Inspectores de Educación exigen un plan de formación "potente" para que los docentes afronten los nuevos retos de la FP y la LOMLOE](#) **EUROPA PRESS**

[El debate de la conciliación debe ajustarse a la realidad: las necesidades de niños y jóvenes deben tener protagonismo](#) **EL PAÍS**

[El concurso de méritos en la docencia contará con más de mil plazas](#) **EL CORREO GALLEGO**

[CEAPA afirma que el curso arranca con mayoría de alumnos sin conocer al Coordinador de Bienestar: "No tiene sentido"](#) **EUROPA PRESS**

["Tenemos un sistema educativo igual de estandarizado, patriarcal y homogeneizador que hace 300 años"](#) **EL PAÍS**

[Repetir curso no es bueno para casi nadie](#) **THE CONVERSATION**

[El profesorado que más sufrió durante la pandemia: mujeres, de primaria y con alumnos desfavorecidos](#) **THE CONVERSATION**

[El Ministerio ha creado 210.000 plazas de FP, 10.000 más de lo previsto en cuatro años](#) **MAGISTERIO**

[El Ministerio cambia el baremo de los profesores interinos para los traslados](#) **MAGISTERIO**

[El 50% de los alumnos se cree capaz de detectar un bulo, pero la realidad es que no](#) **MAGISTERIO**

[Carrera para modificar los baremos del concurso de traslados](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Evaluación inicial por competencias, ¿cómo abordarla?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El coordinador de bienestar: un perfil difuso](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[A vueltas con las situaciones de aprendizaje](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

## Educación modifica el Concurso de Traslados Estatal que afecta a la valoración de la antigüedad de los docentes

MADRID, 23 Sep. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha modificado el Real Decreto del Concurso General de Traslados Estatal docente no universitario para acomodarlo a una sentencia del Tribunal Supremo y Jurisprudencia europea. Los cambios tienen que ver con la valoración de la antigüedad para el profesorado interino y en prácticas en el cuerpo propio y en otros cuerpos docentes en los que la persona interesada hubiera estado prestando sus servicios.

Esta medida se ha tomado, según ha informado STEs Intersindical, tras la convocatoria "de urgencia", a raíz de una reciente Sentencia firme del Tribunal Supremo, se ha convocado de urgencia una sesión extraordinaria de la Mesa de Negociación del Personal docente no universitario en el Ministerio de Educación y Formación Profesional con las organizaciones sindicales.

El sindicato ha explicado que, a tenor de la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, "se hace necesario modificar el Real Decreto 1364/2010 por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes".

Asimismo, apunta que, siguiendo el principio constitucional de jerarquía normativa, habrá que adaptar igualmente la Orden 834/2022 de normas procedimentales para su ejecución en el curso actual, así como las convocatorias territoriales e instrucciones para las comisiones de baremación, "una modificación no menor puesto que afecta a más de 540.000 personas". Los cambios tienen que ver con la valoración de la antigüedad para el profesorado interino y en prácticas en el cuerpo propio y en otros cuerpos docentes en los que la persona interesada hubiera estado prestando sus servicios.

El sindicato ha asegurado que, "a pesar de la dura negociación, no ha quedado cerrado en el Real Decreto la valoración de méritos del personal interino -- cuestión que hace tiempo "sí que se valora en Galicia"--, el desempeño en cargo directivos o tutorías del funcionariado temporal o valoración de la experiencia entre comunidades que "no reconocen el verano del personal interino". STEs-i ha reivindicado que, aprovechando la coyuntura, se adelanten las negociaciones de las plantillas orgánicas de manera que el profesorado "no concurre 'a ciegas', tal y como lleva haciéndose durante décadas; que se apliquen no solo esta, si no más sentencias firmes que tienen que ver con temas variopintos tales como el difícil desempeño, el reconocimiento del Máster de Educación en determinados cuerpos, valoración de méritos en enseñanzas de idiomas, puntuación relativa a formación específica, entre otros".

Para el sindicato, el Concurso General de Traslados "se ha convertido en un crisol de interpretaciones diferentes entre territorios". Así, ha añadido que "es paradigmático el caso de la valoración del difícil desempeño que con la misma instrucción ha recibido más de cinco interpretaciones distintas en una misma región".

La Confederación de STEs-i ha subrayado que organizará "cuantas asambleas sean necesarias para informar de la magnitud de los cambios que en un horizonte cercano se le presentarán a un profesorado hastiado por el aumento de la carga burocrática que tiene que soportar".

"A los nuevos planes de lectura, de transformación digital, de valoración de su competencia con las nuevas tecnologías, de convivencia, de adaptación de las nuevas programaciones LOMLOE, tendrá que sumarle un curso de aprendizaje para rellenar su concurso de traslados, puesto que aquel botón de 'méritos perfeccionados' que simplificaba la presentación de cientos de papeles no le servirá con este nuevo Real Decreto", ha concluido el sindicato.

## EL PAIS

### “Es triste ver lo que hacen la mayoría de institutos para acompañar a los chavales”

*Los centros educativos carecen del personal necesario, y con frecuencia de los perfiles adecuados, para afrontar las nuevas misiones educativas, tecnológicas y sociales que se les exigen*

IGNACIO ZAFRA. Valencia 23 SEP 2022

Eva Bajén lleva 36 años siendo profesora de Lengua castellana y literatura, ha pasado nueve en puestos equipos directivos de su instituto en Zaragoza y ha presidido otros cuatro la asociación de directores de institutos públicos de Aragón. Ha vivido de primera mano uno de los procesos que experimenta la escuela: además de seguir haciendo su trabajo central, es decir, dar clases para que los alumnos adquieran conocimientos y competencias, cada vez se le pide que atienda a más frentes de forma efectiva. Pero los centros no solo carecen de las manos necesarias sino, con frecuencia, de los perfiles adecuados para ello.

Se pide que colegios e institutos cumplan una función de orientación para evitar que muchos alumnos se pierdan y para ayudar al conjunto de los estudiantes a decidir mejor sus caminos académicos o profesionales. Pero el número de orientadores es normalmente tan bajo (uno o dos por centro) que resulta imposible que cumplan ese cometido. Se plantea una atención educativa más personalizada, pero los docentes se encuentran regularmente en el aula con alumnos que viven situaciones sociales o psicológicas para las que los docentes no han sido preparados y para las que en general no disponen de tiempo. La digitalización se considera un objetivo prioritario, sobre todo después de que la covid haya puesto de manifiesto lo mucho que queda por hacer, pero los medios son escasos. “En nuestro centro tenemos un profesor coordinador de tecnología (TIC), pero con cuatro horas de reducción de horas lectivas a la semana no puede, por un lado, estar pendiente de todas las cosas que pueden fallar en un centro, como las conexiones y, por otro, dar el impulso que se quiere dar a la digitalización”, afirma Bajén.

Directores, expertos y entidades advierten que la escuela —a la que ahora se le pide además que tenga un coordinador de bienestar sin que la mayoría de comunidades hayan regulado bien sus funciones ni previsto recursos adicionales para ello— necesita reforzar unos perfiles que en ciertos casos podrían asumir los propios docentes si se les proporcionara la especialización y el tiempo suficiente para ello, y en otros casos deberían cubrir probablemente otra clase de profesionales.

Lo que más influye en la trayectoria escolar de un alumno es el nivel educativo de su familia. Mejorar ese factor es muy difícil, pero el sistema sí puede redoblar los esfuerzos por compensar esa desigualdad de partida. Una herramienta que el responsable de proyectos de la Fundación Bofill, Miquel Àngel Alegre, considera especialmente útil para conseguirlo son los planes individualizados de orientación para los chavales con mayor riesgo de rendir menos y acabar abandonando. “Que dispongan, por ejemplo, durante toda la secundaria de una hora y media extra a la semana para estar ellos solos con alguien del equipo de orientación del instituto, para trabajar su proceso de aprendizaje. Las competencias van de saber movilizar conocimientos, saber regularse, saber organizarse los tiempos, saber trabajar en grupo. Unas cuestiones que son muy trabajables desde la orientación, igual que otras como descubrir realmente qué les interesa”. En algunos casos, prosigue el sociólogo, lo mejor sería que en ese trabajo de orientación participaran también sus familias, para aprender a acompañarlos mejor, conocer el sentido de una u otra vía formativa y los recursos extraordinarios que pueden solicitar dentro y fuera del sistema educativo.

Hay excepciones, pero lo normal, dice Alegre, es que los institutos no realicen una verdadera función de orientación, sino solo “actividades puntuales, atomizadas y desconectadas”. “Es muy triste cuando ves lo que se hace en la mayoría de los institutos en cuarto de la ESO para acompañar a los chavales. Algunas charlitas de gente de fuera, alguna visita a un punto de información que pueda haber aquí o allá, y una o dos sesiones con su tutor, en las que les pasa un test, les pregunta cuáles son sus intereses y les dice: ‘pues igual puedes hacer esto’. Con las dotaciones de que disponen, los centros no pueden ofrecer a los alumnos una orientación coherente para aumentar sus probabilidades de acertar en la elección de su trayectoria educativa. Y lo poco que hay, además, se les suele dar a todos por igual. “Todos los alumnos necesitan un plan, pero esa función se ha de garantizar sobre todo para aquellos alumnos con más riesgo de desorientarse”, opina Alegre.

El instituto público Torre Roja, en Viladecans, muy cerca de Barcelona, es una de las excepciones al panorama general. Tiene un orientador por nivel (uno para los grupos de primero de la ESO, otro para los de segundo...) que, para conocer mejor a los alumnos, los acompaña pasando de curso con ellos desde que entran al centro hasta que terminan el Bachillerato (hay también orientadores responsables de los ciclos de Formación Profesional que ofrece el instituto). Los orientadores de nivel trabajan “codo con codo con los tutores de cada grupo”, explica Manel Merino, que fue hasta el curso pasado director del instituto y ha sido nombrado jefe de servicio de innovación educativa de la Generalitat de Cataluña. El Torre Roja tiene un millar de alumnos y cuenta con un equipo de orientación integrado por una decena de personas (para formarlo, su dirección ha destinado todas las horas disponibles y ha solicitado todas las ayudas posibles). “El objetivo es hacer un trabajo preventivo a nivel pedagógico, académico, profesional y social para que los alumnos permanezcan enganchados”, asegura Merino.

Los puestos de orientador son asumidos en general por docentes y psicopedagogos. Pero la atención por motivos socioeconómicos, un terreno en el que la escuela muestra grandes carencias, sería quizá mejor que la asumieran otros tipos de profesionales, como los trabajadores o educadores sociales, opina Álvaro Ferrer, especialista educativo de Save the Children. Hay centros donde lo hacen, pero muchos menos de lo que sería necesario, asegura Ferrer, dada la magnitud del problema: España tiene un 30% de pobreza infantil, y la pobreza tiene un gran impacto educativo. “Es una dimensión que no tiene tanto que ver con lo puramente pedagógico, sino con las dificultades sociales que afrontan los niños y niñas, el trabajo con sus familias, los recursos que no tienen en casa, el acceso a ayudas”.

#### *Encontrar un equilibrio*

Ferrer considera importante, al mismo tiempo, buscar un equilibrio. “Tampoco se trata de que la escuela tenga un profesional de cada cosa. Tenemos que ser conscientes de que hay unos servicios comunitarios que ya existen. Por ejemplo, con la psicología clínica hay que tener claro en qué caso puede tener sentido que haya

un profesional en el centro, pero también hay que mejorar la coordinación con el sistema sanitario, y reforzar el sistema sanitario para la atención de la salud mental”.

Lo ideal para responder a las nuevas funciones que se le piden, opina el sociólogo Mariano Fernández Enguita, sería que más decisiones pudieran tomarse a escala de centros, como un mayor margen en la definición del perfil de los refuerzos que considera que necesita. “Pero eso nos lleva al problema de cómo se asigna al personal”, señala. El secretario de enseñanza de CC OO, Francisco García, está de acuerdo en que la atención a la diversidad requiere, entre otras cosas, de “dotar de más y de nuevos perfiles profesionales a los centros”, pero se muestra escéptico ante la posibilidad planteada por Fernández Enguita. “El reclutamiento de funcionarios debe hacerse mediante procedimientos garanticen los principios de igualdad, mérito, capacidad y publicidad”, advierte.

## LA VANGUARDIA

### Los institutos piden a Educació no cambiar horarios en enero

*Tras el pacto con sindicatos, deben modificar las plantillas*

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 24/09/2022

Un grupo de directores de secundaria de Barcelona han enviado una carta a la Conselleria de Educació para manifestar su malestar por el acuerdo firmado entre sindicatos y Generalitat por el adelanto del horario escolar. En el mismo se pactó la reducción de una hora lectiva del horario de los maestros a partir del próximo enero, lo que obliga a las direcciones a rehacer las plantillas.

Los directores, que ven positiva que los docentes tengan más tiempo de reflexión, consideran que la modificación horaria no puede ser a mitad de curso porque va en detrimento de los horarios que ahora tienen los alumnos. Advierten que podría perjudicar el proceso de aprendizaje de los estudiantes así como la relación con las familias. Por este motivo, piden al departamento “buscar alternativas para este curso”.

“El cambio de horario implicaría una redistribución de las materias o tutorías y comportaría un trastorno importante a los referentes de los alumnos y las familias”, indica la carta que no está firmada. Ello supone la posibilidad de que un tutor que empiece en septiembre puede dejar de serlo en enero.

En este sentido, los directores han defendido que los horarios que están en funcionamiento “responden a las necesidades pedagógicas para alcanzar las estrategias y actuaciones del proyecto educativo de cada centro”. Piden que se respete la atención educativa a todo el alumnado, en especial al más vulnerable. “Estas modificaciones les afectarán directamente; es un alumnado con más fragilidad y más dificultad para adaptarse a los cambios y hay la posibilidad de que pierdan sus referentes educativos directos”.

Por último, han manifestado su malestar por el hecho de que “aún no se ha producido la comunicación oficial de este acuerdo” y afirman que han sido conocedores por los medios de comunicación.

La carta surge de un grupo de directores de instituto tras la reunión con la gerente del Consorci d'Educació de Barcelona, Mercè Massa, y la directora general del profesorado del departamento, Dolors Collell. En la misma se quejaron de que todavía no tienen instrucciones de cómo van a cambiar las plantillas en enero, sin perjudicar las estrategias educativas programadas para este curso.

En el pacto entre Educació y los sindicatos para desencallar el malestar generado por el adelanto del calendario escolar y la reversión de los recortes económicos se incluye la reducción de una hora de clase de todos los docentes, lo que supone la contratación de 3.500 profesores más. Para los directores consultados por este diario, esta medida, además de insuficiente pues hay más centros que dotación nueva, no resultará eficaz. Un docente nuevo no puede suplir las horas de cada especialista puesto que carece de formación para ello.

## INFORMACIÓN

### Educación olvida a los profesores de prácticas en el presupuesto

*Los sindicatos critican la demora en incluir los complementos para estos docentes tras el compromiso de hace ya un año*

Victoria Bueno. Alicante. 23-09-22

Los profesores en prácticas del curso que ya ha terminado, el 2021-22, no están incluidos en los presupuestos de la Conselleria de Educación y, una vez más, estos docentes se quedan sin cobrar los complementos que les corresponden por trienios y sexenios trabajados con anterioridad.

La demanda de los sindicatos ha caído de nuevo en saco roto, pero esta vez la razón que aduce al conselleria responde al “olvido” del colectivo en los presupuestos.

Es lo han hecho llegar a los representantes docentes en una mesa sectorial que, próxima a las elecciones sindicales fijadas para el 1 de diciembre, se ha convertido en un foro de reivindicaciones en el que cada

formación ha tratado de evidenciar carencias del sistema educativa que repercuten principalmente en el profesorado.

Desde la conselleria aseguran que van a tratar de incluir en un decreto pendiente de publicación la “retroactividad” del pago de los complementos para los docentes en prácticas. Añaden que en el caso de que esto no fuera posible, está previsto que puedan cobrar “una compensación”, según informan desde el STEPV.

#### *Sueldos*

La totalidad de las fuerzas sindicales reclama por otra parte mejoras salariales para equiparar los sueldos a los de otras autonomías, a excepción del STEPV que prefiere optar por “recuperar la pérdida de poder adquisitivo porque tampoco la han recuperado otras zonas”.

Sin embargo desde la secretaria autonómica prefieren optar por igualar sueldos y se han comprometido a presentar un estudio comparativo entre los distintos territorios para valorarlo.

Las ratios por aula y el aumento de plantillas figuran asimismo entre las principales demandas docentes. Educación sostiene que ya se ha hecho un esfuerzo en ambos sentidos aunque se muestran dispuestos a estudiar posibles reducciones de ratio puntuales y en centros concretos.

El CSIF apuesta por generalizar los desdobles en la totalidad de los módulos de Formación Profesional y ANPE afirma que sigue pendiente la actualización de las plantillas orgánicas que impide a los centros aplicar todos los programas que exige la propia conselleria, por la falta del personal necesario.

## **EL PAÍS** C. de MADRID

### **Sorpresa para los 822 centros bilingües de Madrid: la Comunidad renuncia a organizar las pruebas de inglés**

*Cada colegio deberá buscar una empresa acreditada que haga los exámenes. Hay 60.000 alumnos afectados que no pudieron hacer el examen el curso pasado al quedar desierto el concurso de licitación*

BERTA FERRERO / JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 24 SEPT 2022

Más caos para los centros educativos madrileños con el inicio de curso, en este caso para los bilingües de inglés. Los directores de 822 colegios o institutos sostenidos con fondos públicos recibieron este jueves una carta a la que ha tenido acceso EL PAÍS escrita “algo enrevesada”, según Esteban Álvarez, portavoz de los centros públicos de secundaria (Adimad) y director de un instituto bilingüe, el Sierra de Guadarrama (Soto del Real) que los ha dejado “noqueados”. En el correo, la Administración da a entender que ya ha encontrado una solución para los alumnos de sexto de primaria y cuarto de educación secundaria (ESO) que el curso pasado se quedaron sin realizar el examen anual de nivel de inglés que organiza el Ejecutivo, debido a que la licitación del concurso se quedó desierta: en lugar de que el Gobierno regional contrate una empresa acreditada, como es habitual cada año, cada uno de los centros recibirá un dinero determinado y se tendrá que buscar la vida para organizar la prueba de inglés.

“Estamos a la espera de que nos aclaren ese correo porque desde luego nos crea un serio problema”, asegura Álvarez. Un portavoz de la Consejería de Educación ha confirmado a este periódico que no hay dudas: los centros educativos serán los que tendrán que contratar el servicio. Cada uno por su cuenta.

El desconcierto es total. A mediodía del jueves llegó el correo y los directores piensan ahora que si les confirman lo que parece, “es lo más surrealista” que les podría pasar en un inicio de curso. “Con la carga que tenemos de trabajo, organizando grupos, materias, engrasar el funcionamiento... ¿Ahora tengo que ir yo a escuelas privadas que estén acreditadas para realizar un examen a los alumnos del curso pasado? Nos tendrán que decir algo más. No vale con mandar un correo y decir: ‘Búscate la vida’, se queja el director, que, según ha anunciado la Comunidad de Madrid, deberá encontrar una empresa que siga los criterios de calidad dentro de los parámetros del Marco Europeo de Referencia.

La carta empieza con lo que parece una buena noticia. “Me es grato comunicarles que los alumnos que no pudieron obtener las certificaciones de nivel lingüístico en lengua inglesa al finalizar 6º de Educación Primaria y 4º curso de ESO el pasado curso escolar podrán hacerlo antes de finalizar este año 2022”, se lee en el escrito, firmado por la subdirección General de Bilingüismo, dependiente de la dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza, y, a su vez, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades. “Como ya se informó, la licitación abierta de las pruebas de evaluación externa del Programa Bilingüe correspondientes al curso 2021-2022 iniciada en el mes de diciembre de 2021 se declaró desierta, al resultar que la oferta presentada por la única empresa licitadora, incurría en baja temeraria”, continúa.

#### *Excepcionalidad*

Y tras un largo preámbulo llega la bomba: “Dada la excepcionalidad de estas circunstancias, y teniendo en cuenta que ya no es factible la tramitación de un nuevo procedimiento de licitación, se ha optado por realizar un

libramiento a cada centro educativo, a través de las Direcciones Territoriales de Área con el fin de financiar estas certificaciones. La cantidad media estimada por alumno/prueba es de 105 euros en el caso de los centros en los que han de examinarse alumnos de 1º de ESO y 1º de Bachillerato. En los centros en los que solo se examinarán alumnos de 1º de ESO esta cantidad media estimada será de 90 euros”.

La Administración también les asegura que “tanto desde el punto de vista administrativo como de cualquier otra cuestión que tenga que ver con este procedimiento, los asesores de referencia de esta Subdirección General se pondrán en contacto con sus respectivos centros” y termina el escrito agradeciendo de antemano “la colaboración prestada en todo momento, quedando a su disposición para lo que puedan necesitar para garantizar la correcta administración de las pruebas”.

Las críticas por esta solución de última hora no han tardado en llegar. María Pastor, portavoz de Educación de Más Madrid, el principal partido de la oposición, denuncia que “Ayuso presume por las mañanas del programa bilingüe y por las tardes renuncia a gestionarlo, abandonando a su suerte a las familias y a los centros que ahora van a tener que ocuparse también de hacer lo que el consejero Ossorio ha sido incapaz de hacer: asegurarse de que el alumnado del año pasado hace las pruebas de evaluación externa del Programa Bilingüe”.

La incertidumbre que generó el examen de inglés duró casi todo el curso pasado. Los alumnos (unos 60.000, entre sexto de primaria y cuarto de la ESO) se preparan anualmente para estas pruebas (A2 o B1 los primeros —lo que según la nomenclatura de Cambridge English Assessment equivale al *Key English Test*, conocido como KET, o al *Preliminary English Test*, el PET— y B2 o C1 —conocidos como *First* o *Advanced Certificate*—, los segundos) con dos objetivos: tener un título oficial de inglés y elegir, en caso de los que terminan primaria, la vía para continuar en la ESO. Si consiguen acreditar el nivel requerido, entonces cursan después en primero de la ESO la vía denominada Sección (con cinco asignaturas impartidas en inglés, de las que una es Inglés Avanzado) y, si no alcanzan ese nivel, lo hacen por la vía del denominado Programa (también tienen cinco asignaturas en inglés, pero la asignatura específica de inglés no es un nivel tan alto). El problema llegó el curso pasado cuando ninguna empresa ganó el concurso de licitación y los institutos y colegios tuvieron que hacer esta selección con informes individuales, elaborados por los tutores de inglés de sexto de primaria.

PeopleCert International Limited, que realizó el curso anterior unos exámenes caóticos cuyos resultados además entregó tarde, presentó la única oferta, y a la baja, para realizar la prueba, por lo que la Administración declaró el procedimiento “desierto”. Y sin empresa, no había examen. Ya entonces, la Comunidad de Madrid prometió realizar las pruebas “lo antes posible, antes de que termine 2022”. Acabó el curso, y nada, y comenzó este con esa asignatura pendiente. La Comunidad intentó sacar el concurso adelante una segunda vez, pero People Cert recurrió, y el tribunal administrativo de la contratación pública regional le dio la razón. Así que la solución que han encontrado consiste, básicamente, en trasladar el problema a los centros.

La Comunidad de Madrid cuenta con 822 centros bilingües sostenidos con fondos públicos —223 de ellos concertados— y ha defendido desde hace más de una década su compromiso activo de incorporar el inglés como primera lengua extranjera. De hecho, desde el 2004 lleva a cabo un programa propio de enseñanza bilingüe donde las asignaturas en inglés ocupan al menos un 30% del horario lectivo.

Para evaluar lo que se convirtió en una de las propuestas estrellas del Gobierno de Esperanza Aguirre, el Gobierno regional prometió a los alumnos que se acogieran al programa que tendrían acceso gratuito a las pruebas de evaluación externas. Con ese instrumento, defendía, se medía y garantizaba la calidad del Programa Bilingüe a través de los exámenes que supuestamente realizaban prestigiosos centros de evaluación en inglés, como el Trinity College, de Londres, o el Cambridge English Assessment, que depende de la Universidad de Cambridge. Pero el prestigio lleva años por los suelos en la Comunidad de Madrid, que no deja de tener problemas. Tanto, que estas empresas con una reputación a sus espaldas ya ni se presentan al concurso de licitación anual.

## EL DEBATE **OPINIÓN**

### *El ridículo de la educación amable*

*Por educación amable entendemos esa educación que respeta la situación del educando: respeta sus procesos, sus días bueno y malos, que se ajusta a sus capacidades, sus intereses y que valora su bienestar*

José Víctor Orón Semper. 25/09/2022

Este ridículo consiste en confundir educación personalizada con educación amable. Por educación amable entendemos esa educación que respeta la situación del educando: respeta sus procesos, sus días bueno y malos, que se ajusta a sus capacidades, sus intereses y que valora su bienestar. Lo curioso es que eso es lo que yo hacía con mi perro. En mi familia siempre ha habido perros en casa y los tratábamos así, pero obviamente no son personas. Tratar a alguien como persona no se logra solo por un trato amable. El trato amable lo merece el perro y la persona. Confundir educación amable y personaliza es tratar a los niños como perros. Menudo ridículo

La educación personalizada, la personalizante, la humana o la humanizante es aquella educación que quiere tratar a la persona como tal. De hecho, el calificativo personalizante, personalizada, humana o humanizante sobra pues solo el ser humano es susceptible de ser educado.

Cuando uno quiere domar un caballo también puede hacerlo desarrollando una educación amable. Si el caballo está constipado (supongo que también se constipan) pues ese día se le pide menos. La interacción y cariño con el caballo es fundamental para su proceso de doma.

Hoy la educación competencial se parece mucho a la doma de un caballo. Antes de estar con el alumno/caballo ya se ha definido lo que se tiene que lograr, una competencia concreta, y el educador/entrenador ayuda en ese proceso con su amabilidad y destreza. ¿Cómo acaba un domador al acabar la sesión? pues cansado y oliendo a caballo. ¿Cómo acaba un profesor al salir de clase? Si la respuesta es simplemente que se acaba cansado y oliendo a niño quiere decir que hay algo que no funciona.

Con lo dicho podría estar tratando a un alumno como a un perro y al mismo tiempo decir a sus padres que en el colegio se atiende la singularidad personal de su hijo. Si la educación amable no basta para hablar de educación, pues solo el ser humano es susceptible de ser educado, ¿Qué nos falta? La educación no puede prefijar el fin de la intervención, puede fijar el tema de la intervención, pero no el fin. Pues lo que se quiere no es el mero alcance de unas competencias concretas, sino algo que lo incluye y supera: el florecimiento de todo su potencial personal. Potencial que nadie conoce, ni siquiera el propio educando. El educando que crece siempre desarrolla competencias, pero las competencias no son el fin de la educación, sino algo que ocurre en el proceso educativo. La educación requiere el crecimiento del propio educador también. Esto es una forma rápida para discernir si el profesor, profesora, padre o madre trata a los niños como a perros o como a personas: ¿ha crecido el educador gracias a su experiencia docente con el educando?

Hay una diferencia en el desarrollo de la amabilidad cuando se despliega con un caballo o con una persona. Aunque en ambos casos la amabilidad puede mantenerse siempre. Pues también se mata al animal con amabilidad. A la hora de matar un animal para disponer de su carne se le mata con respeto y evitando sufrimientos innecesarios. La diferencia de la amabilidad con la persona y el animal está en que la relación con la persona es un fin en sí mismo y con el animal un medio para algo. Pero cuando la relación con las personas la convertimos en un medio, por ejemplo, cuando el profesor se relaciona con el alumno con la única pretensión de que se adquieran competencias, entonces no hay diferencia entre la amabilidad con un humano y con un animal.

Ya ves que la amabilidad es poca cosa si hasta te permite matar al otro, eso sí, con amabilidad. Hay profesores que usan su buena educación, amabilidad y respeto para poner una barrera entre el educando y ellos para no dejarse alcanzar por el otro. Uno puede amablemente desarrollar un proceso despersonalizador del alumno tratándole simplemente en función de sus características (desempeño, comportamiento, etcétera) sin dejarse interpelar por él, por su persona.

La amabilidad humana es un recurso para el encuentro interpersonal, mientras que la amabilidad con el animal es un signo de respeto de la simple vida biológica. Por eso una amabilidad que sea medio para el respeto acaba siendo lo mismo que la amabilidad con el animal. La educación (con o sin el apelativo personalizante o personalizada) apuesta por la fraternidad, por la vida compartida, por el encuentro con el otro.

Si en el colegio el profesor convierte toda situación docente como oportunidad para el encuentro interpersonal y el crecimiento mutuo, la amabilidad y al respeto adquieren un horizonte mucho más amplio. Por ejemplo, con el horizonte de la fraternidad, ser amable en una discusión no es una forma de autoprotegerse y de respetar la vida del otro, sino el medio para poder hacer un camino conjunto que busque el encuentro usando la propia discusión como medio para ello.

Esto obliga a que cada educador se pregunte ¿por qué soy amable?, ¿con que intención soy amable con mis alumnos o hijos o, simplemente, con los demás? La respuesta te permitirá saber si tratas a los demás como perros o como personas.

*José Víctor Orón Semper es director de la Fundación UpToYou Educación*

elCorreoGallego.es

## **Máximo histórico de matriculaciones en Formación Profesional en Galicia**

*En una visita al Politécnico de Santiago, Román Rodríguez defendió las decisiones en materia educativa del Ejecutivo gallego sobre el número de docentes y las ratios*

E. NIETO 25 SEP 2022

Hasta 60.883 alumnos se matricularon este curso en Formación Profesional, lo que supone un “máximo histórico”, con 2.000 alumnos más que el año anterior y un 75% más que en 2009.

El conselleiro de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades, Román Rodríguez, visitó el viernes el Centro Politécnico Integrado de Formación Profesional de Santiago, donde hizo balance de la matrícula de estos cursos. “Hemos constatado que si hay una modalidad educativa apegada a la realidad

laboral es, sin duda, la Formación Profesional”, subrayó el titular de la cartera de Educación del Ejecutivo gallego, en referencia a que el crecimiento este año lo lidera la Formación Profesional Dual, que aumenta un 24,3 %, seguido de los másteres, que estrenan una decena de titulaciones y tienen un aumento de matrícula del 8,4 %.

Los alumnos de grado superior, en cambio, crecen un 4,6 %, los de grado medio un 2,4 % y los de grado básico un 0,6 %, según los datos facilitados por la Xunta de Galicia.

En cuanto a las familias profesionales, destacan los incrementos en Edificación y Obra Civil y Actividades Físicas y Deportivas, con un 14,1 % y un 13,3 % más de alumnos, respectivamente.

Le siguen las de Madera, Muebles y Corcho (que crece un 10 %), Textil, Confección y Piel (que sube un 8,8 %) o Comercio y Marketing (que aumenta un 8,3 %).

“Conseguimos que la formación profesional fuera la primera opción académica de muchos gallegos”, señaló Rodríguez, que aludió al “salto de calidad” de la última década en estas enseñanzas.

Quiso destacar además, entre otros aspectos, el aumento de plazas para este curso, las tasas de inserción laboral por encima del 85 % de media y casi el 100 % en Formación Profesional Dual, o la creciente colaboración con el sector empresarial, con más de 800 empresas implicadas con la Formación Profesional Dual en este curso.

Hoy en día existen más de 200 centros que imparten Formación Profesional en Galicia, y gran parte de ellos - un total de 78- en zonas rurales. Además, Rodríguez destacó la fuerte apuesta por este tipo de estudios con la apertura del nuevo Centro de Investigación de FPy la Estratexia Galega de FP 2030, dotada con 900 millones de euros.

#### **RESPUESTA A LAS CRÍTICAS.**

En otro orden de cosas, y ante la avalancha de críticas alrededor de la falta de profesorado en el sistema educativo gallego, Rodríguez insistió en que la Xunta de Galicia adecúa el número de profesorado “a las necesidades educativas” que, en este caso, remarcó, “se miden por la dinámica demográfica y por la demanda en las diferentes modalidades educativas”.

“No hay que olvidar un dato preocupante y complejo: tenemos 15.000 alumnos menos comparativamente con el año 2019”, volvió a detallar el titular de Educación.

A preguntas de los medios durante una visita al Centro Integrado de Formación Profesional Politécnico de Santiago de Compostela, el conselleiro de Educación insistió en que en los lugares en los que hay una reducción del número de alumnos de Infantil y Primaria “muy significativa”, “se adecuan los recursos”.

En este sentido, puso como ejemplo la Formación Profesional, que señaló que ha sumado unos 180 profesores más respecto al curso pasado “porque hay más ciclos”. “Donde hay más demanda es necesario más profesorado. No sería lógico hacer lo contrario”, ha reiterado.

Así, aseguró que todos los centros educativos tienen los recursos que los servicios de inspección entienden que son necesarios para llevar a cabo sus tareas.

Según informó la Consellería este mes de septiembre, el sistema educativo gallego cuenta para este curso con un total de 30.534 docentes, 11 más que los registrados el año anterior y 500 por encima del último curso prepandemia, del 2019.

Unas cifras que no convencen a la oposición, ya que consideran que el número total de profesorado esconde recortes en los primeros niveles, los que “concentran a la mayoría del alumnado”, mientras que se incrementan en Formación Profesional.

Por otra parte y para concluir, cuestionado sobre las demandas de sindicatos y Anpas de bajar los ratios en las aulas de la comunidad, Román Rodríguez señaló que los ratios están fijadas en la ley, “que aprobó el Estado hace año y medio”. Además, quiso destacar que Galicia “tiene uno de los mejores ratios de España” y, según especificó, “entorno al 70% de las aulas gallegas tienen menos de veinte alumnos”.

## **EL PAIS**

### **“El drama afectivo y emocional que viven los niños con altas capacidades en la escuela es extraordinario”**

*El catedrático emérito Javier Tourón defiende un sistema educativo que evalúe a todos sus estudiantes para adaptarse a las necesidades de cada uno: “El alumno medio no existe”*

J. A. AUNIÓN / INÉS VILA. Madrid - 25 SEPT 2022

Javier Tourón (Vigo, 70 años), catedrático emérito de la UNIR, es uno de los investigadores de referencia en España en el ámbito de las altas capacidades. Tourón describe un panorama de creciente interés sobre el asunto, pero en el que todavía reinan la confusión, la descoordinación y los viejos prejuicios. Explica que la academia dejó atrás hace tiempo una visión “muy monolítica, unitaria”, expresada por una cifra, la del cociente intelectual, para adoptar otra mucho “más global, donde se tienen en cuenta las capacidades o aptitudes diferenciales de la persona”, pero también factores ambientales y las llamadas *soft skills*, esas habilidades

blandas que tienen que ver con la motivación o la determinación. Tourón contesta a las preguntas de EL PAÍS por videoconferencia.

**Pregunta.** *¿Qué son las altas capacidades?*

**Respuesta.** Cuando hablamos de capacidades en las personas, como parece de sentido común, hablamos de un proceso evolutivo. Es decir, las capacidades son aptitudes que las personas tienen en inicio, pero que han de convertirlas en talento al aplicarlas a campos de actividad concretos. ¿Qué media entonces entre la capacidad o aptitud y el talento o la competencia? La educación, el trabajo. Por eso es muy importante entender que las personas no son de altas capacidades —antes se les llamaba, incorrectamente, creo yo, superdotados—, sino que tienen unas capacidades destacadas, y en distinto grado, que están en proceso de desarrollo.

**P.** *¿Qué características comunes pueden ser señal de altas capacidades?*

**R.** Los niños, cuanto mayor es su capacidad, cuanto mayor es su aptitud, suelen ser más precoces. Normalmente son lectores precoces, hacen preguntas que son impropias de su edad, tienen una gran motivación por saber cosas de todo tipo, es decir, del cosmos, del universo, de la vida, de la muerte, de la existencia de Dios, del mundo, del bien... Y tienen una gran motivación y una gran concentración en los asuntos que les interesan, impropia de los niños pequeños, y gran capacidad de relación, de visiones de conjunto. También suelen ser personas muy sensibles que detectan inmediatamente cuál es la actitud hacia ellos de los adultos, u otros niños, que les rodean.

**P.** *Pero también tienen características muy distintas.*

**R.** Las altas capacidades son evolutivas y multidimensionales. Hay patrones muy diversos. Pueden tener capacidades muy desarrolladas en el razonamiento cuantitativo o el razonamiento verbal, o en ambas, o pueden tener una visión espacial muy alta... Es decir, hay niños que pueden ser muy buenos con la robótica y ser inútiles para lanzar una pelota o para temas de lengua o de ciencias, o de lo que fuere. Luego, hay aspectos no cognitivos en la dotación intelectual que son muy importantes, como el optimismo, el coraje, el romance con la disciplina, la sensibilidad a las preocupaciones humanas, la energía física...

**P.** *¿Hay un consenso académico internacional en torno a estas ideas? ¿Y tiene reflejo en cómo las administraciones españolas abordan el asunto?*

**R.** Hay consenso internacional, sí. Pero la administración le da bastante la espalda. No hay un acuerdo, una definición en España que esté acrisolada y que esté escrita en algún sitio. Algunas comunidades legislan entendiéndolo que para que un niño sea acreedor de una medida diferencial o a una atención diferencial tiene que tener un rendimiento excelente en todas las materias, con lo cual se está confundiendo la capacidad con el rendimiento [de hecho, los niños con altas capacidades no tienen por qué sacar buenas notas]. Se están usando en algunos casos para identificar herramientas que no son de identificación —como el modelo de los tres anillos— o test de inteligencia concretos con un punto de corte que puede ser, por ejemplo, de 130 de cociente intelectual. Esto, hoy en día, no se admite por varias razones, entre ellas, porque el cociente intelectual es una puntuación de síntesis única y tratar de reducir toda la compleja realidad de la de las capacidades a un punto de corte es completamente absurdo.

**P.** *¿Y eso deja a mucha gente fuera?*

**R.** Hay aproximadamente 8,2 millones de estudiantes en el sistema educativo no universitario y tenemos identificados —vamos a suponer que correctamente, que es mucho suponer— 40.916 con altas capacidades, según el Ministerio de Educación. Eso quiere decir que son un 0,5%. Pero, ¿cuándo necesitamos empezar a diferenciar la intervención educativa? Hay autores que dicen que, como mínimo, debe ser el 15% o el 20% superior. Pero pongamos un objetivo más modesto, del 10% o del 5%. En ese caso, *grosso modo*, yo diría que entre el 90% y el 98% de los alumnos que presumiblemente necesitan una atención diferencial en función de su capacidad están todavía sin detectar. Este es el problema más grave que tenemos ahora mismo en el sistema educativo, porque la identificación se está tomando de una manera reactiva. Es decir, cuando un niño plantea algún problema, a lo mejor algún profesor le pide al orientador que trate de hacer algún tipo de evaluación. Mi planteamiento es completamente diferente: todas las escuelas deberían estar obligadas a evaluar la capacidad de todos sus estudiantes, todos, para tratar de adaptar el currículo a las velocidades de aprendizaje y necesidades educativas que se derivan de esas capacidades.

**P.** *Porque usted insiste en que la labor de la escuela en estos casos es fundamental.*

**R.** El desarrollo del talento es el resultado de poner a trabajar las aptitudes personales que uno tiene y, para ello, ha de darse una intervención sistemática adecuada por parte de la escuela. Las actividades extraescolares, la familia, obviamente, tienen su papel, pero el problema más grande, para mí, está en la escuela, porque el niño pasa ocho horas al día y ahí es donde tenemos que hacer un esfuerzo por pensar en el desarrollo singular. Y la gran dificultad es que la escuela está organizada en función de la edad, no de la capacidad y de la competencia, por tanto, asume un principio que es difícilmente sostenible: que todos los niños de la misma edad tienen las mismas necesidades educativas. O que todos los niños de la misma edad, por decirlo de una manera, se pueden calzar con zapatos del mismo número. Esto no es así. Los niños, en

función de su capacidad, tienen diferentes velocidades de aprendizaje y diferentes necesidades. Hay muchos estudios, sobre todo en Estados Unidos, que muestran que numerosos niños dominan, antes de empezar el curso, el 80% del currículo al que se tienen que enfrentar. O les ofrecemos un currículo más complejo o enriquecido de alguna manera, o simplemente están perdiendo el tiempo. Y eso les lleva muchas veces decir: "Mamá, no quiero ir al cole, lo que enseña la señorita yo ya me lo sé". Un autor muy conocido, Julian Stanley, decía que a los niños hay que enseñarles solo lo que no saben.

**P.** *¿Qué debería hacer entonces la escuela?*

**R.** Primero, evaluar la competencia curricular de sus estudiantes, de todos. Algunos tendrán déficit, otros irán según lo previsto y otros se saldrán de la norma. Porque no olvidemos que el alumno medio no existe. El alumno medio es una abstracción; el profesor que quiere educar al alumno medio está tratando de educar una entelequia. Y después, se deben determinar las capacidades intelectuales específicas y las destrezas *soft*, como la voluntad, la motivación, los intereses, otros rasgos de personalidad, las preferencias de aprendizaje... A partir de ahí, se trata de ofrecer a cada estudiante lo que mejor conviene para el desarrollo de su potencial. Y la personalización del aprendizaje conviene para los niños con alta capacidad y para todos los demás. De hecho, los profesores, cuando tienen alumnos con dificultades, ¿qué hacen? Ajustarse a sus déficit con adaptaciones curriculares o con profesores de apoyo, toda una serie de medidas que deberían, por la misma razón, aplicarse igualmente con los niños que tienen más capacidad. De lo que se trata es de convertir las escuelas en ámbitos de desarrollo del talento, no en lugares donde a todo el mundo se le trate igual. Por una razón elemental: las personas somos distintas y necesitamos un tratamiento educativo diferencial.

**P.** *¿Y qué pasa si no se atiende adecuadamente a los chicos y chicas con altas capacidades?*

**R.** El capital humano es el más importante de cualquier país, así que no atender a las personas de alta capacidad —que son al final los que tendrán la posibilidad de producir los grandes avances en la ciencia, en las letras, en las artes, etcétera— significa la pérdida de su posible talento. Pero, además, el drama afectivo y emocional que viven estos niños en la escuela es extraordinario. Sufren un desgaste que a veces se puede traducir en trastornos de diferente gravedad y de diferente índole: emocionales, psicológicos... Y supone, también, un drama enorme para esos padres que ven que tienen que estar peleando perennemente y forcejeando con una escuela que no está dispuesta a atender la diversidad, por mucho que digan que sí. Por ejemplo, hemos visto que los niños de alta capacidad sufren el doble de *bullying* que el resto, porque son vistos como distintos. La escuela tiene que enseñar a aceptar y a respetar la diversidad de las personas: unos juegan bien al fútbol, otros son muy buenos en matemáticas, otros fantásticos en química, otros en la literatura y otros somos corrientes en todo y hacemos lo que podemos.

## europapress.es

### **Las familias piden mayor formación del Coordinador de Bienestar: "La norma es ambigua, no se sabe quién está preparado"**

MADRID, 25 Sep. (EUROPA PRESS) -

La Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) y la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA) han reclamado una mayor formación para el Coordinador de Bienestar y Protección del Menor.

"A día de hoy es tan ambigua la norma que no se sabe a ciencia cierta quién puede estar preparado o tener la formación necesaria para ejercer dicha función", ha señalado a Europa Press el presidente de CONCAPA, Pedro José Caballero.

Sobre esta figura, que ha entrado en vigor este curso, Caballero ha solicitado que estas funciones no tengan que caer "nuevamente en el profesorado, lo que, a su juicio, "inevitablemente generaría un nuevo perjuicio para el correcto desarrollo de su labor docente". En este punto, el presidente de CONCAPA ha advertido de que la figura del Coordinador de Bienestar y Protección del Menor "sigue siendo un despropósito en los centros educativos".

Para la presidenta de CEAPA, María Capellán, esta figura "debe estar formada para evitar conflictos que se puedan evitar en las aulas". Capellán ha resaltado que el Coordinador de Bienestar "es importante" pero no se puede "dejar esta función a cualquier persona". "Es una figura importante pero no pueden dejar esa coordinación a cualquier persona, debería ser alguien un poco formado. No sé si el orientador", ha manifestado.

En referencia a si esta nueva figura puede ayudar a combatir en *bullying* en los centros escolares, la presidenta de CEAPA ha indicado que espera "que sí sirva para que los casos de acoso en las aulas se reduzcan en la medida de lo posible".

No obstante, la presidenta de la organización de padres y madres de alumnos ha dicho que la labor del Coordinador de Bienestar "es algo que ya se venía haciendo en las aulas". "Hacían que reinase la paz en los centros, es una labor que se venía haciendo en los centros, no es algo nuevo ni que se hayan inventado", ha afirmado.

El Coordinador de Bienestar actuará tanto en la promoción de la convivencia y el bienestar en el ámbito escolar como en la prevención y respuesta ante casos de acoso escolar. La Ley de protección integral a la infancia y la adolescencia, establece que todos los centros educativos donde cursen estudios personas menores de edad, deben tener esta figura que vele por el bienestar de los alumnos y la prevención, detección precoz y protección de los menores.

#### ESCUELAS CATÓLICAS EXIGE RECURSOS PARA ESTA NUEVA FIGURA

Por su parte, Escuelas Católicas ha exigido recursos para incorporar en los centros escolares al Coordinador de Bienestar y Protección del Menor, y ha advertido de que el curso 2022-2023 "está generando muchas dudas e incertidumbres".

Precisamente, ha remarcado, en un comunicado, que a las novedades normativas de aplicación directa en los centros, a la implantación de una nueva Ley Educativa (LOMLOE) y a la complicada situación económica, se suma la incorporación obligatoria al organigrama del centro de esta figura.

Desde Escuelas Católicas, valoran esta figura pero rechazan la forma en la que se está exigiendo a los centros, "sin una regulación concreta y clarificadora, sin recursos adicionales imprescindibles, y sin el conocimiento de las consecuencias de una incorrecta aplicación de sus funciones o protocolos".

#### 11 CCAA ASIGNAN SUS TAREAS A DOCENTES SIN REDUCIR HORARIOS LECTIVOS

Por otro lado, Comisiones Obreras ha advertido de que once comunidades autónomas asignan las tareas del Coordinador de Bienestar a un docente "sin establecer ninguna reducción de horario lectivo para realizarla, mientras que el resto libera una pequeña cantidad de horas, entre una y tres en la mayoría de los casos".

Por ello, en un comunicado, ha criticado que la regulación que las comunidades están haciendo de esta figura "es totalmente desajustada", sin suponer un incremento de plantillas de los centros porque, además, "el uso de horas se subordina a la disponibilidad de horario en el centro o a las necesidades del servicio". Por tanto, el sindicato ha asegurado que "en la mayor parte de los casos tiene que asignárselas a un docente a costa de una mayor sobrecarga de trabajo que difícilmente va a permitir que esta figura cambie realmente la realidad de los centros".

Para CCOO, esta situación implica que, de las once funciones que reserva la ley para esta nueva figura, la persona coordinadora "solo podría dedicarle unos cinco minutos semanales a cada una de ellas por cada periodo lectivo".

## B' elBoletín

### Estos son los idiomas que se estudian más en la UE

*Más de 9 de cada 10 alumnos de educación primaria y secundaria en la UE estudia al menos una lengua extranjera y un alto porcentaje hasta dos o más.*

E.B. septiembre 26, 2022

Nadie discute ya la importancia de saber idiomas. Y cuanto antes se aprendan, mejor. La mayoría de los alumnos de educación primaria y secundaria en la UE estudia al menos una lengua extranjera. Según datos de Eurostat, en 2020, el 96,1% de los estudiantes de educación primaria, el 98,4% de los pertenecientes a secundaria inferior y el 90,3% de secundaria superior en Europa aprendían al menos un idioma que no era el suyo. Pero, ¿cuáles son los mayoritarios?

En 2020, detalla la Oficina Estadística, el 60% de los alumnos de educación secundaria superior general en la UE estudió dos o más lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias o como opciones curriculares obligatorias, 1 punto porcentual (pp) más que en 2019. En secundaria superior profesional, esta participación fue del 35%, también 1 pp más que el año anterior.

En países como Luxemburgo y Francia, por ejemplo, todos los alumnos de educación secundaria superior general estudiaron dos o más lenguas extranjeras. Asimismo, en Rumanía, Finlandia y Chequia también registraron una gran proporción de estudiantes que estudian dos o más idiomas (el 99%). Tras ellos, Eslovaquia y Estonia (ambos con un 98%), Eslovenia (96%) y Croacia (94%).

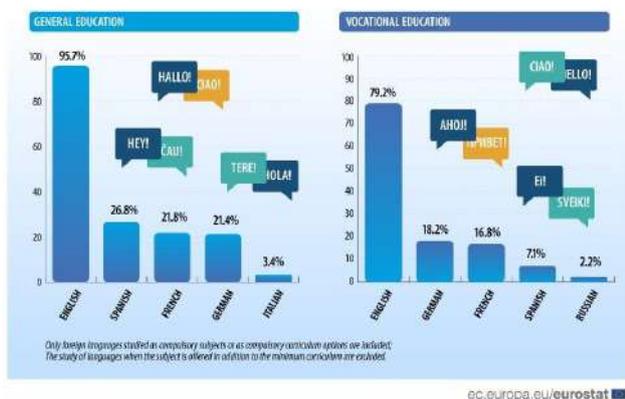
De acuerdo al informe de Eurostat, en 2020 el inglés fue el idioma extranjero más estudiado en la educación secundaria superior general y profesional en la UE, con un 96% y un 79% de los estudiantes aprendiendo, respectivamente.

En cuanto a la educación general, el español ocupó el segundo lugar (27%), seguido del francés (22%), el alemán (21%) y el italiano (3%). Además, el ruso fue el idioma extracomunitario más aprendido en la UE (3%), especialmente en Estonia (67%) y Letonia (57%), seguido de Lituania (30%) y Bulgaria (24%).

Por su parte, en formación profesional el alemán ocupó el segundo lugar (18%), seguido del francés (17%), el español (7%) y el ruso (2%). En este caso, el ruso se aprendió en Letonia (44%), Bulgaria (25%) y Chipre (16%).

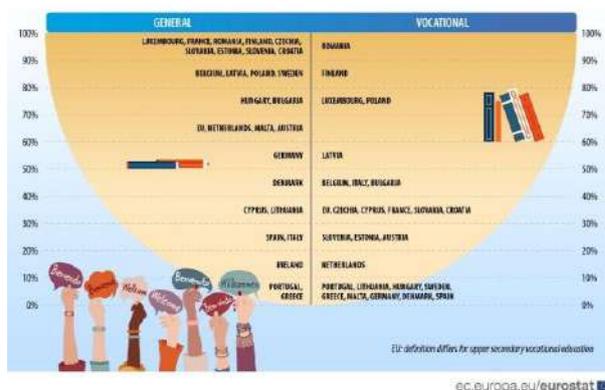
### Which foreign languages are most commonly studied by EU pupils?

(% of pupils at upper secondary general and vocational education, 2020)



### Pupils studying two or more foreign languages in the EU, 2020

(% of pupils at upper secondary general and vocational education)



## EL DEBATE OPINIÓN

### Los conocimientos y la pedagogía

Resulta importante otorgar un valor esencial al conocimiento, dado que, con las debidas adaptaciones, está en la base misma de la enseñanza y del aprendizaje escolares

Francisco López Rupérez. 27/09/2022

El desarrollo normativo de la LOMLOE en materia curricular ha generado una destacada contestación social. Una parte relevante de la opinión pública, de sindicatos profesionales de profesores y de intelectuales de envergadura, de diferente signo político, han defendido todos ellos el papel decisivo del conocimiento en el ámbito escolar. Esta reacción y sus bases racionales comprometen seriamente la estabilidad futura de la más reciente reforma educativa.

Pero se trata ahora de centrarse no ya en los conocimientos que se enseñan, sino en la importancia de los conocimientos del enseñante, así como en el deterioro que se ha ido produciendo al respecto en el sistema educativo español. Y es que desde hace algún tiempo se ha venido infravalorando en España, de un modo progresivo, la trascendencia de la base de conocimiento del profesor en la materia que enseña, en beneficio de la pedagogía.

Es indudable que las didácticas específicas de cada materia, al centrarse en los correspondientes métodos y técnicas de enseñanza, ayudan al docente a gestionar los conocimientos que posee sobre su disciplina para el logro en los alumnos de los mejores resultados posibles; como lo hace también –y de qué modo– la experiencia «clínica» de los profesores, es decir, lo que son capaces de aprender en la interacción inteligente con sus estudiantes. Pero resulta importante otorgar un valor esencial al conocimiento, dado que, con las debidas adaptaciones, está en la base misma de la enseñanza y del aprendizaje escolares.

Esta posición de sentido común ha sido validada por la evidencia empírica, refutando así esa otra alternativa que privilegia la pedagogía, en detrimento del conocimiento, y cuyos efectos reducen el rendimiento escolar. Así, por ejemplo, Robert Coe et al. (2014), a partir de una amplia revisión de investigaciones empíricas, concluyeron que hay dos factores respecto de cuyo impacto sobre los resultados de los alumnos existe una robusta evidencia. El primero es el conocimiento: los profesores más eficaces tienen un conocimiento profundo de las materias que imparten, y cuando éste cae por debajo de cierto nivel se convierte en un obstáculo significativo para el aprendizaje de los estudiantes. El segundo es la calidad de la instrucción: los profesores deben también comprender la forma en que los alumnos asimilan los contenidos, ser capaces de evaluar su pensamiento sobre los métodos e identificar conceptos erróneos o espontáneos que les son comunes. Y, para ello, resulta imprescindible –particularmente en la educación secundaria– disponer de un amplio repertorio de recursos conceptuales que solo lo proporciona un buen conocimiento de la materia que se enseña.

Como una muestra más de esa infravaloración del conocimiento, la Comunidad Valenciana ha dado un paso hacia adelante haciendo obligatoria la posibilidad, recogida en la LOMLOE, de organizar el currículo en la ESO por ámbitos, es decir, agrupando varias materias diferentes que serían impartidas por un mismo profesor especialista en una de ellas. Y ha tenido que ser el Tribunal Superior de Justicia de dicha comunidad autónoma quien lo haya dejado sin efecto.

No obstante, el deterioro de la especialización en la Educación Secundaria es, en nuestro país, un fenómeno con pasado. La ampliación franca del repertorio de títulos que habilitan para la enseñanza; la búsqueda de una

mayor polivalencia del profesorado en ejercicio con el fin de aumentar la eficiencia del gasto; y la escasez de algunas especialidades, debido a la competencia creciente de la industria y los servicios de alto valor añadido, están haciendo evolucionar el sistema educativo español hacia un inferior dominio, por parte del profesorado, de los conocimientos que han de enseñar.

En el caso de la Educación Primaria, este hecho ha sido advertido para las matemáticas por evaluaciones internacionales como TEDS-M, identificando gruesas deficiencias en la formación inicial de los maestros. En la Educación Secundaria Obligatoria, un amplio estudio propio –efectuado, junto con la profesora Isabel García García, sobre la base de las respuestas de los profesores a diferentes cuestionarios de PISA 2018– ha puesto de manifiesto, entre otras cosas, que la quinta parte de los profesores de ESO declaran estar enseñando materias que no estaban incluidas en su formación inicial. Estas cifras, que aluden a otra de las formas de desespecialización, son particularmente preocupantes para la Tecnología (30 %) o para las Matemáticas (17 %).

Con el inicio de curso, algunas comunidades autónomas, como la de Madrid, han anunciado un incremento de gasto en profesores al objeto de rebajar la ratio alumnos/aula. Aunque se trata de una medida que, por lo que sabemos, habría de ser modulada en función del nivel socioeconómico y cultural de los centros, las administraciones educativas, empezando por el Ministerio de Educación, deberían además diseñar e implementar políticas que aseguren los conocimientos específicos en los profesores y garanticen una adecuada especialización, justamente en aras de una eficiencia real del gasto educativo que tome en consideración el nivel formativo adquirido por los alumnos y no solo su mera escolarización.

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

elCorreoGallego.es

## **El Consejero ataca a la nueva ABAU**

*Presentará un conjunto de aportaciones a la propuesta del nuevo modelo// Lamentan el sentido de la improvisación por parte del Ministerio*

E. NIETO 27 SEP 2022

"Sorprendido" y "preocupado". Así ha definido el Conselleiro de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidad, Román Rodríguez, sus conclusiones sobre el análisis de la propuesta de un nuevo modelo de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad, presentada por el Gobierno Central hace un par de meses, y que consideran que genera "subjetividad" y "desigualdades".

Así lo aseguró este lunes el consejero de Educación, Román Rodríguez, después de que su departamento hubiera mantenido una reunión de trabajo para ultimar los detalles de las aportaciones que el Ejecutivo gallego enviará al Gobierno Central sobre la propuesta del nuevo modelo ABAU. En el encuentro también participaron el secretario general de Universidades, José Alberto Díez de Castro, y la directora general de Organización e Innovación Educativa, Judith Fernández.

"Todos están de acuerdo", según apunta la Xunta en un comunicado, "en que se trata de un nuevo paso que desvaloriza la cultura del esfuerzo, en la línea de lo que viene ocurriendo con distintas medidas del Gobierno desde la entrada en vigor de la nueva ley" de educación, a LOMLOE.

El cronograma propuesto por el Ministerio es la mayor falla detectada por el Ejecutivo Central, desde donde lo califican de "precipitado" y sin margen suficiente para "evaluar el funcionamiento y resultados de las pruebas piloto". "El primero de ellos está previsto para este mismo año, en primavera, y el Gobierno Central pretende que en abril compitan los alumnos de 2º de bachillerato. Ello a pesar de que dos meses después, en junio, se examinará con el modelo vigente en los últimos años", informa la Xunta.

### **EVALUACIÓN DE LA MADUREZ.**

Otra de las cuestiones criticadas por el Gobierno regional gira en torno a un posible aumento de subjetividad a la hora de evaluar la prueba de madurez académica, que tendrá una ponderación del 75%, y que trae consigo "varios problemas que el Ministerio parece no tener en cuenta".

Lo principal es cómo afectará el proceso de enseñanza-aprendizaje y la mezcla de lenguas y materias humanísticas y el proceso de evaluación. La Junta teme que "aumente el grado de subjetividad, lo que haría necesario contar con varios especialistas para realizar una doble e incluso triple corrección".

Sobre cómo este nuevo modelo de evaluación tendría consecuencias negativas en la cultura del esfuerzo, el concejal ha explicado que "al diluir la importancia de determinadas materias" como lenguas, historia o filosofía en el ejercicio de la madurez, lo que se consigue es un "cierta desincentivación" con respecto al estudio de estas materias. "No habrá exámenes de inglés, gallego o español", concluyó.

### **PRUEBA ÚNICA.**

Además, Rodríguez aseguró que al renunciar "explícitamente" a un único ensayo, una reivindicación del Ejecutivo gallego que viene de atrás, "se mantienen los desequilibrios territoriales entre las comunidades autónomas". En este sentido, aludió a las comunidades que "destacan en los informes PISA en todas las materias" como es el caso de Galicia, pero que "en comparación con otras comunidades", en las notas ABAU tienen resultados considerablemente inferiores.

Desde la Xunta de Galicia consideran que con este nuevo modelo se acentuarían las desigualdades territoriales "que son el principal problema detectado en torno a la actual ABAU". Insisten en que "no basta" con tener la previsión de futuros acuerdos en este sentido, y piden un "test homogéneo que asegure niveles de exigencia similares y unidad de criterio de corrección".

Ante estos "fracasos", el Ejecutivo gallego "lamenta el sentimiento de improvisación", según concluyen en el comunicado, algo que "contrasta con la necesidad de abordar una reforma seria y profunda" de un modelo que "debería tener vocación de permanencia. Desde la Xunta aseguran que un cambio "de esta naturaleza" debe "afrontarse con lentitud" y con el tiempo necesario para validar los nuevos planes de estudios, que acaban de ponerse en marcha tras la puesta en marcha de la LOMLOE.

#### **LAS CLAVES DE LA NUEVA ABAU**

- La propuesta del Gobierno Central para actualizar la ABAU contempla la realización de dos ejercicios independientes, una prueba de madurez académica (con una ponderación del 75%) y una prueba sobre la materia de la modalidad elegida por los alumnos (25%).
- La prueba de madurez académica consistirá en un dossier compuesto por una serie de documentos de diversa índole (textos, imágenes, infografías, tablas) que versan sobre un mismo tema. A partir de este material, los alumnos deberán realizar un análisis desde diferentes perspectivas respondiendo a diferentes tipos de preguntas (cerradas, semiconstruidas y abiertas), con el fin de "evaluar la capacidad de los alumnos para analizar, evaluar, extraer información e interrelacionar toda la documentación". Además, constará de preguntas en castellano, lengua extranjera y lengua cooficial de autonomía.
- Periodo de transición. El Gobierno Central también propone implantar un "modelo transitorio" durante los cursos 2023-2024, 2024-2025 y 2025-2026, en el que esta prueba se dividirá en cuatro ejercicios, todos ellos con una ponderación del 25%. Dos de ellos serán de las asignaturas comunes de Historia de la Filosofía e Historia de España, otro de la materia de la modalidad elegida por los alumnos, y un cuarto "de carácter general": la prueba de madurez académica. El período de transición finalizará a partir del año escolar 2026-2027.

El resultado final de la prueba de acceso será una media ponderada entre la nota de bachillerato y la prueba escrita, que el Ministerio propone en un 60% y un 40% respectivamente. Además, habrá una prueba específica, como hasta ahora, de dos ejercicios de asignaturas impartidas en 2º de bachillerato, que también tendrán un "carácter competente" aún por determinar.

**EL MUNDO** C. de MADRID

## **Asociaciones de padres contra bandas latinas: en algunos colegios ya se piden detectores de armas**

*Una encuesta denuncia la presencia de pandilleros en 34 centros educativos de la Comunidad*

DANIEL SOMOLINOS. Madrid. Martes, 27 septiembre 2022

Las pandillas juveniles siguen dando de qué hablar en la capital. Más allá de sus 28 sentencias de homicidio, las 66 por lesiones y las 13 de torturas dictadas por la Audiencia Provincial de Madrid entre 2017-2022, el tercer Observatorio de Bandas Latinas realizado por el Centro de Ayuda Cristiano desprende datos preocupantes.

Un 33% de los profesores encuestados admite tener en sus colegios miembros activos de las bandas, principalmente de los Trinitarios y los Dominican Don't Play (DDP). Algo que se traduce en la presencia de pandilleros en 34 centros educativos de la región. Es más, uno de cada tres padres y profesores considera que estas pandillas son la principal amenaza que sus hijos y alumnos pueden encontrar en las escuelas, muy por encima de la venta de drogas, la inseguridad ciudadana, los locales de apuestas y el vandalismo.

Incluso algunas AMPAS han solicitado instalar arcos detectores de armas en los accesos a los centros educativos. Asimismo, tres de cada cuatro padres y nueve de cada 10 profesores consideran que esta problemática ha aumentado en sus barrios y colegios en los últimos años: para un 88% entre mucho y bastante y, el 74% afirma que puede suponer una amenaza en el futuro.

La encuesta, encargada a GAD3, ha sido realizada a 130 centros concertados, 108 públicos y 25 privados de 22 municipios de la Comunidad de Madrid. En este informe también se revela que un 10% de los profesores relaciona a las pandillas con la prostitución. Este fenómeno ya había sido detectado por el Centro de Ayuda Cristiano, que en los últimos tiempos ha tenido que implementar programas específicos de

reinserción para chicas jóvenes que se iniciaron en la prostitución, precisamente al poco de entrar en bandas juveniles al tener que aportar recursos económicos para sufragar las necesidades de la banda.

#### VINCULADOS A LA SANTERÍA

Del mismo modo, es conocido que estas agrupaciones invierten en criptomonedas y utilizan a hackers para fraudes informáticos a entidades financieras. O que está habiendo un auge entre los pandilleros al movimiento *Sugar baby* (hombres mayores de 40 años que ofrecen a mujeres jóvenes una compensación económica a cambio de su compañía) o vinculados a actos de santería (con pollos degollados, huesos de humanos y plumas de por medio).

En febrero de 2022, la Delegación de Gobierno de la Comunidad de Madrid inició un plan antibandas para la detención de miembros pertenecientes a estos grupos violentos. Hasta agosto, la Policía Nacional ha detenido a 772 personas, incautado 485 armas y levantado 4.383 actas por posesión de droga, identificando a 86.697 personas.

En la actualidad las bandas ya no sólo están formadas por miembros de origen latino, también hay personas magrebíes, subsaharianos, filipinos y españoles. Además, han aparecido los denominados *bulteros*, que son individuos colaboradores que no pertenecen a la banda pero que se atribuyen tal condición a la hora de cometer delitos.

A través de diversos testimonios, se ha sabido que dentro de los centros penitenciarios españoles las bandas mantienen su actividad.

Aunque en algunas prisiones se intenta separarlos por módulos y que no coincidan a la hora del patio, resulta complejo evitar el contacto entre pandilleros enemigos, lo que siempre provoca roces.

Del mismo modo, se ha detectado la creación de grupos vecinales que se movilizan para erradicar del barrio a las bandas juveniles violentas. Se han visto estos grupos en Usera y Villaverde. Estos grupos de vecinos inicialmente se habían congregado para acabar con la okupación y la inseguridad en sus calles.

## europapress.es

### CCOO vuelve a pedir personal para desarrollar la figura del Coordinador de Bienestar en las escuelas

MADRID, 27 Sep. (EUROPA PRESS) -

Comisiones Obreras ha insistido en la necesidad de dotar a los centros escolares del personal necesario para el desarrollo de la figura del Coordinador de Bienestar para la Infancia y la Adolescencia, que ha entrado en vigor este curso.

En este contexto, el sindicato, en un comunicado, ha asegurado que el "malestar" que transmiten los centros educativos "es creciente" ya que la Administración, "una vez más", les asigna "funciones que son clave para el desarrollo integral de su alumnado, pero sin contar con los recursos de personal necesarios para que estas funciones puedan desarrollarse con garantías".

En su informe presentado al inicio del curso escolar, CCOO advertía de la situación de la figura del Coordinador de Bienestar: "O bien no se les asigna una disponibilidad horaria lectiva para el desarrollo de las más de diez funciones previstas o esta es escandalosamente insuficiente, lo que deja al profesorado ante unas tareas que reconocen esenciales, pero para las que no cuentan con el tiempo para desarrollarlas de manera adecuada ni, en la mayoría de los casos, de la formación suficiente".

Por ello, el sindicato ha exigido la convocatoria del plenario del Observatorio Estatal de la Convivencia para que las organizaciones presentes puedan hacer las propuestas que permitan afrontar las necesidades reales de los centros educativos en torno al bienestar y la protección de la infancia y hacérselas llegar al Ministerio de Educación y al resto de las administraciones educativas.

Para CCOO, las administraciones educativas "deben garantizar un cupo extra de plantilla a jornada completa del perfil de servicios a la comunidad o de una figura análoga en todos los centros; y, de manera complementaria, impulsar las redes públicas de formación del profesorado para que los docentes de estos centros pueda acceder a la formación que esta importante y sensible materia requiere".

## EL CORREO

### Educación ofrecerá un año de descanso" a los directores después de 8 en el cargo

El Departamento ultima un nuevo decreto que incluirá más incentivos para paliar la escasez de voluntarios en la enseñanza pública vasca

SILVIA OSORO

SAN SEBASTIÁN. El 30% de los directores de los colegios públicos de Euskadi han sido nombrados en contra de su voluntad. Educación ultima un paquete de medidas para paliar la escasez de voluntarios y reducir los nombramientos forzosos, una problemática que la enseñanza vasca arrastra desde hace años y que se busca atajar con nuevos incentivos. Así, los directores podrán disfrutar de un año con sueldo y sin dar clase si han completado dos mandatos seguidos en el cargo, es decir, 8 años. Eso sí, tendrán que realizar estudios de perfeccionamiento profesional o labores de tutorización para equipos directivos noveles.

Ni mucho menos se quedarán de brazos cruzados. De hecho, según confirmaron ayer fuentes del área que dirige Jokin Bildarratz, tendrán que acudir al centro. Sin embargo, antes de recuperar su plaza de docente, el Departamento les concederá este permiso que le aportará cierto sosiego después de una intensa etapa en un

puesto de máxima responsabilidad y dedicación para el que habitualmente faltan candidatos. Se trata de una de las medidas del nuevo decreto de acceso a la función directiva, a la formación, la evaluación y el reconocimiento de los directores y equipos directivos, que sustituirá al actual, de 2009.

La escasez de aspirantes para renovar los equipos de dirección se ha visto reducida con respecto a hace unos años y registra la cifra más baja nunca antes vista, pero la falta de interés se mantiene como una asignatura pendiente. Según el borrador al que ha tenido acceso este diario y que podría ver la luz en «próximos meses», quienes hayan ocupado el cargo de director durante dos ciclos también tendrán prioridad en los concursos de traslados para elegir centro y flexibilidad horaria para compensar el tiempo invertido en actividades realizadas fuera del horario y el calendario ordinario de la escuela o instituto.

El objetivo es fomentar el acceso a estos puestos y conformar «equipos estables», reza el texto. Para ello, la futura normativa dará un valor primordial al reconocimiento del desempeño de la función directiva, buscando que esta andadura profesional se convierta en un «reto apasionante y atractivo». En el 2009 el Gobierno vasco ya elevó los pluses y desde

hace unos años son consolidables, de modo que se mantienen en sus nóminas hasta que se jubilen. Sin embargo, directores vizcainos reconocen que «en absoluto compensan el esfuerzo y la responsabilidad que implica el cargo».

#### Fase de alegaciones

Según una encuesta realizada por el Consejo Escolar de Euskadi, el 80% de los directores consideraba que los incentivos económicos son poco o nada atractivos. Así también opina una ex directora, nombrada a dedo hace 8 años «porque nadie estaba dispuesto». Esta profesional cobra 490 euros al mes de plus. Una re-

compensa «escasa» para un puesto que es «agotador». Han sido 8 años de sacrificio y dedicación casi exclusiva. A ello se le añade la «ingente» carga burocrática. «He llegado a estar en el aeropuerto o en la habitación de un hotel atendiendo un sinfín de llamadas. Un sin vivir», confiesa esta profesional que considera que los incentivos que Educación pondrá en marcha ayudarán a reducir las designaciones obligatorias. «Si optas a la dirección va a ser por responsabilidad y compromiso, pero que duda cabe que este tipo de ventajas son importantes», subraya.

En ausencia de candidatos, Inspección elige entre el profesorado. En este caso, el mandato podrá seguir siendo de cuatro años, aunque como novedad y con el objetivo de favorecer la rotación del puesto cuando el profesional ha sido designado a la fuerza, el Departamento permitirá que los equipos se renueven cada año en lugar de cada cuatro. La futura normativa se encuentra todavía en fase de alegaciones. Aunque se trata de medidas que la comunidad educativa solicitaba, Comisiones Obreras ha incluido algunas aportaciones como la extensión de los incentivos a todo el equipo directivo y que se especifique que la formación previa se debe realizar, al menos, un año antes de acceder al cargo.

#### MÁS NOVEDADES

##### ► Concursos de traslados.

Tendrán prioridad para escoger, en el ámbito de Euskadi y por una vez, un nuevo destino.

► Flexibilidad horaria. Para compensar el tiempo invertido en actividades fuera del horario y calendario ordinarios.

##### ► Nombramientos forzosos.

Los equipos directivos se podrán renovar cada año en lugar de cada cuatro como hasta ahora.

La **Opinión** DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

## La Confederación de Centros de Enseñanza Privada se hace con el control del Consejo Escolar

La consejera Campuzano ha propuesto a José Francisco Parra, presidente de la CECE, para dirigir el máximo órgano consultivo de Educación en la Comunidad

Alberto Sánchez | 27-09-22

La consejera de Educación, María Isabel Campuzano, ha propuesto a José Francisco Parra, presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza Privada en la Región de Murcia (Cece), como nuevo dirigente del Consejo Escolar autonómico. Parra, líder de una de las patronales más importantes de la enseñanza privada-concertada en la Comunidad, será quien sustituya a Juana Mulero al frente de este órgano de consultas de la Consejería, ya que la profesora de la UCAM dimitió por motivos personales en julio.

El nombramiento de Parra ha provocado fuertes críticas entre los sindicatos en un momento en el que la enseñanza se está adaptando a la nueva ley de educación Lomloe, cuyos nuevos currículos comienzan a impartirse en los cursos impares este mismo curso. El líder de la patronal se ha mostrado en contra de esta nueva normativa impulsada por la ministra Isabel Celaá, una ley de la que llegó a decir que «atenta contra la libertad de enseñanza».

El nuevo presidente del Consejo se ha posicionado en contra de, por ejemplo, los nuevos criterios de admisión de alumnos que priorizó el Ministerio en la nueva ley. «No se debe instrumentalizar la educación para hacer batalla política», declaró al respecto, defendiendo a su vez el distrito único que beneficia la matriculación en los centros concertados. «El derecho a elegir es de los padres y las administraciones no lo tienen que hacer por ellos».

Hasta ahora, la Consejería de Educación ha desplegado una amplia serie de decretos y herramientas jurídicas para sortear la 'ley Celaá'. Algunos ejemplos están en campos como el desarrollo de las enseñanzas mínimas o los criterios de evaluación, donde ha impuesto un límite de suspensos para pasar de curso en la ESO o titular en Secundaria con una nota mínima de 5, algo que no viene reflejado en la Lomloe.

Parra preside en la Región una de las tres patronales de la educación privada y concertada. Tanto CECE, como la Unión de Cooperativas de Enseñanza de la Región (Ucoerm), que dirige Juan Antonio Pedreño, como

Escuelas Católicas de Murcia, en manos de Sor Alicia Plaza, representan a la enseñanza concertada en el Consejo Escolar de la Región. Será el Consejo de Gobierno de la Comunidad quien apruebe de forma definitiva el nombramiento de Campuzano.

*CC OO denuncia el protagonismo de la enseñanza privada en el Gobierno regional*

El sindicato Comisiones Obreras considera “un gesto más en la estrategia de desmantelamiento de la educación pública” el nombramiento de José Francisco Parra, líder de la patronal concertada CECE, como presidente del Consejo Escolar.

La Federación de Enseñanza del sindicato considera que el hecho de que la gestión del sistema público al completo esté en manos de la enseñanza privada “no es una mala decisión ni fruto de ajustes políticos sino una estrategia trazada para desviar recursos públicos a la enseñanza privada”. Para Nacho Tornel “el señor José Francisco Parra Martínez no representa ni al cuerpo docente ni a la administración pública por lo que como representante de los centros privados velará por su propio sector”.

Este nombramiento, sumado al de la directora general de Universidades e Investigación, María Isabel Fortea, profesora de la UCAM, solo demuestra “la clara inclinación del Gobierno regional por la enseñanza privada y su desesperación por ganar votos”.

## **EL PAÍS** C. de MADRID

### **El caos de las pruebas de nivel de inglés en Madrid: empresas a la caza del negocio, familias desconcertadas y centros que no saben qué hacer**

*Tras renunciar el Gobierno de Ayuso a realizar los exámenes de nivel pendientes del curso pasado, colegios e institutos tendrán entre 90 y 105 euros por alumno para hacerlas por su cuenta*

BERTA FERRERO / JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 28 SEPT 2022

Los teléfonos de muchos de los 822 colegios e institutos bilingües sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid no han parado de sonar desde el lunes. Era el primer día laborable después de que se conociera que el Gobierno regional ha renunciado a organizar los exámenes de nivel de inglés para los alumnos de sexto de Primaria y cuarto de Secundaria, como adelantó EL PAÍS. Llaman padres alarmados por el anuncio de que las pruebas las tendrán que contratar los propios centros y llaman también las empresas que se han lanzado a la caza del negocio que ha comenzado a gestarse. Tras ser anulados por un error de la Administración los dos contratos para examinar a los más de 60.000 alumnos que cerraron el curso 2021-2022 sin saber su nivel de inglés, ahora cada centro tendrá un presupuesto de entre 90 y 105 euros por estudiante para contratar por su cuenta esas pruebas pendientes desde el curso pasado. Un negocio sobre el que de repente tienen que decidir los directores de los centros, uno a uno, mientras atienden a las dificultades del comienzo del curso, la falta de recursos y las preguntas de las familias.

Los padres del instituto Jane Goodall, en San Blas-Canillejas, comenzaron a preocuparse el sábado, cuando leyeron la noticia. Ana Navarro, la presidenta del Ampa, empezó a recibir llamadas y correos y el lunes se fue a hablar con el director.

“Me dijo que estaban analizando todavía el correo que les había llegado de la Comunidad de Madrid y que habían empezado a recibir ofertas de empresas privadas que se ofrecían para hacer el examen”, explica. “Pero, claro, ¿quién te asegura a ti que esas empresas ofrecen títulos homologados?”, continúa. “¿Ese es un trabajo que tienen que hacer ahora los directores, con todo lo que tienen encima al principio de curso? Las familias hacemos un esfuerzo sobrehumano para que nuestros hijos estudien en un centro bilingüe, ahora no pueden dejar a los chicos sin la titulación oficial, que es lo prometido. Así no se hacen las cosas”, se queja. Y denuncia que no solo están afectados los alumnos de primero de la ESO y primero de Bachillerato, a los que les tocaban las pruebas el curso pasado por estar en sexto de primaria y cuarto de la ESO, sino también los que están ahora en segundo de la ESO, porque el año que les tocaba no lo hicieron por la pandemia. “Es decir, tenemos la mitad de los alumnos sin haber pasado el examen cuando les tocaba”, zanja. “Esto es un desastre”.

*Procedimiento desierto*

El problema surgió el pasado abril, cuando se hizo oficial que los centros bilingües se iban a quedar sin examen de nivel de inglés hasta el próximo curso. ¿La razón? La empresa PeopleCert, que realizó el curso anterior unos exámenes caóticos cuyos resultados además entregó tarde, había presentado la única oferta aceptada para realizar la prueba, pero tan a la baja que a la Administración le pareció imposible que pudiera hacer los exámenes con ese cálculo de gasto-beneficio. Así, el procedimiento fue declarado “desierto”.

Esa decisión fue una bomba para las familias de los alumnos de sexto de Primaria y cuarto de Secundaria de los centros bilingües, los que cada año pasan por esa prueba para acreditar su nivel por dos razones: conseguir un título oficial y establecer, en el caso de los que comienzan Secundaria, el nivel de inglés que cursarán. Si consiguen superar la prueba, entonces se incorporan a la vía denominada Sección (con cinco

asignaturas impartidas en inglés, de las que una es Inglés Avanzado) y, si no alcanzan ese nivel, lo hacen por el denominado Programa (también tienen cinco asignaturas en inglés, pero la asignatura específica de inglés no es de un nivel tan alto).

Una diferencia vital para la organización de los centros, por lo que la Administración, aunque fuera tarde, y con el curso ya terminado, intentó solucionarlo: abrió dos nuevas licitaciones para la organización de los exámenes, sin publicidad y por invitación a un grupo de empresas preseleccionadas por la propia Comunidad que ganaron el Trinity College London (cuarto de Secundaria) y la University of Cambridge local examinations syndicate (sexto de Primaria).

Fin de la historia. O no. PeopleCert recurrió ambos acuerdos ante el Tribunal Administrativo de Contratación Pública, y este le dio la razón: la Consejería de Educación había elegido un procedimiento de contratación erróneo, pues, dice el tribunal, People Cert debía haber sido “la única empresa invitada”, ya que había cumplido todos los requisitos en el concurso original. En consecuencia, la Comunidad renunció a hacer el examen. Y con el nuevo curso en marcha, ahora les pasa a los centros la obligación de hacerlo. Una decisión que ha abierto miles de dudas, y que provoca que los teléfonos de los colegios e institutos no dejen de sonar.

“Nos llueven un montón de ofertas [de empresas que quieren realizar el examen]”, resume Esteban Álvarez, portavoz de los centros públicos de Secundaria (Adimad) y director de un centro bilingüe.

Óscar Centeno, portavoz de los directores de colegios de Infantil y Primaria, explica que con él se puso en contacto Cambridge English Assessment para ofrecerse, y que ahora recibirá por correo sus condiciones. “Lo normal es que tiremos por los de Trinity College o Cambridge, que son los más conocidos. Ahora se han lanzado al negocio”, cuenta. Aunque, explica Centeno, los centros deberán contratar o no, según sus características. “Los colegios que solo dan clases hasta Primaria lo que tienen que hacer es ponerse en contacto con los institutos donde han ido a matricularse esos alumnos que se perdieron el examen para decir que *fulanito de tal* estaba en la lista y se iba a presentar a un nivel determinado”, avanza el director, según lo que le han informado desde la subdirección general de bilingüismo. “Los CEIPSO [centros públicos con Primaria y Secundaria] y los institutos sí tendrán que contratar y organizar el examen”, aclara, aunque los directores todavía están esperando a recibir unas segundas instrucciones por parte de la Comunidad de Madrid para saber qué tipo de contrataciones pueden hacer.

“El momento de realizar estas pruebas era el curso pasado, se perdió la oportunidad por la mala gestión de la Consejería. Ahora todo es incertidumbre, no se sabe cómo se realizarán, se vuelve a cargar con más trabajos a los centros educativos, nada tiene sentido”, se queja Carmen Morillas, presidenta de la FAPA Francisco Giner de los Ríos. “Desde la federación consideramos que las pruebas deberían realizarlas las Escuelas Oficiales de Idiomas, dotándoles de los medios necesarios para su realización y no como se está haciendo ahora, externalizando un servicio que a los madrileños nos cuesta varios millones de euros”.

¿Es eso factible? “La preparación de pruebas de nivel del marco de referencia adaptadas a la edad escolar obligatoria requiere de especialistas para este tipo de ejercicios”, replican a esa posibilidad desde la Consejería de Educación, donde aseguran que no habrá ningún problema con los alumnos que han cambiado de centro al promocionar de Primaria a Secundaria. “La consejería dispone de los datos de matriculación de los alumnos en las pruebas no realizadas y de los centros en los que estos alumnos se encuentran ahora, por lo que se facilitará a los directores toda la información, así como la asesoría que necesiten por parte de la Administración”, afirman en la Administración regional. “Si hubiera casos puntuales en los que los alumnos se hayan ido a un centro no bilingüe u otras excepciones, se estudiarán uno a uno para darles la mejor solución”.

## Noticias de Navarra

### Directores de instituto navarros piden seguir cobrando una parte del complemento cuando dejen el cargo

*Desde la Asociación de Directoras y Directores de Institutos aseguran que Navarra es la única Comunidad en la que no está consolidado este pago*

EUROPA PRESS. 28/09/2022

La Asociación de Directoras y Directores de Institutos de Navarra ha pedido este miércoles que los profesionales que ejercen las funciones directivas sigan cobrando una parte del complemento de directores cuando dejan el cargo y ha asegurado que Navarra es la única Comunidad en la que no está consolidado este pago.

En una comparecencia en una sesión de trabajo en el Parlamento foral, a petición de Izquierda-Ezkerra, Josu Mena, presidente de la asociación, ha afirmado que la consolidación de este complemento está prevista en la ley orgánica de Educación y ha asegurado que lo habitual en las distintas Comunidades Autónomas es que quienes hayan ejercido el cargo durante cuatro años cobren después el 20%, quienes hayan ejercido ocho años, un 40%, y quienes hayan ejercido 12, un 60%.

Josu Mena ha afirmado que "Navarra sí paga bien a su profesorado comparado con otras Comunidades Autónomas y si ya estoy relativamente bien pagado y me están tentado para que me meta de director, ¿qué gano?, ¿todo lo que me cae encima a cambio de qué?". En ese sentido, ha asegurado que el departamento de Educación está teniendo problemas para encontrar profesores que quieren ejercer como directores.



Así, ha señalado que "los que van asumiendo el puesto lo hacen porque alguien lo tiene que hacer y esto no es la mejor solución, y si no, lo ocupa gente designada por la Inspección a dedo, sin oportunidad de negarse". "En otros puestos directivos de la Administración pocos habrá designados en contra de su voluntad. Aquí hay muchos", ha afirmado.

Josu Mena ha señalado que el director "tiene que ocuparse del liderazgo pedagógico y organizativo del centro, de la jefatura del personal, de la jefatura burocrática, de representar al centro ante la administración y a la administración ante sus compañeros de trabajo, y estas labores cada vez son mayores". "Lo que más pesa es la responsabilidad, hay quien lo lleva mejor y hay quien lo lleva peor", ha señalado.

Sobre el complemento en sí, Josu Mena ha explicado que la ley prevé que la función directiva será retribuida de forma diferenciada, en la forma que determine cada Administración educativa. "Navarra no está ni entre las mejores ni entre las peores, el complemento que se cobra por la dirección depende del tipo de centro, del tamaño del centro, del número de alumnos, y Navarra está en un nivel medio comparado con el resto de CCAA", ha señalado.

La portavoz de Izquierda-Ezkerra, Marisa de Simón, ha afirmado que la Asociación de Directores "ha puesto encima de la mesa una situación que lleva produciéndose varios años y que tiene que ver con la dificultad de configurar equipos directivos, por muchas razones", entre otras, la de la consolidación del complemento.

## **europapress.es**

### **Inspectores de Educación exigen un plan de formación "potente" para que los docentes afronten los nuevos retos de la FP y la LOMLOE**

MADRID, 27 Sep. (EUROPA PRESS) -

La Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE) ha exigido un plan de formación "potente" para que los docentes afronten los nuevos retos de la Formación Profesional y ha pedido al Ministerio de Educación "avances en el real decreto de acceso, formación y carrera profesional de la inspección".

Así lo ha manifestado el presidente de USIE, Jesús Marrodán Gironés, en un comunicado publicado con motivo del cónclave anual que reunirá a 300 inspectores de educación de toda España del 28 al 30 de septiembre en el XXII Encuentro Nacional.

En el encuentro, los inspectores de educación analizarán las posibilidades y potencialidades de la nueva Ley de Formación Profesional, y al mismo tiempo, los nuevos currículos de la LOMLOE, así como reivindicaciones laborales y profesionales del colectivo.

Así, el sistema de acceso a la FP, su conexión con el sector productivo y con la universidad, los ciclos formativos con más empleabilidad, la potenciación de la modalidad dual, la cualificación y orientación continua de los trabajadores, entre otros aspectos, serán objeto de análisis y evaluación por parte responsables políticos, técnicos de inspección y expertos en la materia.

Además, plantearán diversas propuestas sobre los fines, actuaciones y procesos de la intervención de la inspección de educación en los centros que imparten Formación Profesional, en las que se incluye que las administraciones "diseñen y pongan en marcha un plan potente de formación de los profesores y equipos directivos para afrontar los retos de la nueva Ley de Formación Profesional".

Por otro lado, el encuentro tratará el nuevo marco curricular de la LOMLOE, su impacto en las aulas, su realismo, sus posibilidades, debilidades y fortalezas, unido a la "necesaria formación docente para poder aplicarlo con éxito".

El tercer bloque de contenidos se centrará en aspectos laborales y profesionales del colectivo que integra a unos 1.600 inspectores de educación en toda España. Para ello, se analizará el proyecto del Real Decreto de la Inspección Educativa que en estos momentos se está negociando con el Ministerio de Educación, una norma

que, de aprobarse definitivamente, "será un avance histórico después de lustros en los que no se han atendido las justas reivindicaciones planteadas", según ha señalado USIE

## EL PAÍS **OPINIÓN**

### ***El debate de la conciliación debe ajustarse a la realidad: las necesidades de niños y jóvenes deben tener protagonismo***

*Estamos pidiendo al colegio que cumpla una función que no le corresponde: hacer de guardería los 365 días del año. La cuestión de fondo es, ¿por qué el coste de la vida y los horarios no nos permiten estar más tiempo con nuestros hijos?*

CATHERINE L'ECUYER. Barcelona - 28 SEPT 2022

El debate de la conciliación me recuerda al caso de Galileo. ¿El Sol gira alrededor de la Tierra o la Tierra alrededor del Sol? ¿La conciliación del trabajo y de la familia debe enfocarse exclusivamente desde el punto de vista de un equilibrio entre los derechos de las mujeres y las necesidades de las empresas? O bien, ¿debe enfocarse desde el punto de vista de los tira y afloja de las carreras de la mujer y del hombre? ¿Debería plantearse como una lucha entre la familia y el Estado? ¿O deberían los centros escolares aportar una solución al conflicto, convirtiéndose en guarderías? ¿Y si hubiese un ciudadano olvidado, una tercera parte interesada de la que nunca hablamos y cuyos intereses deberían tomarse en cuenta, hasta el punto de convertirse en el centro del debate? Sin duda hablo del niño.

La ciencia no solo confirma a Galileo, pero nos proporciona información acerca de ese ciudadano olvidado en el debate sobre la conciliación. La teoría del apego, inicialmente desarrollada entre los años sesenta y ochenta por John Bowlby —psicoanalista inglés—, es una de las más reconocidas en el ámbito de la psicología del niño. A lo largo de los años, se ha consolidado como la teoría que mejor explica el desarrollo infantil. Ha sido confirmada por un cuerpo sólido de investigación en el ámbito de la psicología, de la neurobiología, de la pedagogía y de la psiquiatría. Hoy, fundamenta la mayoría de las políticas sociales y escolares en los países desarrollados.

Esta nos dice que el niño necesita un principal cuidador estable durante sus primeros 18 meses de vida para luego alcanzar una autoestima sólida, una actitud de confianza frente a sus pares, un equilibrio psicológico y para estar bien dispuesto a la exploración y al aprendizaje. Es preciso destacar uno de los sesgos de Bowlby que décadas de investigación acabaron corrigiendo: la figura de apego puede ser, también, el padre. El reconocido experto canadiense en la teoría del apego, el doctor Jean-François Chicoine, afirma: "Con la excusa de parecer 'progresistas', los avances sociales propuestos por los defensores del cuidado no parental están atrás con respecto a los conocimientos del cerebro del niño de los cinco últimos años en pediatría, biología, neuropsicología, antropología social".

Los argumentos a favor de la conciliación del trabajo y de la vida personal suelen contemplar los derechos respectivos de las empresas y de las mujeres, pero casi siempre se olvidan de la parte interesada: el niño. No conozco a ninguna madre o a ningún padre que se haya planteado quedarse en casa para cocinar croquetas, o porque le guste quitar el polvo de los cuadros. Puede pasar, pero no es lo más corriente. Sin embargo, acompañar a un niño en descubrir el mundo por primera vez y en desarrollar su personalidad no es una tarea delegable. Y es una lástima que los sueldos que se cobran y los horarios que se exigen en España raramente ofrezcan otra opción a la de entregar a los hijos al colegio desde los pocos meses y casi de sol a sol.

¿Qué será de esa generación de niños cuidados por extraños, por las tabletas y las videoconsolas, que pasan los meses de verano de colonia en colonia y las tardes del curso de una actividad extraescolar a otra, y que compiten por la atención de su maestra con 25 otros niños que también la necesitan? ¿Qué será de una sociedad en la que los suicidios, los trastornos de ansiedad y las adiciones tecnológicas están colapsando la sanidad pública porque muchos niños y jóvenes se sienten solos o deben conformarse con una *nanny* digital en ausencia de sus padres? ¿Qué será de esos futuros empleados, *managers*, ejecutivos, que han crecido en esas condiciones? Milan Kundera —novelista, escritor de cuentos cortos, dramaturgo, ensayista y poeta checo— decía: "La razón por la que los niños son el futuro no es porque algún día vayan a ser adultos, sino porque la humanidad se acerca cada vez más a la infancia, y la infancia es la imagen del futuro."

Es posible que las empresas y los gobiernos hayan dedicado poco tiempo dando vueltas a esas cuestiones, demasiado afanados en atender al corto plazo reportando a sus accionistas, o en seducir a sus votantes con medidas populistas. La infancia no suele estar en la agenda de las empresas o de la política, sino para responder a las necesidades de los padres, que sí son consumidores y votantes.

Recientemente, hemos debatido acerca de si la escuela debía estar abierta todo el año. Suele pasar que las preguntas que surgen pidiendo soluciones rápidas a problemas urgentes no atienden al asunto en profundidad. La cuestión de fondo es, ¿por qué el coste de la vida y los horarios en España no nos permiten estar más tiempo con nuestros hijos?

Esa es la razón por la que estamos pidiendo al colegio que cumpla una función que no le corresponde: hacer de guardería todos los días del año. Y es tentador convertir el debate en un caballo de batalla político que atiende a los síntomas, pero sin remontar a las causas. La solución a la necesidad de conciliar no puede

reducirse a adelantar la edad de escolarización, a abrir el colegio 365 días al año o a ampliar los horarios escolares.

Es bueno ofrecer la opción de una cierta flexibilidad para dar libertad a las familias de organizarse adecuadamente, pero teniendo en cuenta que el centro escolar no es una guardería. El colegio no es un *parking* de niños. Es el lugar en el que se desarrollan, adquieren virtudes, conocimientos y sabiduría, pero como una continuación del hogar y asumiendo un papel de subsidiaridad. Dejarles en el colegio todos los días del año del alba al ocaso no responde a sus necesidades reales. Necesitan consolidar su apego con sus padres estando cerca de su mirada estable y cariñosa, necesitan arraigarse en su hogar compartiendo tiempo con los que les aman incondicionalmente.

En cientos de miles de hogares de España, los horarios de las distintas etapas escolares no están armonizados, ni entre sí ni con los horarios laborales de sus padres. Y el medio día empresarial está pensado en dar lugar a comidas de negocios interminables: dos horas perdidas para gran mayoría de los empleados, que no pueden aprovechar ese tiempo para hacer recados porque todo está cerrado. ¿El resultado? Todos los miembros de una misma unidad familiar desayunamos, comemos y, a veces, incluso cenamos en lugares distintos y en horarios distintos.

Lo mismo ocurre con el despertar y la hora de irse a dormir. Los niños y jóvenes pasan las tardes y los veranos solos en casa, en muchos casos delante de una pantalla. O van paseando de una extraescolar a la otra para hacer tiempo mientras sus padres llegan agotados e impacientes a casa para ayudarles a hacer los deberes a las tantas de la noche.

¿Cómo se puede tener una vida familiar normal en esas circunstancias? ¿Cómo se puede tener conversaciones? ¿Compartir? ¿Acompañar a los hijos y ayudarles a ser personas fuertes y resilientes? ¿Descansar y disfrutar juntos? Educar requiere tiempo, ¿cuándo encontrarlo? ¿Cuándo tendrá lugar la transmisión de la cultura y de las tradiciones que tantas veces ocurre alrededor de una mesa? ¿Cómo podemos hablar de sostenibilidad energética en los desplazamientos si cada uno de los miembros de la unidad familiar tiene una hora distinta de salida y de llegada?

Nos dijeron, para aligerar la carga de culpabilidad, que lo que importaba era la calidad del tiempo con los hijos, no la cantidad. Una mentira que se esfuma rápidamente. No solo por lo que nos cuenta la literatura sobre el apego, sino también por lo que nos infunde el sentido común. Tan solo hace falta imaginarse la cara del jefe al pedirle cobrar lo mismo trabajando “con calidad” la mitad de las horas.

Cuanto más lo pienso más me parece que buscar la clave al debate de la conciliación en el enfrentamiento de los derechos de las mujeres y los de las empresas, del hombre o del Estado, apunta lejos de la diana. Es un enfoque anticuado. Tan anticuado como la teoría que defiende que el Sol gira alrededor de la Tierra. El debate de la conciliación debe centrarse nuevamente para ajustarse a la realidad. Las necesidades de los niños y jóvenes deben también, y sobre todo, tener protagonismo en ese debate. Y, para ello, los horarios —tanto de las empresas como de los colegios— deben reajustarse para tomar en cuenta esas necesidades reales. Y no debería considerarse sospechoso de herejía, como lo fue el heliocentrismo de Galileo, pedir que las decisiones políticas, empresariales y escolares giren alrededor de ello. Sí, los niños necesitan a sus padres, a sus madres.

Hemos de repensar nuestra sociedad para atender a esa realidad. Y eso no debería entenderse como una carga, sino como una maravilla, pues no hay un corazón mínimamente humano que no se derrita cuando se da cuenta de que otro ser inocente depende de él para salir adelante.

*\*Cathérine L'Ecuyer es doctora en Educación y Psicología y autora de Educación en el asombro.*

elCorreoGallego.es

## **El concurso de méritos en la docencia contará con más de mil plazas**

*Educación espera reducir un 2% la tasa de temporalidad con este proceso de estabilización del profesorado // Se publicará en el DOG en los próximos meses*

E.NIETO 29 SEP 2022

En los próximos meses, el sistema educativo gallego iniciará un proceso de estabilización del profesorado, en el que se convocarán 1.156 plazas en 148 especialidades, según ha informado el Gobierno en un comunicado.

El director general de Centros y Recursos Humanos, Jesús Álvarez, informó ayer de que la Xunta remitió a los sindicatos que integran la mesa sectorial del profesorado la propuesta de plazas vacantes por especialidades de la convocatoria del concurso de méritos, convocada por el Departamento de Cultura, Educación, FP y Universidades

Según ha explicado la administración autonómica, la distribución de estas 1.156 plazas "cumple con los requisitos establecidos por el Gobierno Central" y tiene como objetivo "estabilizar el profesorado" bajo los preceptos de la ley de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público.

#### TASA PROVISIONAL.

Al mismo tiempo, informan desde la Xunta de que la convocatoria de un concurso de méritos "responde a la obligación impuesta por el Gobierno Central a través del Real Decreto por el que se modifica temporalmente el sistema de oposiciones para conseguir un tipo provisional del 8%. En este sentido, señalan que se trata de una cifra que la comunidad gallega ya ha alcanzado "y que contrasta con la media del 25% que se estima como media del conjunto de comunidades autónomas".

De hecho, según ha explicado el director general Jesús Álvarez, "la previsión es que el sistema educativo gallego alcance un nivel intermedio del 6% aproximadamente". 4.000 plazas, según especifica la Xunat, "entre los concursos celebrados el pasado verano, este concurso de méritos y el concurso-oposición para el sistema transitorio que se celebrará en el verano de 2023".

#### PROFESORES TÉCNICOS DE FP .

Del total de plazas vacantes, hay 147 correspondientes al extinto cuerpo de Profesorado de Formación Profesional Técnica que, según informa la Xunta, "no podrá ser designado hasta que el Ministerio de Educación publique la norma de desarrollo de la nueva ley de FP relativa a la nueva cuerpo" y a las especialidades que se incluyen en el profesorado de educación secundaria".

Según avanzó el ejecutivo regional, el próximo lunes se realizará una mesa sectorial para cerrar el proceso, que ya ha sido objeto de negociaciones en los últimos meses. El siguiente paso y con el que se abrirá definitivamente el concurso, será su publicación en el DOG.

**La Opinión** www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

## La elección del nuevo presidente del Consejo Escolar levanta ampollas

*Sindicatos y partidos políticos rechazan el nombramiento al "evidenciar" la apuesta de la Consejería por la enseñanza privada*

Alberto Sánchez 29-09-22

El nombramiento de José Francisco Parra, hasta ahora presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza Privada en la Región de Murcia, como nuevo dirigente del Consejo Escolar ha originado fuertes críticas desde distintas organizaciones sindicales y partidos políticos. La propuesta de la consejera de Educación, María Isabel Campuzano, todavía tiene que ratificarse en el Consejo de Gobierno pero no ha gustado a una gran parte de la comunidad educativa.

El sindicato SIDI explica que esta elección viene a «evidenciar nuevamente la apuesta de la Consejería por los intereses de la educación privada y la derivación de recursos a la misma en detrimento de la pública. Hay suficientes personas muy cualificadas en la enseñanza pública, a la que se accede bajo los principios de igualdad, méritos y capacidad, para ocupar dicho puesto».

La organización sindical ha anunciado, además, que no volverá a asistir a más reuniones del Consejo Escolar, que termina por definir como un órgano consultivo «que no vale para nada». SIDI añade que este consejo «se ha devaluado por la administración y se ha quedado fundamentalmente para corregir ortografía y gramaticalmente, los errores de las normas de la administración antes de ser publicadas en el Boletín Oficial de la Región de Murcia, ya que entre la administración y los centros privados tienen mayoría en el mismo por lo que cualquier propuesta de mejora de las normas legales que se someten a su aprobación» terminan por ser «inviabiles».

En este sentido, UGT ha criticado la «política lesiva» que está llevando a cabo la titular de Educación «desde su llegada al Gobierno de la Región, un maltrato continuo a la educación pública». «Al principio eran mensajes destructivos, pero ahora los convierte en acciones terribles como iniciar el curso sin currículum, enviar al profesorado interino a los centros una vez iniciadas las clases, abandonar a 115 alumnos sin aulas, dejar que los centros públicos se caigan a trozos y el proceso de retirar amianto tampoco avanza, aulas saturadas con ratios elevadas». Desde Sterm Intersindical mostraron su «consternación por el nombramiento vergonzoso» de Parra como nuevo presidente del Consejo Escolar.

El diputado socialista en la Asamblea, Antonio José Espín, tachó de «auténtico despropósito» la elección de Campuzano. «La devaluación y el insulto constante del Gobierno regional a la educación pública es indignante». Desde Equo agregan al respecto que «es una maniobra más» del Ejecutivo autonómico y de su consejera de Educación «para favorecer a la enseñanza privada y concertada y para imponer su hoja de ruta privatizadora, en detrimento de la educación pública».

*José Francisco Parra cesa como presidente de CECE en Murcia*

José Francisco Parra, quien se hará cargo de la dirección del Consejo Escolar de la Región de Murcia cuando lo ratifique la Comunidad, ha pedido su cese como presidente de la Confederación Española de Centros de

Enseñanza Privada en la Región, cargo que ocupaba desde hace 25 años. La presidencia en Murcia de una de las patronales de la enseñanza privada-concertada se decidirá en unas elecciones que organizará a nivel nacional la CECE, mientras que la nueva junta que salga elegida de los comicios decidirá quién será el nuevo representante de la Confederación en el Consejo Escolar. Parra será de esta forma el primer dirigente del órgano consultivo de la Comunidad en materia educativa que llegue desde la enseñanza concertada.

## europapress.es

### **CEAPA afirma que el curso arranca con mayoría de alumnos sin conocer al Coordinador de Bienestar: "No tiene sentido"**

MADRID, 29 Sep. (EUROPA PRESS) -

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA) ha advertido de que el curso escolar 2022-2023 ha arrancado con "la mayoría del alumnado" sin conocer la figura del Coordinador de Bienestar y Protección del Menor, que ha entrado en vigor este año.

"No sabemos qué impacto ha tenido porque la mayoría del alumnado desconoce esa figura. Un coordinador para un centro de 1.000 alumnos imagínate lo que puede coordinar y cuánto puede dedicarle a cada alumno a lo largo del año", ha criticado este jueves la presidenta de CEAPA, María Capellán, durante la presentación del balance de inicio de curso.

En la misma línea, la expresidenta de la organización Leticia Cardenal ha señalado que la ratio de la figura del Coordinador de Bienestar "no tiene ningún sentido" y ha matizado que con lo "poquito" que lleva de curso no saben lo que esta figura "hace con el alumnado".

Por su parte, la presidenta de CEAPA ha añadido el Coordinador de Bienestar es un docente "con escasa o ninguna formación en la materia" para abordar la salud mental del alumnado, que ha visto "sus expectativas vitales para su desarrollo alteradas por las restricciones sufridas" debido a la Covid-19.

#### REIVINDICACIÓN DE ENFERMERA ESCOLAR

Asimismo, Capellán ha mostrado su preocupación por la salud física de los alumnos, por lo que ha insistido en la reivindicación de CEAPA de que haya una enfermera escolar presente en los centros. En este contexto, CEAPA ha reclamado un plan específico a la salud mental, coordinado desde los ministerios de Educación y Sanidad, para abordar el tema "en profundidad" y dar "respuesta real a la problemática" que preocupa a las familias.

La entidad ha hecho su balance del inicio de curso, que este año está marcado por la implantación de la LOMLOE, el fin de las restricciones Covid y la "necesidad" de atender las consecuencias de la pandemia en la salud emocional del alumnado. Para la presidenta de CEAPA, la LOMLOE "viene cargada de polémica" ya que sus implantación "ha sido desigual" en las comunidades autónomas e incluye cargos de libros de texto "innecesarios".

#### UNA LEY "ESTABLE" PARA QUE LA EDUCACIÓN "NO SEA UN CAMBIO DE CROMOS"

Por ello, ha reivindicado una ley de educación "estable". "Es necesario que la educación no sea un cambio de cromos entre gobiernos", ha sentenciado Capellán, destacando, entre las diferencias entre comunidades, que algunas "han cambiado todos los libros y otras lo han hecho una "especial mención" a los profesores que han recuperado libros de otros años.

También ha alertado que hay varias comunidades autónomas en las que "no se han aprobado a tiempo" los cambios de normativa derivada de la LOMLOE y "muchas han dejado la decisión de cambiar los libros de texto a la autonomía de cada centro", como es el caso de Cataluña, Castilla y León, Castilla-La Mancha o la Comunidad de Madrid, algo que está "generando grandes desigualdades e incertidumbres en las familias dependiendo de en qué comunidad residan".

"Preferimos que no se hubieran cambiado los libros, esto ha creado desigualdad ya que para las familias que han tenido que cambiar los libros el gasto ha sido muy superior", ha lamentado la presidenta de CEAPA, al tiempo que ha criticado que las familias paguen libros y materiales escolares "sin que las administraciones apuesten firmemente por la gratuidad total": "Es inadmisibile".

#### COMEDOR ESCOLAR

En referencia a la alimentación escolar, Capellán ha subrayado que hay alumnado con escasos recursos económicos "para el que la única comida completa al día es la del comedor escolar". En este tema también ha mencionado que hay "importantes diferencias" entre comunidades autónomas: desde la forma de elaborar menús, hasta quién ostenta la gestión del comedor o el sistema de becas y ayudas para el alumnado. No obstante, la presidenta de CEAPA ha añadido que "no hay subidas generalizadas significativas" en el precio del menú escolar a pesar del incremento de la inflación.

CEAPA también ha pedido a la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría que "promueva de una vez por todas" una normativa "específica y actualizada" sobre participación, que entre las familias y recoja los derechos y obligaciones que tienen las familias en los centros educativos.

"Se nos han cerrado las puertas de los centros, no se nos deja participar y el Consejo Escolar ha quedado como un nuevo trámite", ha afirmado la presidenta de la organización.

Por último, en referencia a la Ley de Formación Profesional, Capellán ha resaltado que "la falta de planificación ha vuelto a quedar de manifiesto dejando a mucho alumnado sin plazas en centros públicos". "Nos preocupa que la demanda ha sido muy superior a la oferta", ha precisado.

# EL PAIS

## “Tenemos un sistema educativo igual de estandarizado, patriarcal y homogeneizador que hace 300 años”

*Vernor Muñoz Villalobos, ex Relator Especial de Naciones Unidas para el derecho a la educación, es el autor del último informe de Entreculturas que advierte de la crisis de desigualdad en este ámbito y la necesidad de transitar hacia la inclusividad*

LUCÍA FORASTER GARRIGA. Madrid - 29 SEPT 2022

“La vida se nutre de energías distintas, de materiales nuevos y antiguos, de millones de voces, de luces y sombras que conforman realidades también múltiples, en las que participan todos los seres”. Así arranca el documento *Educar es incluir, un camino que garantiza derechos* que, presentado el pasado miércoles por la ONG jesuita Entreculturas, confirma que los sistemas educativos han aplicado métodos uniformes de enseñanza y evaluación a un universo de personas (con y sin discapacidades) caracterizado por tener distintas formas y estilos de aprendizaje. El efecto inmediato de tales premisas, reza la memoria, ha sido la exclusión y la segregación de quienes no logran adaptarse a sus métodos. ¿Las más afectadas? Las personas con discapacidad. Vernor Muñoz Villalobos (Costa Rica, 1960), que fue Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación entre 2004 y 2010, es el autor de este informe.

**Pregunta.** Lleva más de tres décadas dedicado al tema de la educación. ¿Cómo empezó?

**Respuesta.** Me vino la locura cuando trabajé en el Ministerio de Educación de mi país, Costa Rica, entre 1986 y 1990. Cuando tuve la oportunidad de vincularme a programas de educación en derechos humanos. Desde entonces, siempre he estado unido a esa lucha.

**P.** El pasado lunes se cerró la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de Naciones Unidas, celebrada en Nueva York. Un encuentro internacional donde se reunieron más de 130 países para reiniciar sus sistemas educativos y poner fin a la crisis del aprendizaje tras la pandemia de la covid-19. ¿En qué consiste esta crisis del aprendizaje?

**R.** Detrás de esa crisis, que la hay, hay una mayor: la de desigualdad y violencia, que se manifiesta mediante un sistema educativo que es el mismo –estandarizado, patriarcal, homogeneizador– que teníamos en la modernidad industrial, hace 300 años. Que en lugar de aprender de las diferencias, las castiga. Al final, este sistema deriva en maestros sin formación enseñando a niños sin motivación.

**P.** Frente a esta crisis, ¿qué propone?

**R.** La educación inclusiva. Pero todavía está en plena construcción, porque empezó, más o menos, a finales de la década de los años noventa. Para mí, lo más importante es que no se refiere únicamente al derecho a la educación de las personas con discapacidad, sino que se refiere a que la educación, en todo su conjunto, debe entenderse desde una visión de derechos humanos. No se trata de desarrollar una modalidad destinada a atender exclusivamente a las personas con discapacidad. Es, más bien, un enfoque y un proceso que abarca a toda la educación (como sistema, teoría, política pública y práctica). Es una orientación de todo el sistema que permite a todas las personas aprender juntas y obtener respuestas del sistema consistentes con sus necesidades y sus características. Es un poco como un traje a medida.

**P.** ¿Qué diferencia hay entre la educación inclusiva y la especial?

**R.** La especial se refiere a un sistema segregado, es decir, separa estudiantes que tienen determinadas características físicas o cognitivas del resto de la población estudiantil. Si bien está enfocada a crear capacidades en la población con discapacidad, puede tener consecuencias nefastas para la dignidad de estas personas. Hay como un sin sentido de fondo ahí, porque mientras que en la vida cotidiana convivimos todas las personas juntas, en los sistemas educativos estamos separadas. Con la inclusiva, la escuela debe convertirse en un lugar en el que todas las personas –con o sin discapacidad– puedan aprender juntas.

Este sistema educativo deriva en maestros sin formación enseñando a niños sin motivación

**P.** ¿Cómo debe cambiar, en su opinión, el sistema educativo?

**R.** Debe cambiar muchísimo. No podemos esperar que un sistema que ha venido exprimiendo, segregando y expulsando sea el mismo que incluya. No es lógico suponer que la educación inclusiva pueda existir al margen de un sistema social y político que no lo es. Debe darse un cambio estructural, que evidentemente, no se produce de la noche a la mañana. Tiene que haber una transición, que requiere de la voluntad política y de la comunidad. Yo creo que lo más urgente en este momento es que se adopten planes de transición, que estén a

cargo de los ministerios de Educación y tengan como referente el marco de los derechos humanos. Por otro lado, hay que dotar de la financiación necesaria al sector, y esta debe venir de fondos nacionales, no de la cooperación.

**P.** ¿Saldría muy cara la educación inclusiva?

**R.** Hay un informe de Unicef que demuestra que es incluso más barato pensar en sistemas de educación inclusivos, que reúnan a niños con y sin discapacidad. Sin embargo, todo esto requiere de un rediseño de los mecanismos de financiación. Porque una escuela que ha sido destinada a segregar no puede ser la misma que incluye. Hay que invertir en los medios de apoyo y los ajustes razonables para que los chicos con discapacidad puedan convivir con los chicos sin discapacidad, y para que los maestros regulares puedan convivir con los especialistas. Pienso también en reducir el tamaño de las aulas, en una línea didáctica distinta que atienda a las características personales diversas... Al final, es un traje a medida mucho más efectivo que la educación especial.

**P.** ¿Qué ventajas traería?

**R.** El informe destaca que el *apartheid* educativo ha privado a la población sin discapacidad de conocer y disfrutar de un mundo de sensibilidades y de capacidades diferentes. Los ha condenado a no beneficiarse de una visión del mundo distinta a la suya y que podría enriquecerles. Por supuesto, favorecería el máximo desarrollo de la personalidad, capacidades y competencias del alumnado con discapacidad, respondiendo a sus necesidades individuales y expectativas sobre su futuro, superando el modelo asistencial y médico-rehabilitador.

**P.** Centrémonos en el informe *Educación es incluir, un camino que garantiza derechos*, del que es autor. ¿Cuáles son las cifras y datos que más le preocupan?

**R.** Me preocupan casi todas las cifras, pero no me sorprenden. Para empezar, la existencia de mil millones de personas con discapacidades, lo que supone el 15% de la población mundial. Y estas cifras son discutibles, a falta de estadísticas suficientemente confiables. Luego, uno de cada tres niños con discapacidad en edad de cursar Primaria no está escolarizado, en comparación con uno de cada siete niños sin discapacidad.

**P.** ¿Y las de violencia?

**R.** Me preocupan muchísimo. Los niños con discapacidad tienen más probabilidades de ser víctimas de cualquier tipo de maltrato en todos los entornos: en el hogar, en la comunidad y en la escuela. Cuando hablamos de violencia en las escuelas, no nos referimos solo a la física, sino también a la psicológica, en forma de *bullying*, y a la cognitiva, a través, por ejemplo, de parámetros de evaluación igual que los de los niños sin discapacidad. De hecho, la exclusión es la principal forma de violencia estructural.

**P.** ¿Quiénes son los más vulnerables frente a esta problemática? ¿Las niñas? ¿Los refugiados?

**R.** Es más importante saber dónde están, que quiénes son. Aquellos países donde los procesos de apoyo a las personas con discapacidad en sus procesos educativos son frágiles, las desventajas van a ser muchas. Y esto no pasa solamente en países de África subsahariana, del sur de Asia y América Latina, sino también en países desarrollados. Y España no es una excepción. Existen todavía entornos donde los chicos con discapacidad podrían estar aprendiendo de manera más significativa y, sin embargo, se les condena al entretenimiento, a los juegos.

La educación inclusiva es un traje a medida mucho más efectivo que la educación especial

**P.** ¿Qué países lo están haciendo bien y cuáles mal?

**R.** Bueno, es que cada país tiene sus características positivas y negativas. No podemos hacer una generalización porque, por ejemplo, los hay que tienen sistemas legales bastante progresistas y modernos, y tienen poblaciones específicas a las que esa legislación no llega. Es decir, hay que entender que los avances en la educación inclusiva operan al menos cuatro niveles. El primero es un marco jurídico que contemple los principios de la educación inclusiva y los establezca como derechos básicos. El segundo es que esas normas se conviertan en políticas públicas. El tercero es que esas políticas se conviertan en contenidos curriculares, en una pedagogía, en una didáctica. El último es la práctica concreta, el quehacer cotidiano, lo que realmente sucede. Así, tenemos en un extremo el caso de Finlandia, donde solo existe una escuela para todos, y en el otro países donde ni siquiera existe una ley de educación inclusiva.

**P.** Según el informe, la educación inclusiva requiere un amplio rango de servicios y medidas a cargo del Estado que den respuesta a las cuatro dimensiones del derecho: disponibilidad, aceptabilidad, accesibilidad y adaptabilidad. ¿Podría explicarme en qué consiste cada una de ellas?

**R.** La disponibilidad es la obligación del Estado de hacer posible la educación, a través de la financiación, de la formación de maestros, de la construcción de escuelas donde y como se necesiten. La accesibilidad tiene que ver con el acceso de las personas a las oportunidades educativas, y tiene tres dimensiones: la física, la económica, y la de no discriminación. La aceptabilidad nos recuerda que no tenemos derecho a cualquier educación, sino a una que sirva para dignificar la vida. A una que sea pertinente, es decir, que esté acorde con

los tiempos; y relevante, es decir, que sea significativa, que abra las puertas del mundo. La adaptabilidad es adaptar la oferta educativa a las características y necesidades de las personas.

**P.** Fue Relator Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación entre 2004 y 2010. ¿En qué consiste ese cargo?

**R.** Básicamente, el trabajo consiste en analizar el estado de cumplimiento del derecho a la educación y emitir recomendaciones específicas tanto a la comunidad de Estados como a los países concernidos, y presentar esos informes ante el Consejo de Derechos Humanos y ante la Asamblea General de las Naciones Unidas. Y también ofrecer un puente entre las organizaciones de la sociedad civil y la ONU.

**P.** Ahora, ¿a qué se dedica?

**R.** Soy el director de Incidencia Política de la Campaña Mundial por la Educación (CME), que reclama el derecho a una educación de calidad, equitativa, gratuita y universal para todas las personas del mundo, y que está presente en 124 países de África, Asia y Pacífico, Europa y Norteamérica, América Latina y Oriente Medio. Promovemos y defendemos la educación como derecho humano básico.

---

## THE CONVERSATION

### Repetir curso no es bueno para casi nadie

*Rubén Fernández-Alonso. Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo*

*Álvaro Postigo Gutiérrez. Investigador predoctoral, Universidad de Oviedo*

*Francisco Javier García Crespo. Profesor Asociado de Estadística e Investigación Operativa, Universidad Complutense de Madrid*

*José Muñiz. Catedrático de Psicometría y Rector, Universidad Nebrija*

La repetición de curso está regulada por ley en la mayoría de los países, con ligeras variaciones legislativas entre ellos. En esencia, se trata de que el alumnado de bajo rendimiento escolar permanezca un año más en el curso que no ha superado. La medida parece razonable y aséptica: si el estudiante no alcanza el nivel exigible, tendrá que repetirlo. Pura lógica.

Sin embargo, si se analiza con cierto detalle, aparecen muchos matices a esa lógica. El primero de todos: ¿es eficaz la medida? ¿Repetir curso mejora el rendimiento escolar de los repetidores? Y en el plano personal, ¿ayuda al crecimiento y maduración del alumnado? Veamos qué dicen los datos disponibles.

*La repetición escolar por el mundo*

La repetición escolar afecta a aproximadamente uno de cada diez estudiantes de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Sin embargo, las tasas de repetición varían mucho entre los países.

En la mayoría la repetición está por debajo del 10 %, incluso en muchos la medida es extraordinaria, afectando a menos del 5 % del alumnado. Por contra, en otros países la tasa de repetición sobrepasa ampliamente el promedio internacional. España se encuentra dentro de este último grupo.

Basándose en los datos del *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA-2018)* se estima que casi el 30 % de alumnado español de 15 años ha repetido. Las mismas estimaciones señalan que los tres socios latinoamericanos de la OCDE también superan la media internacional: México: 15,0 %; Chile: 23,2 %; y Colombia: 40,2 %.

*La 'cultura de la repetición'*

¿Se trata de decisiones basadas en criterios objetivos y rigurosos o es más bien una práctica de carácter sociocultural?

La Comisión Europea comparó las leyes sobre repetición escolar en la Unión Europea, encontrando que la normativa jurídica es muy similar. Por tanto, las diferencias en las tasas de repetición entre países no pueden explicarse por la variabilidad legislativa.

Concluye que estas diferencias se debían a lo que denominó *la cultura de la repetición*. En los países con mayores tasas de repetición impera la creencia de que repetir es justo y beneficioso para el alumnado. La repetición está mucho más extendida en los países mediterráneos y centroeuropeos que en los nórdicos y anglosajones.

*La influencia del sistema educativo*

Cabría argumentar que los países con menos repetidores tienen un sistema educativo mejor y sus estudiantes son más competentes, por eso repiten menos.

Sin embargo, los datos indican que si un país tiene muchos repetidores ello no significa necesariamente que el nivel de competencia de su población escolar sea más bajo.

Así, el reciente informe de Save the Children *Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas posibles a una práctica ineficiente e inequitativa* (PDF) señaló que, si bien España muestra un nivel de competencia escolar similar al de los países de su entorno, el alumnado español tiene más probabilidades de repetir que el de la mayoría de los países europeos.

#### *Buenas intenciones*

Por tanto, si a pesar de tener unas competencias escolares similares, en algunos países las tasas de repetición se disparan, como es el caso de España, algo hay que lo está favoreciendo más allá de criterios académicos objetivos.

Y ese algo más sería el predominio de una cultura de la repetición, que estaría bien vista socialmente. Las culturas más proclives a la repetición no son malvadas, ni pretenden hacer sufrir o vengarse de los estudiantes que no alcanzan un determinado nivel escolar. Lo hacen con toda la buena intención, para así mejorar el rendimiento de los estudiantes y enviarles el mensaje de que no esforzarse tiene consecuencias. Pero ¿consigue la repetición estos nobles objetivos?

#### *¿Qué impacto tiene la repetición escolar?*

Las sociedades en las que la repetición escolar está más extendida comparten la creencia de que repetir mejora el rendimiento y la motivación escolar. Hay bastante investigación sobre esas dos cuestiones, centrada en los efectos cognitivos y en los no cognitivos de la repetición.

Los efectos cognitivos se refieren a las mejoras que la repetición produciría en los resultados académicos. Aunque con matices, las conclusiones de esta línea de investigación indican que la repetición es menos eficaz de lo que habitualmente creen el profesorado y la sociedad en general.

Incluso algunos trabajos señalan que repetir tiene efectos negativos sobre el rendimiento escolar. Los resultados más recientes no son tan drásticos, hallando que repetir no muestra ningún efecto educativo significativo, ni positivo, ni negativo.

#### *Propósito de enmienda*

Muchos docentes y familias ven en la repetición una llamada de atención para que los estudiantes se enmienden y asuman las consecuencias de su falta de implicación escolar.

Consideran que la medida incentiva al alumnado, mejora su autoconfianza y motivación académica, ayuda a establecer nuevas relaciones personales y, en definitiva, incrementa el bienestar del alumno en la escuela.

Serían estos los llamados efectos no cognitivos de la repetición.

#### *Autoestima y nivel socioeconómico*

¿Avalan los datos estas nobles intenciones? La investigación educativa no encuentra pruebas claras que confirmen las anteriores suposiciones. Nuestro estudio reciente en España comparó dos grupos, uno de repetidores con otro de no repetidores, encontrando que los estudiantes que habían repetido no mejoraban en variables no cognitivas como autoconcepto y motivación.

Una variable transversal clave, que condiciona el funcionamiento educativo en general, y la repetición no es una excepción, es el nivel socioeconómico de los estudiantes. Diversos estudios muestran que los estudiantes con bajo nivel socioeconómico tienen tres veces más probabilidades de repetir que los de un entorno acomodado.

#### *¿Hay alternativas realistas?*

A la vista de los datos y razonamientos expuestos, todo parece indicar que repetir curso no es una medida muy eficaz, ni para mejorar los aspectos educativos ni los relativos a la maduración y el desarrollo personal de los estudiantes.

Además, desde un punto de vista pragmático, es una medida muy costosa para las arcas públicas, y tiene, por si fuera poco, un claro sesgo equitativo, al afectar mucho más a los estudiantes de bajo nivel socioeconómico.

Sin tratar de demonizar la repetición de curso, pues quienes proponen su uso masivo lo hacen con las mejores intenciones, ¿se puede hacer algo mejor para ayudar a los estudiantes?

La mayoría de países están tratando de encontrar alternativas razonables a la repetición centrándose en:

1. Planes específicos de formación docente.
2. Prácticas eficaces de gestión de la diversidad en el aula.
3. Potenciar los recursos de los centros.
4. Detección temprana de las dificultades educativas de los estudiantes.
5. Intervención en los momentos de transición, especialmente en el cambio de educación primaria a secundaria obligatoria.
6. Evaluación objetiva de competencias y conocimientos.
7. Apoyos académicos y psicopedagógicos individualizados.

8. Promociones condicionadas.
9. Reducción de la segregación escolar.
10. Apoyo a las familias.

Todas estas medidas, y otras que se pueden añadir, ayudarán a rebajar la tasa de repetición a casos excepcionales, con los consecuentes beneficios para los alumnos, en primer lugar, pero también para los centros escolares, el sistema educativo y, por extensión, para la sociedad en general.

## **El profesorado que más sufrió durante la pandemia: mujeres, de primaria y con alumnos desfavorecidos**

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

*Carlos Felipe Rodríguez-Hernández. Tecnológico de Monterrey*

*Eneko Balerdi. Associate professor, Universidad de Deusto*

*Ernesto Panadero. Investigador en evaluación educativa, Universidad de Deusto*

*Juan Fraile. Universidad Francisco de Vitoria*

*Leire Pinedo. Investigadora predoctoral en el equipo ERLA (Universidad de Deusto), Universidad de Deusto*

Con el inicio la pandemia, la población sufrió un confinamiento que se alargó varias semanas. Los centros educativos pasaron de un día para otro a lo que se ha denominado Enseñanza Remota de Emergencia (ERT). Fue algo excepcional, sobrevenido y, por lo tanto, la comunidad educativa tuvo que reaccionar rápidamente para continuar la enseñanza desde sus hogares.

El profesorado de todo el mundo se encontró, de un día para otro, dando clase desde su propio hogar y adaptando rápidamente la metodología a la enseñanza a las clases en remoto.

Para averiguar el impacto de esta situación, hemos realizado una investigación en la que participaron 936 profesores españoles de todas las etapas educativas, a los que medimos sus niveles de bienestar, emociones y motivación.

Concretamente, exploramos cuatro aspectos:

1. La adaptación de la enseñanza presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia.
2. Los cambios producidos en el bienestar.
3. Los cambios producidos en las emociones.
4. Los cambios producidos en la motivación.

Los resultados muestran que los profesores sintieron un impacto en el bienestar, las emociones y la motivación, es decir, en los tres niveles analizados. Para aprender y sacar conclusiones de esta experiencia, buscamos dar respuesta a los siguientes interrogantes.

*¿Recibió el profesorado la formación necesaria?*

Si hay que cambiar la forma de enseñar, es preciso formarse para poder hacerlo de manera apropiada a las nuevas necesidades. Llama la atención que la mayoría de los profesores participantes en el estudio no recibieron formación específica para la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT), y la mitad de los que la recibieron no estaban satisfechos con la formación recibida.

Varias investigaciones evidencian la falta de preparación y apoyo al profesorado, algo que coincide con nuestros resultados. Además, los profesores reportaron que los principales retos fueron los factores de instrucción y la tecnología.

*¿Cambiaron las estrategias?*

Respecto a las estrategias de instrucción, observamos una menor interacción con los estudiantes, lo que derivó en menos relación afectiva y cuidado de los mismos.

Uno de los motivos fue que había que atender a una necesidad más acuciante: era necesario adquirir el conocimiento pedagógico y tecnológico para enseñar en un entorno remoto digital.

Un caso especial fue el profesorado universitario: en esta etapa educativa, el mayor reto fue establecer conexiones afectivas con el alumnado, a pesar de que este profesorado era el que tenía más experiencia en plataformas de trabajo digital (por ejemplo, con el uso bastante extendido de la plataforma digital Moodle).

Encontramos también una tendencia entre los profesores más jóvenes (de menos de 37 años), con un nivel intermedio de experiencia (6–15 años), a reducir la carga de trabajo de sus alumnos.

Además, los profesores de alumnos de menor nivel socioeconómico o de escuelas públicas informaron de una disminución de los objetivos instructivos en sus cursos. En el caso del profesorado universitario y alumnado de nivel socioeconómico medio se mantuvieron los niveles previos al cierre de los centros educativos.

*¿Quién resultó más afectado?*

Los profesores que han participado en el estudio constatan una disminución en sus niveles de bienestar, en comparación con el período anterior de enseñanza pre-covid.

El colectivo más afectado está compuesto por profesores de 38–45 años, de educación primaria, con mayor experiencia (16–24 años), mujeres, de escuelas públicas y con estudiantes de bajo nivel económico.

### *¿Qué emociones han prevalecido?*

El resultado de la investigación muestra claramente que el profesorado experimentó menos emociones positivas y más emociones negativas. Esto es así, incluso en mayor medida, en profesores de primaria y secundaria, con menos de 6 años de experiencia, las mujeres, los profesores de centros públicos y con alumnos de niveles socioeconómicos bajos.

Los resultados obtenidos están en consonancia con otras investigaciones anteriores que muestran que la resiliencia y el nivel de agotamiento de los profesores estaban correlacionados significativamente con sus actitudes hacia la tecnología. Además, entre las emociones experimentadas por parte de los profesores destacan el miedo a enfermar o a perder su trabajo.

### *¿Qué pasó con la motivación?*

El profesorado participante en nuestra investigación reportó niveles bajos de motivación. Les preocupaba el bienestar de los alumnos, el impacto en su proceso de aprendizaje y en las interacciones profesor-alumno. También les preocupaba cómo el cierre de los centros educativos estaba afectando a los alumnos y a sus familias.

Encontramos diferencias entre los participantes. De esta forma, los profesores y las profesoras de educación superior informaron de una menor motivación, así como los profesores con alumnos de nivel socioeconómico medio-bajo y bajo.

Investigaciones anteriores han indicado mayores niveles de estrés y ansiedad en las mujeres, lo que podría estar relacionado con actividades que consumen mucho tiempo, como el cuidado de los hijos y el trabajo doméstico no remunerado.

### *Mujeres, primaria y centros públicos*

En conclusión, nuestro estudio muestra que durante la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT) los profesores realizaron cambios a niveles pedagógicos y didácticos debido a las tensiones del cambio a digital. Esto supuso una presión añadida a los profesores de todos los niveles educativos. Como consecuencia de ello, disminuyó el bienestar, las emociones positivas y la motivación de los profesores, aumentando al mismo tiempo las emociones negativas.

No todos los profesores se vieron afectados de la misma manera. Concretamente, las profesoras, los profesores con alumnos de bajo nivel socioeconómico, los que enseñan en centros públicos y los profesores de primaria y secundaria fueron los más afectados.

---

## **MAGISTERIO**

### **El Ministerio ha creado 210.000 plazas de FP, 10.000 más de lo previsto en cuatro años**

*El Ministerio de Educación ha creado 210.000 nuevas plazas de Formación Profesional en el último trienio, 10.000 más de las previstas en un periodo de cuatro años, ha explicado este martes la secretaria general de FP, Clara Sanz, que se ha alegrado de que "por fin" sea noticia el déficit de plazas en estas enseñanzas.*

REDACCIÓN. Martes, 27 de September de 2022

Durante su intervención en las VII jornadas "La colaboración público privada en Educación", organizadas por Siena Educación y la Universidad Camilo José Cela, Sanz ha dicho que la percepción social sobre la FP ha cambiado y lo demuestra la subida de la matrícula en un 20% durante los últimos cuatro años. Según datos provisionales, en el curso 2022-23 cursarán estas enseñanzas en torno a 1.100.000 de alumnos, mientras que el año anterior se superó por primera vez el millón de matrículas en FP Básica, de Grado Medio y Superior, ha añadido esta responsable del Ministerio de Educación.

Los cálculos de la Comisión Europea arrojan que entre el 50 y 60% de los nuevos puestos de trabajo requerirán de perfiles de FP, sin embargo España tiene un bajo porcentaje de titulados en estas enseñanzas y la mitad de la población activa no tiene acreditadas sus competencias, "algo que no puede permitirse un país avanzado", ha subrayado Sanz.

"En medio de la enorme revolución industrial que está en marcha en Europa y España, la Formación Profesional es una herramienta clave, aún más en España porque estamos más atrás, para hacer frente a los nuevos perfiles que necesita la nueva realidad económica", ha agregado Sanz, quien ha insistido en las dificultades que tienen las empresas españolas para encontrar los perfiles que necesitan. Junto a ello, ha

recalcado, es también necesaria una permanente actualización de los trabajadores para garantizar la empleabilidad. “Esto ya no es una opción, si no conseguimos que la formación se integre de forma normalizada en las jornadas laborales en el mundo profesional, tendremos un problema”.

Por otro lado, ha recordado que la nueva ley de Formación Profesional, que entró en vigor en abril pasado, es una de las reformas que exigió la Comisión Europea para tener acceso a los fondos europeos Next Generation. La memoria económica de la ley de FP recoge una inversión superior a los 5.500 millones de euros, no todos ellos procedentes de dichos fondos de la Unión Europea.

## **El Ministerio cambia el baremo de los profesores interinos para los traslados**

*El Ministerio de Educación modificará el actual sistema de cómputo de la antigüedad de los profesores interinos para los concursos de traslados, de modo que no solo se sumarán los años completos sino todos los periodos trabajados, por muy pequeños que sean.*

REDACCIÓN Miércoles, 28 de Septiembre de 2022

Ello se hace en aplicación de una sentencia firme del Tribunal Supremo y la jurisprudencia europea, que equiparan las baremaciones de la antigüedad para el profesorado interino y en prácticas con el del personal funcionario, con lo que es necesario modificar el real decreto que regula el concurso de traslados estatal docente no universitario.

Según han explicado fuentes del Ministerio de Pilar Alegría, los cambios podrían empezar a aplicarse a partir de finales de octubre o comienzos de noviembre, dado que es necesario habilitar un sistema informático “ex profeso” para ello. En España, los profesores interinos suponen en torno a un 23% de media, aunque la cifra es muy desigual en función de la comunidad autónoma, en algunas se sitúa en un 30% y en otras está por debajo del 15%.

La modificación supone revisar todos los baremos para adaptarlos la sentencia del Tribunal Supremo y beneficiará a aquellos docentes que hayan trabajado periodos discontinuos, no años completos, dado que su suma elevará su puntuación para optar al traslado que desean.

En una reciente reunión del Ministerio con las comunidades se acordó que estos concursos de traslados se hicieran a nivel nacional, en lugar de gestionarlo como hasta ahora los gobiernos autonómicos. Solo han quedado fuera de este acuerdo las comunidades con lengua cooficial, que han preferido el sistema hasta ahora vigente.

ENLACE: [Borrador del nuevo Real Decreto de Concurso de Traslados](#)

## **El 50% de los alumnos se cree capaz de detectar un bulo, pero la realidad es que no**

*Más del 50% de los alumnos de Secundaria se cree capaz de distinguir un titular informativo falso de uno verdadero, pero la realidad es que no lo son y, además, confunden opinión con información.*

REDACCIÓN Jueves, 29 de Septiembre de 2022

Son conclusiones de un estudio de la Universidad Carlos III de Madrid, divulgado ayer miércoles, que analiza la aproximación a los medios de comunicación de los estudiantes de entre 11 y 16 años de centros públicos del país y cómo se enfrentan a la desinformación. Para ello, los investigadores han encuestado a más de 1.600 alumnos de la ESO de centros públicos y, en segundo lugar, han realizado más de 75 entrevistas en profundidad a docentes de este nivel de enseñanza.

En declaraciones a Efe, la profesora Eva Herrero, que ha publicado este trabajo en la revista científica Comunicar, junto a Leonardo La Rosa, ambos del Departamento de Comunicación de la UC3M, explica que el 92,1% de los alumnos dice saber diferenciar entre información y opinión, sin embargo el 64,4% “confunde una pieza de opinión con un texto informativo”.

Por otro lado, Herrero define como paradójico el hecho de que más del 50% tenga la autopercepción de saber diferenciar entre un titular verdadero y otro que no lo es, porque cuando se les pone ejemplos prácticos, los estudiantes dan por verdaderos titulares que no lo son y viceversa. “Hay una gran confusión”, resume.

En relación a las plataformas preferidas para informarse, la mayoría lo hace a través de las redes sociales (55,5%), la televisión (29,1%) y sus grupos de familia y amigos (7,9%), por delante de los periódicos digitales (6,5%) o la radio (1%). Según el profesorado consultado, existe entre los alumnos un consumo mediático caracterizado por el uso intensivo y acrítico de determinados medios audiovisuales y digitales como Tik Tok, Instagram o Youtube.

Tras las entrevistas a los docentes, la mayoría apuntó a “un déficit de alfabetización mediática” y señaló la oportunidad de introducir en los planes de estudio contenidos relacionados con el funcionamiento de los medios de comunicación. En ese sentido, Herrero defiende que hay que “actuar antes, aterrizando en las escuelas”, y reconoce que quizá los resultados de su estudio no habrían diferido mucho si se hubiera hecho con población adulta.

El trabajo de esta investigación, realizada con el apoyo de una Beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales de la Fundación BBVA, pone en evidencia que la alfabetización mediática e informacional sigue siendo una asignatura pendiente en los planes de estudio de Secundaria.

*Google asegura que la Generación Z está más preparada ante las 'fakes news'*

Por otro lado, una nueva encuesta realizada por Google –según informa MIT Technology Review– muestra que la Generación Z es mejor que los *millennials* o los *boomers* en la verificación de datos, pero otras investigaciones anteriores tienen diferentes resultados. Básicamente, el estudio concluye que es más probable que las personas más jóvenes sean conscientes de que pueden haber compartido información falsa o engañosa sin querer, a menudo impulsadas por la presión de compartir rápidamente algún contenido emocionante. Sin embargo, también son más expertos en el uso de técnicas avanzadas de verificación de datos.

Un tercio de los encuestados de la Generación Z dijeron que practicaban la lectura lateral siempre o la mayor parte del tiempo cuando verificaban alguna información, más del doble que los *boomers*. Alrededor de un tercio de los jóvenes también respondieron que realizaban búsquedas en varios agregadores para comparar los resultados y que iban más allá de la primera página de los resultados de búsqueda.

Partes de esta encuesta brindan una visión interesante de cómo las personas de diferentes edades y en distintos lugares experimentan la desinformación y cómo piensan sobre su propio papel para detenerla o difundirla: un 62% de todos los encuestados cree que ve desinformación *online* todas las semanas, por ejemplo. Los de la generación Z, los *millennials* y la generación X tienen más confianza en su capacidad para detectar desinformación y están más preocupados porque sus familiares y amigos cercanos se creen los bulos.

Sin embargo, este estudio se ha basado en que los participantes informasen sobre sus propias creencias y hábitos. Las cifras optimistas sobre los hábitos de la generación Z que arroja contrastan bastante con otros hallazgos sobre cómo la gente verifica la información *online*.

## EL DIARIO de la EDUCACIÓN

### Carrera para modificar los baremos del concurso de traslados

*Las directivas europeas y algunas sentencias obligan al Ministerio de Educación y FP a modificar a la carrera el Real Decreto que rige el concurso de traslados y que supondrá la igualación de la baremación del personal interino y en prácticas al de carrera*

Redacción - Diario de la Educación. 27/09/2022

A finales de julio, el Ministerio reunió a los sindicatos en la Mesa Sectoria. Entre otros temas estaba el de la nueva orden del concurso de traslados que, este año, toca a nivel estatal. La orden no contemplaba cambio ninguno con respecto a las de años anteriores.

Un par de meses después, en una nueva reunión entre las mismas partes, y un poco a la carrera, las cosas han cambiado drásticamente. El Ministerio hizo llegar a los sindicatos el miércoles pasado, por la tarde, un proyecto de Real Decreto para modificar el anterior y adecuarlo a diversas directivas europeas y, sobre todo, dar respuesta a diferentes sentencias judiciales que lo dejaban claro, la experiencia laboral del personal interino y en prácticas debe tener el mismo peso a la hora de realizar baremaciones que la experiencia del personal funcionario de carrera.

Los sindicatos ven con buenos ojos que se llegue a este nuevo texto aunque, como comenta Héctor Adsuar desde CCOO, «hubiéramos preferido una negociación a fondo del Real Decreto», algo que llevan reclamando, explica, ya mucho tiempo.

En cualquier caso, por fin la Administración educativa realizará las modificaciones necesarias para adecuarse a la legalidad europea en cuanto a la valoración de la experiencia del personal interino o en prácticas. Desde los STEs calculan que se verán afectadas las baremaciones de unos 540.000 docentes de todo el país y que estos cambios van a obligar a las comunidades autónomas a realizar también modificaciones a contrarreloj para llegar a tiempo.

Aunque a finales de julio se le presentó a los sindicatos un calendario para que el personal dejase las solicitudes para el concurso entre el 17 de octubre y el 7 de noviembre, todo el mundo da por hecho que este año habrá retraso en las fechas. Solo quedan tres semanas para ese plazo temporal y ahora las 17 autonomías han de correr para adecuar sus programas a las nuevas baremaciones. Pero antes de eso hay que aprobar el Real Decreto y la Orden de la que emanarán las normas autonómicas. Fuentes del Ministerio aseguran que no es una cuestión complicada y que, efectivamente, habrá un cierto retraso para organizar los diferentes programas informáticos. Cuestión de, seguramente, 20 días o un mes.

## Evaluación inicial por competencias, ¿cómo abordarla?

*Una evaluación inicial por competencias me permite ser más consciente y hacer un diagnóstico real de las necesidades de mi alumnado, y me permite tomar decisiones en un momento crítico, cuando aún tengo todo un curso por delante. Es la forma de evaluación más práctica y más formativa. ¿Te animas a olvidarte de las pruebas iniciales y a comenzar a evaluar por competencias?*

Mer Flores.29/09/2022

La inspectora de referencia de nuestro centro nos ha indicado que nuestro objetivo en el primer mes de este curso (o sea, hasta mediados de octubre) ha de ser centrarnos en las **evaluaciones iniciales del alumnado**.

Las reacciones, al menos en mi centro, han sido de perplejidad. Abundan los profes que sienten la presión por dar el temario y necesitan empezar cuanto antes. Otra parte del profesorado considera que un mes elaborando una evaluación inicial es "exagerado".

También es cierto que tenemos un hábito muy instaurado de considerar que, al ser "evaluaciones", han de suponer una calificación numérica que, casi indefectiblemente, implica exámenes o pruebas de carácter escrito (hasta ahora, normalmente eran uno o dos por materia). ¿Cómo vamos a dedicar todo un mes a hacer exámenes a nuestro alumnado?

Y ahí estoy completamente de acuerdo: lo de pasar un mes haciendo exámenes a nuestro alumnado es una barbaridad. Pero también me lo parece hacer una evaluación inicial en formato examen cuando acaban de empezar después del verano. Aunque sea solo uno, porque si hacemos uno por materia, nos encontramos con que, nada más volver de las vacaciones de verano, nuestro alumnado tiene una semana no oficial de exámenes. No hay nada mejor, si lo que queremos es que odien ir a clase. Cuando empecemos con nuestra programación el mal ya estará hecho.

Desde mi punto de vista, el error de partida está en qué consideramos que es una evaluación inicial. No se trata de calificar, clasificar y ordenar al alumnado. Tampoco se trata de juzgar si en 1º A el nivel es "muy bajo, cada año vienen peor". La intención de una evaluación inicial es darnos las coordenadas para movernos en nuestra clase, saber de dónde parten nuestros alumnos y alumnas, detectar si hay necesidades específicas. Ojo, que esto incluye tanto el alumnado que, por motivos diversos, pueda manifestar una dificultad en uno o varios aspectos como las siempre olvidadas altas capacidades o alumnado con un perfil de talento.

Es decir, que en esta evaluación inicial no se trata de poner una nota a cada alumno o alumna, sino de evaluar cuál es el punto de partida para, a partir de ahí hacer la transición desde la programación didáctica a la programación de aula.

"Muy bien, profa, todo eso suena de fábula, pero ¿cómo lo llevo a la práctica en mi aula?"

Para esto, creo que la Lomloe nos proporciona una herramienta ideal, que son las competencias. Por un lado, como leyes anteriores, nos indica unas competencias clave (en la Lomloe se añade la Competencia Plurilingüe) que nos ayudan a concretar cuál es el perfil de salida esperado para nuestro alumnado pero, además, la Lomloe nos pone como referencia otras competencias: las específicas. Estas competencias específicas vienen a concretar qué habilidades deben desarrollar nuestros alumnos y alumnas en cada asignatura, y se relacionan directamente cada una con varios criterios de evaluación, que serán los que vertebran nuestro trabajo durante todo el curso.

Por lo tanto, si yo quiero conocer cuál es el punto de partida de mi alumnado, lo lógico es que intente averiguar en qué grado han desarrollado hasta ahora cada una de las 10 competencias específicas que nos proporciona la ley. Evaluar solo 10 habilidades o capacidades es más que factible en un mes de plazo.

Por lo tanto, no tengo más que observar esas 10 competencias y estudiar cómo ponerlas en juego a lo largo de ese primer mes de curso. Yo te recomiendo que lo hagas con actividades y juegos de presentación (yo lo recomiendo, pues me sirven de evaluación inicial pero también para conocerles mejor). Si no sabes de dónde sacar inspiración, te recomiendo [este maravilloso hilo de mi compañera Bárbara Menéndez](#). Pero también, para los obsesionados con el temario, se puede hacer una evaluación inicial estupenda con una unidad 1 bien planteada.

En mi materia, Lengua castellana y Literatura, hay competencias de comprensión y expresión tanto oral como escrita, pero también de aprecio por la variedad lingüística, de selección y organización de la información, de lectura y de interpretación literaria, de reflexión metalingüística y de comunicación democrática. Procuro que esas 10 competencias entren en juego varias veces a lo largo de las primeras semanas. Y a partir de ahí, procuro detectar cuál es la media en que se encuentra el grupo y qué alumnos destacan tanto por estar por delante de la media como por ir con cierto retraso respecto del grupo.

¿Qué notas recojo? Normalmente, a lo largo del curso, trabajo con listas de cotejo. Mi referente son los criterios de evaluación y los voy calificando en "sin iniciar", "iniciado", "en proceso" y "conseguido". En la evaluación inicial funciono de forma similar. El referente, esta vez, es más simple: 10 competencias en lugar de 22 criterios. La valoración que anoto, "necesita refuerzo", "en la media" y "destaca". Por defecto, doy por hecho que la mayoría de la clase está "en la media" (por algo es la media). Y he de destacar que la media de un grupo no va a coincidir con la media de otro grupo, así que no voy a pretenderlo ni a compararlos.

Por esto, en las primeras semanas de clase pongo en juego las competencias específicas tantas veces como me sea posible y, simplemente, anoto quién destaca por encima o por debajo de la media. Así, en la sesión de

evaluación inicial, no diré que el alumno A tiene un 6 y la alumna B un 8 (los números no me dicen gran cosa). Por el contrario, podré decir que el alumno A tiene dificultades en la comprensión lectora y que necesita trabajar en la organización de información y en una comunicación más respetuosa, mientras que la alumna B destaca en muchas de las competencias pero debe trabajar en la expresión oral y aprender a escuchar más a sus compañeros y compañeras. Así también, puedo hacer consultas más específicas a la orientadora y la PT del centro, y ellas pueden aportarme sugerencias más personalizadas según las necesidades reales de mi alumnado.

Una evaluación inicial por competencias me permite ser más consciente y hacer un diagnóstico real de las necesidades de mi alumnado, y me permite tomar decisiones en un momento crítico, cuando aún tengo todo un curso por delante. Es la forma de evaluación más práctica y más formativa. ¿Te animas a olvidarte de las pruebas iniciales y a comenzar a evaluar por competencias?

*Mer Flores es Profesora de lengua castellana y literatura en un IES de Andalucía*

---

## **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

### ***El coordinador de bienestar: un perfil difuso***

*Sindicatos, centros y organizaciones exigen que los CBP sean profesionales formados específicamente para ejercer su labor, a pesar de la ausencia de requisitos mínimos en la normativa*

Mar Lupión Torres. 26-9-2022

El curso arranca con un nuevo actor en los centros educativos: la del coordinador de bienestar y protección (CBP). Se trata de una figura que establece la Ley de Protección Integral a la Infancia y a la Adolescencia Frente a la Violencia (LOPVI) y que —grosso modo— se encarga de encabezar las actuaciones del centro en materia de abusos, salud mental, problemas socioeconómicos o de diversa índole entre los alumnos. Es la apuesta del gobierno para tratar de paliar datos tan preocupantes como los de la UNESCO en 2020, que alertan de que 1 de cada 3 estudiantes es víctima de acoso.

A pesar de que la norma indica que, desde septiembre de este año, el coordinador de bienestar ya ha de ser una realidad en colegios e institutos, lo cierto es que el arranque está siendo algo lento. La falta de concreción de la LOPVI a la hora de fijar el perfil formativo de este profesional unida al poco tiempo y recursos de los centros está haciendo que, en muchos casos, sea complicado encontrar voluntarios que se postulen a ocupar el puesto y, finalmente, el trabajo se encargue a un docente al azar, al orientador o a quien se encargaba hasta el momento de coordinar los planes de convivencia. Estas cuestiones quedan en manos de las comunidades autónomas. En Madrid, por ejemplo, la administración no pagará ningún tipo de complemento a quienes ejerzan como CBP.

Esta situación no ha gustado a los sindicatos, que denuncian el aumento de la carga de trabajo de los profesores y la asignación de tareas para las que, en muchos casos, no están preparados. Maribel Loranca, secretaria del sector de enseñanza de UGT, defiende que «la idea es buena y la figura, necesaria. Otra cosa es que, efectivamente, la propia ley deja el desarrollo de la mayoría de las cuestiones en manos de las comunidades autónomas y es ahí donde no estamos de acuerdo». Critica que «la mayoría de administraciones no está haciendo ningún esfuerzo y están encargándole el trabajo a quienes se han encargado hasta ahora, casi siempre sin medios ni recursos, a coordinar los planes de convivencia».

Insiste en que es necesario hacer una apuesta en formación y en recursos: «si se quiere hacer con rigor y garantías, tiene que haber un refuerzo generalizado de los departamentos de orientación porque el CBP tendrá que trabajar íntimamente con ellos y están infradotados. No es aceptable un ratio de un orientador por cada 1.000 alumnos». Denuncia que «no se puede añadir y cargar a los docentes con funciones nuevas y menos si ni siquiera están preparados para ellas. Hay que establecer un plan de formación para que toda la comunidad educativa se sienta implicada activamente en esas tareas». Además, desde UGT exigen que el coordinador de bienestar «es una figura específica, por lo que no sirve con liberar de unas horas lectivas a un docente del centro, sino que habrá que ver su formación».

Precisamente el perfil del CBP y su background es una de las incógnitas que más debate han suscitado en los últimos días y son muchos quienes no ven con buenos ojos que la ley no sea más concreta con respecto a quiénes pueden asumir este cargo. UGT considera que «hay varios perfiles profesionales que podrían desarrollar esta labor con garantías. Uno de ellos ya está dentro del sistema educativo y son los compañeros de la especialidad de servicios a la comunidad, vinculados a los departamentos de orientación». Loranca aclara que «esto no quiere decir que sea el único perfil, también pueden cumplir con la tarea otros, como psicopedagogos, pedagogos, o educadores sociales».

*Muchos perfiles aptos para un mismo puesto*

Nacho Guadix, responsable de educación de UNICEF reconoce que están preocupados por cómo ha comenzado el curso. Nos cuenta que «aunque por ley se obliga a que este curso se inicia con este perfil ya en funcionamiento, lo que estamos viendo es que hay apenas unas órdenes con unas instrucciones, algunas indicaciones o normativas y unas formaciones muy básicas y tímidas, que quizá valen más para una cuestión de sensibilización general y no para el desempeño de este puesto». Considera que es necesario «acelerar y dotar de recursos y de fortaleza a esta figura porque es importante. No pensamos que sea un capricho, sino que creemos que es necesaria y más cuando estamos en un contexto de crisis socioeconómica, empalmado con una crisis del COVID que también nos mostró que la escuela tiene una función de protección fundamental».

En UNICEF apuestan por que el CBP se dedique, sobre todo, a la prevención: «creemos que tiene que invertir en ello un 80% de su tiempo. Hablamos de planes de convivencia, formación de compañeros, relación con las familias, dar a conocer el servicio. Un 15% se dedicaría a la atención de casos tempranos, a la detección de los problemas más incipientes. Un 5% sería para la reparación hacia las víctimas. Si no se hacen las cosas así, la pirámide se invierte y un 80% del tiempo pasa a la gestión de casos graves, con profesionales desbordados y con la sensación de falta de apoyo».

Sobre la formación, Guadix hace hincapié en que «es fundamental para reconocer los distintos tipos de violencia que sufre la infancia. Si sabes reconocer los síntomas, tendrás detrás una red de ayuda que sabrá que hacer». Desde UNICEF, «abogamos por que haya una formación habilitante para los coordinadores de bienestar y protección. Todas las personas que estén ocupando este puesto tienen que tener una formación suficientemente amplia que les proporcione las bases necesarias para que puedan actuar bien». Nacho Guadix advierte de que «exponer a profesionales a estar responsabilidades sin estar formados también es un riesgo para ellos, para su reputación personal y la del centro, además de la situación de desprotección que pueden estar generando por una mala praxis». Además de la formación, los CBP requieren de «un tiempo de dedicación y un reconocimiento. En algunos sitios no se está dotando de tiempo material y así no vamos a avanzar».

Ramiro A. Ortegón es director del Máster de Formación Permanente en Acoso Escolar: prevención, detección y actuación de UNIR y presidente de la Plataforma PDA Bullying. A su juicio, la preparación de los coordinadores de bienestar tiene varias aristas. Una de ellas, relacionada con el liderazgo de equipos y la coordinación de estrategias globales de centro: «no es lo mismo ser docente y ver las estrategias académicas de una asignatura, que la de convivencia global. Esto tiene que tener una mirada muy directiva, por lo que también podría servir la formación en organización y dirección de centros». Por supuesto, este no sería el único foco, sino que hace referencia también a que esté preparado «para el abordaje de situaciones de conflicto y acompañamiento de procesos y complicidad emocional, bien sea por bullying, abusos sexuales u otras situaciones». Reconoce que «no hablamos de una figura profesional única. De hecho, la ley no dice que tenga que ser un educador social o un maestro. Deja demasiado margen en mi opinión. Lo importante es que sean personas que formen parte de la comunidad educativa, que tengan una formación en liderazgo de equipos en un entorno educativos y que sean capaces de llevar a cabo el acompañamiento en procesos de reparación».

*Los trabajadores sociales se postulan como candidatos a ser CBP*

Desde las distintas organizaciones y asociaciones profesionales también se han pronunciado sobre los primeros pasos del CBP. Es el caso del Consejo General del Trabajo Social, desde donde se ha instado a las administraciones a que se considere a los trabajadores sociales «como figura de referencia para ejercer de coordinador de bienestar y protección en los centros educativos». Loles Soler, miembro de la comisión de educación del Consejo y asesora de Nuestras Voces nos explica que su petición se fundamenta «en que los especialistas de Trabajo Social en Educación tienen la formación universitaria, las habilidades y las competencias idóneas para cumplir eficazmente las funciones de la LOPIVI». Asegura de que estos profesionales «son conocedores de la realidad socioeducativa del alumnado, de su problemática social y familiar, poseen técnicas y disponen de herramientas para intervenir en situaciones de violencia, maltrato y desprotección del alumnado. Son reconocidos como referente por el profesorado, por las familias y por la comunidad educativa, además de por los profesionales de otros dispositivos comunitarios, con los que trabajan habitualmente en red».

En el Consejo reprochan al gobierno «la falta de concreción en la norma, que va a suponer que se planteen perfiles diferentes en el desarrollo legislativo de cada comunidad autónoma. Es designada por la dirección del centro entre los profesionales del mismo sin que se incorpore a ningún especialista a la plantilla, sin concreción del tiempo de dedicación y sin formación previa». Señalan que la implementación de esta figura profesional «sin dotación presupuestaria ni de personal, es dar una respuesta parcial ante las problemáticas crecientes que afectan a la convivencia y supone barreras para que el alumnado disfrute de una educación de calidad, en igualdad de oportunidad y de protección ante posibles desventajas».

Más contundentes aún se muestran desde la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE). Su presidenta, Ana Cobos defiende que, con la figura del CBP «parece que se cubren las necesidades puestas sobre la mesa, pero en la práctica ni tiene tiempo en el horario lectivo para ello, ni complemento económico. Es un nombramiento vacío de tiempo». Por otro lado, critica que «no se requiere ninguna formación específica cuando sabemos lo complejo que es trabajar con niños y más en situación de riesgo social. Difícilmente las cosas pueden salir bien si no se pone ningún requisito de entrada».

En COPOE señalan que las funciones que se atribuyen al coordinador de bienestar «ya se trabajan desde siempre desde la acción tutorial. Lo que habría que hacer es reforzar los planes de acción tutorial de los

centros y la presencia de orientadores que sí tenemos la formación y que somos los especialistas». Alertan de que «si una persona que se dedica a unas funciones no tiene formación, lo normal es que las intervenciones o no las haga o las haga mal o sean contraproducentes. Estamos hablando de situaciones muy complicadas, de conflicto, de abuso, de salud mental. Son temas muy delicados para no requerir una formación específica de quien lo va a abordar. Nadie iría a un quirófano con alguien que no fuera médico. Esto nos tiene perplejos».

Cobos exige a las administraciones que se lo tomen en serio: «si lo hacemos, hagámoslo bien. Para qué inventar esta figura si hay orientadores en los centros desde hace 30 años. Estamos trabajando con unas ratios orientador-alumno que triplican las recomendadas por la UNESCO. Empecemos por ahí».

## **A vueltas con las situaciones de aprendizaje**

*«La nueva ley parece que invita a diseñar “situaciones de aprendizaje”, algo que ha alarmado a decenas de docentes que no saben por dónde abordar esto»*

Juan José Vergara Ramírez. 27-9-2022

La nueva ley educativa (LOMLOE) parece apostar por el aprendizaje competencial. Bienvenido sea aun con cincuenta años de retraso. Sin duda, es mejor que el modelo previo que anclaba el aprendizaje en modelos casi-conductuales de descriptores de logro asociados a procesos de pensamiento centrados en la memoria o el entrenamiento de procesos básicos y estáticos.

No es que la memoria me parezca desdeñable como herramienta de aprendizaje. Sin duda es absolutamente necesaria. El asunto es: ¿para qué queremos desarrollar la memoria: para reproducir contenidos o para utilizarlos en contextos reales?

Utilizar los contenidos como piezas que se contextualizan en la realidad de las personas que aprenden es una excelente apuesta. Invitar a que esto genere un proceso mental que invita al aprendiz a comprender mejor su realidad y decidir acciones comprometidas para utilizar estos aprendizajes es -desde hace décadas- algo que se llevan reclamando en educación. Algo -por cierto- que llevan haciendo desde la práctica diaria -en las aulas- decenas de docentes que saben mirar su labor centrada en las necesidades de su alumnado, el mundo que habita y su propia manera de entender el desarrollo humano que les compromete como docentes.

La nueva ley parece que invita a diseñar “situaciones de aprendizaje”, algo que ha alarmado a decenas de docentes que no saben por dónde abordar esto. Más tiempo para su aplicación, condiciones de organización escolar y formación docente son las banderas que esgrimen quienes piden un cambio más pausado. No les puedo contradecir. La formación docente, las condiciones organizativas de los centros y la progresividad en los cambios parecen argumentos sensatos. Tristemente nos encontramos con una historia, en la legislación educativa española, caracterizada por el cambio metodológico a suerte de década.

Algunas personas han decidido esperar tranquilamente para ver cómo resultan las próximas elecciones nacionales antes de cambiar sus programaciones didácticas. Piensan que un cambio ideológico en el gobierno supondrá un cambio en la legislación educativa. Algo más rápido que la necesaria mesura en el trabajo de hormiguita que realizan en sus clases. No les falta razón.

Sin embargo, la cuestión no es esta. Nuestro alumnado vive un mundo cambiante, competitivo, con emergencias objetivas -climáticas, de desigualdad, pobreza, etc.- y las necesidades educativas que presentan deben permitirles habitarlo y hacerlo mejor.

Cuando digo “hacerlo mejor” no solo hablo de una posición política de cambio. Pienso en sus trabajos concretos, sus vidas diarias, la forma en que se relacionan con los otros, su manera de vivir, de pensar.... En definitiva; de construir sus vidas.

Este es el meollo de la cuestión de la “situaciones de aprendizaje”. Una situación de aprendizaje -a mí me hubiera gustado más escuchar el término “experiencia de aprendizaje” pero para ello aún queda camino a recorrer-, es un esfuerzo por contextualizar los contenidos que el alumnado debe aprender y situarlos en sus propias vidas. Tan sencillo como esto.

Es cierto que muchos docentes no están acostumbrados a pensar que los contenidos que tratan en sus materias pueden ser útiles para su alumnado día a día. Para ellos es complicado plantear situaciones de aprendizaje que obliguen al alumnado a empearlos para entender mejor su realidad y mejorarla. Sin embargo, es lo único -quizá- que puede ser de utilidad en el aprendizaje del momento que vivimos.

No estamos en el inicio del siglo veintiuno. Estamos a punto de llegar a su primer tercio. La virtualidad no es otra realidad, es -simplemente- parte de la que habitamos. Nuestro planeta no se enfrenta al cambio climático, exige decisiones globales y personales comprometidas con algo que vemos cada día en las previsiones meteorológicas. Las diferencias socioeconómicas entre las personas son cada vez mayores, la necesidad de movilidad y relación entre las personas exige el desarrollo de habilidades nuevas de socialización, comunicación y colaboración. Lo que necesitará saber nuestro alumnado dentro de un par de décadas aún no puede ser conocido.

Una situación de aprendizaje no es otra cosa que invitar a los docentes a que reflexionen sobre los contenidos que imparten y se pregunten:

- ¿Dónde puede ver estos contenidos -mi alumnado- en sus vidas diarias?
- ¿Cómo pueden ayudar a que comprendan mejor su realidad?
- ¿Esto para qué les sirve en el plano práctico?
- ¿Cómo puedo plantear una situación que les obligue a utilizarlos en la práctica?
- ¿Qué deciden hacer con este aprendizaje?

En definitiva, plantear una situación de aprendizaje no es otra cosa que preguntarse ¿para qué sirve a mi alumnado -en concreto- lo que enseño? ¿Puedo plantear un escenario en el que tengan que utilizarlo en la práctica para resolver un problema, enfrentar un reto, decidir una acción o comprometerse con una forma de comprender y vivir la realidad?

La elaboración de las situaciones de aprendizaje debería ser sencilla -que no simple-. Tan solo construir el aprendizaje por el sentido común. Un reto abierto que contextualiza los contenidos a tratar en las vidas reales de las personas que aprenden y les invita -y acompaña- a hacer algo real con ese aprendizaje.

La práctica de su diseño invita a compartir espacios de diálogo con otras materias, docentes, personas externas e internas al centro educativo y abrir el aprendizaje al entorno. Algo que es urgente en una estructura educativa que aún se encierra en las aulas y en las escuelas. Quizá será este el primer camino para crear situaciones de aprendizaje. Salir del aula y compartir vidas. Esto no es muy innovador. Ya lo dijo Rousseau: "La mejor escuela, la sombra de un árbol".