

**ÍNDICE**

[Las personas con estudios superiores ganan de media casi un 72% más que las que solo tienen Primaria, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Manuel Fernández, profesor de Didáctica: "Se está extendiendo un relato antipedagógico preocupante que aprovecha el malestar docente"](#) **EL PAÍS**

[Comunidades planifican la selectividad del 2023 antes del próximo cambio](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La matrícula en FP crece un 30% en un lustro y llega a 12.237 estudiantes](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

['Burnying': la Generación Z se quema](#) **ABC**

[La educación y los Monty Python](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno y las comunidades intentarán perfilar la nueva Ebaeu de 2024](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La Consejería acuerda con los sindicatos ofertar 1.377 plazas para docentes de Secundaria y Primaria en 2023 y 2024 con el modelo de estabilización y aplaza la 'vía 3' hasta dentro de tres años](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Un día con Yanira y Nuria o el valor del colectivo invisible que cuida del alumnado más frágil](#) **EL PAÍS**

[Los profesores valencianos, perdidos ante la nueva ley: "tenemos dudas sobre cómo evaluar"](#) **LEVANTE**

[Convocadas en Euskadi 183 plazas de profesorado especialista en sectores de la FP](#) **DEIA**

[Tu profesor en un holograma: esta es la tecnología que 'acerca' la educación con el 5G](#) **EL CONFIDENCIAL**

[Educación destina 101 millones de euros a las CCAA para la formación de trabajadores](#) **EUROPA PRESS**

[La Xunta rectifica: habrá clases en ESO para todos hasta finales de junio](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[La 'coalición de la instrucción' en educación y los mitos que la sostiene](#) **EL PAÍS**

[El nuevo currículo de Matemáticas y las situaciones de aprendizaje](#) **HERALDO de Aragón**

[Educación afirma que la nueva EBAU saldrá adelante aunque Madrid y Castilla y León abandonen las mesas de trabajo](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno y la mayoría de autonomías deciden aplazar la nueva Selectividad frente a un PP que rompe los puentes de la negociación](#) **EL PAÍS**

[España es el segundo país de la UE con mayor tasa de universitarios en paro pero hay plazas en carreras con empleo que no se cubren](#) **EL MUNDO**

[Sindicato de inspectores de educación piden a Aegoría actualizar la asignación para gastos de locomoción de docentes](#) **EUROPA PRESS**

[La anomalía de Europa: Crecen en España los alumnos matriculados en másteres privados mientras se estancan los de la pública](#) **ABC**

[El Parlamento rechaza con la mayoría del PP-A tramitar la ILP para impulsar una bajada de ratios en colegios andaluces](#) **EUROPA PRESS**

[Los alumnos de Selectividad podrán elegir examinarse de Historia de España o de la Filosofía](#) **EL PAÍS**

[Aprendemos a lo largo de toda la vida, pero no de la misma manera ni las mismas cosas](#) **THE CONVERSATION**

[¿Cómo afecta el horario al rendimiento de los estudiantes?](#) **THE CONVERSATION**

[La nueva Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional. Principales características y desarrollo](#) **MAGISTERIO**

[Cataluña lanza un paquete de medidas ante la caída de su nivel académico](#) **MAGISTERIO**

[Dirección apasionante](#) **MAGISTERIO**

[El pleno del Parlamento Andaluz decide este miércoles sobre las ratios](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La escuela como proyecto igualitarista y democrático](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

["Los conciertos tienen que vincularse a un nivel mínimo de corresponsabilidad en la matrícula del alumnado más vulnerable"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Colegios abiertos en Navidad, pero sin profesores](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[La maestra que habla con los niños](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Las personas con estudios superiores ganan de media casi un 72% más que las que solo tienen Primaria, según un estudio

MADRID, 9 Dic. (EUROPA PRESS) –

Los salarios de las personas con estudios superiores son de media un 71,9% más elevados que aquellas que solo cuentan con Educación Primaria y tienen 21,4 puntos porcentuales más de probabilidad de tener empleo. Así lo refleja la monografía 'De los estudios a las competencias: Condicionantes y resultados del capital humano en España' de la Fundación BBVA y el Ivie, que analiza la implicación de los niveles formativos en el bienestar económico y personal de la población.

El estudio, elaborado por un equipo multidisciplinar de economistas y psicólogos dirigido por los investigadores del Ivie José María Peiró y Lorenzo Serrano, introduce en el análisis no solo la formación reglada obtenida, sino también un abanico de competencias adquiridas (competencias esenciales; competencias comportamentales de tipo cognitivo y de carácter social; competencias globales; y competencias digitales).

Para ello, se evalúan tanto las competencias de los alumnos en torno a quince años (últimos datos disponibles de PISA 2018), como las competencias de la población adulta (a través de Programa Internacional de Evaluación de Competencias de Adultos, PIAAC, por sus siglas en inglés).

El estudio evidencia que los estudios universitarios también "son determinantes" en la probabilidad de tener una ocupación de alta cualificación, ya que se eleva en 73,3 puntos respecto a las personas con formación primaria. Además, los trabajadores con estudios superiores copan también el empleo de especialistas TIC, al concentrar el 82,9% de los empleos en esta alternativa laboral que ha crecido un 42,1% en los últimos 16 años. En este sentido, también destaca el menor riesgo que tienen los universitarios de automatización de su trabajo, ya que el 12,8% podría verse en riesgo alto de ser sustituido por tecnología, frente al 50,2% de los trabajadores con estudios primarios.

Esta monografía preliminar también incide en otro aspecto de la calidad del trabajo que ha sido "muy importante" durante la pandemia de la Covid-19, como es la posibilidad de teletrabajar. Esta opción está más accesible en el caso de los empleados con estudios universitarios, dada la relación positiva entre educación y competencias digitales y su mayor capacidad para acceder a ocupaciones en las que el teletrabajo es más viable. De hecho, un 23,9% de personas con estudios universitarios teletrabajó más de la mitad de los días del año 2020, frente al 1,5% de los ocupados con formación primaria.

EFECTOS DEL NIVEL EDUCATIVO Y LAS COMPETENCIAS EN LA SALUD

El nivel educativo alcanzado no favorece únicamente la situación económica y laboral de las personas, también incide en otros aspectos como la salud y los hábitos saludables de vida. Así, el 12,8% de ocupados con formación superior sufre problemas de salud crónicos, cuatro puntos menos que los trabajadores con estudios primarios. Además, el 93,1% de los primeros considera que su estado de salud es bueno o muy bueno, frente al 84,7% de los que cuentan como máximo con formación primaria.

Tener estudios universitarios es, según la investigación, uno de los determinantes que afecta positivamente a la realización de actividad física semanal, frente a una vida sedentaria, ya que las personas con estos estudios tienen 14,1 puntos porcentuales más de probabilidad de hacer ejercicio varias veces a la semana que los que solo tienen estudios primarios.

Del mismo modo, incide en el consumo diario de productos saludables (fruta y verdura), con 13 puntos porcentuales más de probabilidad en el caso de las personas con estudios universitarios, y en el menor consumo de tabaco (los individuos con esta titulación superior tienen una probabilidad de fumar 9,3 puntos porcentuales inferior a aquellos con estudios solo hasta primaria).

EFECTOS DEL NIVEL EDUCATIVO EN EL COMPORTAMIENTO CÍVICO

La monografía amplía el análisis de los efectos de la formación y las competencias hasta el ámbito de las actitudes, la participación ciudadana y el compromiso social de la persona. De ese análisis se desprende que los titulados universitarios son los que registran los mayores porcentajes de personas pertenecientes a organizaciones de voluntariado en todo tipo de organizaciones (culturales, medioambientales, deportivas, humanitarias, de consumidores, grupos de autoayuda, así como partidos políticos y asociaciones profesionales).

Sin embargo, son comparativamente menos participativos en organizaciones religiosas y en sindicatos. También se caracterizan los titulados superiores por sus menores actitudes machistas y por un reparto de las tareas del hogar más equitativo (aunque en todos los grupos de población por estudios la mujer realiza más horas de trabajo en el hogar).

Además, el porcentaje de mujeres universitarias que ocupan puestos de dirección es mayor que en cualquier otro nivel educativo (un 28,7% frente al 9,2% de las que solo cuentan con educación primaria), mientras que en el caso de los hombres la proporción es 50,8% frente 18,3%, lo que indica una ligera reducción de la brecha relativa entre hombres y mujeres en el caso de la formación superior, comparada con el nivel básico de



educación. En cuanto a la relación entre competencias y comportamiento cívico de las personas, la monografía encuentra datos relevantes en las competencias numéricas, que reducen la indefensión, es decir, la creencia de que no se puede influir en las decisiones de los gobiernos, lo que, por tanto, genera desapego hacia la política y hacia las iniciativas sociales.

También la competencia en lectura y escritura y la disposición a aprender son significativas, ya que aumentan la probabilidad de colaborar en actividades de voluntariado. Los expertos matizan que las fuentes estadísticas disponibles no permiten analizar la influencia de las competencias en las actitudes machistas o brecha de género

EL PAIS

Manuel Fernández, profesor de Didáctica: “Se está extendiendo un relato antipedagógico preocupante que aprovecha el malestar docente”

El investigador de la Universidad de Málaga forma parte del recién nacido Colectivo de Docentes por la Inclusión y la Mejora Educativa (DIME)

J. A. AUNIÓN. Madrid - 09 DIC 2022

Quien haya seguido el debate educativo en Twitter en los últimos meses habrá notado sin duda una mayor agresividad entre unos bandos que, en muchas ocasiones, ni siquiera están claros. En ese contexto, un grupo de docentes de todas las etapas educativas ha decidido responder a lo que consideran unos mensajes muy nocivos que canalizan el malestar docente hacia discursos antipedagógicos que reivindican ideas como la cultura del esfuerzo o la educación concebida como una carrera de obstáculos que solo culminarán los mejores, los que se lo merezcan. “Muchos nos hemos sentido muy agredidos. Creo que era necesario decir basta y que se escuchen otras voces contra un relato que me preocupa mucho”, explica por videoconferencia Manuel Fernández Navas, profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga sobre el Colectivo de docentes por la inclusión y la mejora educativa (DIME), del que forma parte. De momento, su manifiesto y los dos artículos que han difundido en sendas publicaciones —El discurso rojipardo en educación y DUA: cómo salir del callejón de las almas perdidas— han tenido un fuerte impacto en la conversación educativa.

Pregunta. ¿Cuál es ese relato que le preocupa?

Respuesta. El que cualquiera puede ver en redes, especialmente en Twitter, pero también en medios que lo acogen, y que tiene que ver con una perspectiva de la educación muy concreta, muy reduccionista del acto educativo. Creo que no recoge el sentir de la mayoría del profesorado, que vive ajeno a todo este tipo de polémicas, haciendo su trabajo como puede y de una manera excelente, pero sí ha sabido catalizar, creo, ese malestar que tiene el colectivo docente y que está absolutamente justificado.

Pregunta. Malestar, ¿por qué?

Respuesta. Es un malestar que se ha cultivado desde prácticamente siempre, pero mi impresión es que ha habido, como con todo, un antes y un después de la covid. Creo que muchas profesiones se sintieron abandonadas por la administración durante la pandemia, entre ellos los docentes. Y, claro, asuntos como las ratios elevadas o la burocratización continua con cada nueva ley generan un malestar que entiendo, es normal.

Pregunta. ¿Cree que la aprobación de la nueva ley educativa (Lomloe) en 2020 y su aplicación, sobre todo a partir de este curso, ha alimentado más ese malestar?

Respuesta. Creo que había mucha gente muy reactiva. Primero, porque hay que entender que la llegada de cualquier ley supone un sobreesfuerzo para el profesorado; hay que adaptarse a los cambios. Y, además, raramente una ley se acompaña de mejoras en todas esas cuestiones que causan malestar, con reducción de ratios, más medios... Es decir, el profesorado en general puede estar a favor de la filosofía de la ley o en contra, pero su aplicación siempre supone un plus. Si encima ya estábamos muy quemados... Por ejemplo, ahora ya se habla claramente de la inclusión, pero para que sea efectiva hace falta que la administración dote de los recursos necesarios. Entonces ¿qué ocurre? Que con la pandemia tan reciente, con todo lo que está ocurriendo a nivel social, la aprobación de la Lomloe -que yo sí creo que trae cosas positivas, aunque también algunas negativas- quizá sí se ha profundizado ese malestar. Ahora, también creo que había un sector del profesorado que daba igual lo que hubiera salido, se hubiera quejado igualmente.

Pregunta. ¿Qué le parece positivo y qué le parece negativo de la reforma?

Respuesta. Me parece muy positivo que, a nivel de filosofía, apueste claramente por la inclusión. Y que se hable de situaciones de aprendizaje [las actividades y proyectos, a ser posible vinculados a la vida real, que articulan las clases]. Luego, cómo eso se operativiza a nivel burocrático en las programaciones [los documentos que guían el trabajo en el aula] me parece más negativo, pero la idea de poner el acento ahí es bueno, porque es lo que está acorde a lo que nos dice la ciencia que el aprendizaje es. De alguna manera,

todas las leyes tienen contradicciones entre su filosofía y la operatividad. ¿Cómo vamos a negar la inclusión? ¿O a escudarnos en la falta de recursos para segregar tácitamente? Es una cuestión de derechos. Ahora, podemos discutir si para llevar a cabo esa inclusión de manera efectiva necesitamos menos ratio, más recursos...

Pregunta. Habla de lo que es más acorde a lo que nos dice la ciencia, pero lo que se investiga en las facultades pocas veces se aplica en el aula. Y, de hecho, el discurso antipedagógico rechaza abiertamente esas orientaciones.

Respuesta. Creo que eso obedece a muchos factores. Voy a empezar haciendo examen de conciencia, porque desde la pedagogía y las facultades de la Educación es necesario que asumamos que hay cosas muy mejorables en nuestro trabajo. Yo creo que, al final, la ciencia y la investigación no permean en la escuela por mala labor de las facultades, la formación inicial, permanente, pero también porque hay una parte del profesorado muy concreta, pequeña, que no se siente seguro con ello, que entiende que la educación pasa por dar clase de su disciplina y punto, y solo acepta la “evidencia científica” que da soporte a su práctica docente. Pero es que no funciona así.

Pregunta. ¿Por qué cree que se ha colocado la pedagogía en el centro de todos los odios?

Respuesta. Decía Gil Cantero que la pedagogía es un saber incómodo. Y yo creo que tiene razón. De alguna manera, tú en pedagogía le dices a alguien experto en química que no es experto en dar clase de química. Y este es un problema sobre el que a lo mejor deberíamos hablar más: a la educación llega mucha gente de otros campos de conocimiento —de inglés, de lengua, de matemáticas— con una formación inicial muy limitada y reproduce lo que se ha hecho con ellos. Y cuando llega un pedagogo y le dice: “Oye, mira, es que esto no funciona así”, hay un problema de ego, si me apuras. Repito: creo que hay que hacer examen de conciencia de lo que hacemos en pedagogía, pues probablemente se han propuesto muchas prácticas que habría que revisar, pero igual que en ingeniería, medicina o cualquier otro ámbito.

Pregunta. En las redes sociales, especialmente en Twitter, parece haberse deteriorado la conversación en torno a la educación. ¿Se dan las condiciones para otro tipo de debate más calmado? Tanto en redes sociales y en otros espacios.

Respuesta. Yo creo que ese otro tipo de debate ya existe. Honestamente, y te hablo de mi experiencia, muchos compañeros colaboramos con colegios, tenemos grupos de trabajo... Lo que pasa en redes sociales es un poco lo que vemos en política, en la sociedad que nos ha tocado vivir. Vivimos una sociedad crispada, una política crispada. Y al final eso es lo que está pasando en la educación. Ahora, ¿hay políticos trabajando en cosas importantes?, ¿hay gente en la sociedad haciendo muchas cosas? Claro que sí, la inmensa mayoría, lo que pasa es que la bronca hace mucho ruido. Es necesario, yo creo, mostrar más esos otros espacios y esto tiene mucho que ver con el colectivo DIME, con la idea de buscar otros espacios.

Pregunta. ¿Sin renunciar a Twitter?

Respuesta. Claro. Yo no voy a entrar en una guerra, porque entiendo que no tiene utilidad, pero sí hay ciertos límites que creo que no deben pasarse. Hemos aguantado cantidad de insultos, ha llegado a haber compañeras que se han sentido acosadas. Pero esto sobre todo tiene que ver con divulgar, con ofrecer otra perspectiva. Yo encuentro mucha gente razonable, la inmensa mayoría, si te fijas, lo que sucede es que lo que hace ruido, lo hace a lo grande y machaca un mismo mensaje desde que se implantó la Logse [la ley educativa aprobada en 1990], el *Plan Bolonia* [la reforma europea de las universidades en la primera década del siglo XXI] y el actual máster de formación del profesorado. Los libros de corte antipedagógico han proliferado desde esas reformas, a imagen del debate en Francia y otros países.

Pregunta. Ayúdeme a explicar los bandos o corrientes educativas que asoman en las redes, que muchas veces desbordan las divisiones tradicionales.

Respuesta. Fíjate, aquí estamos otra vez con el relato. ¿Tú dirías que en medicina hay corrientes provacunas y antivacunas?

Pregunta. Bueno, hay opiniones distintas, independientemente de la razón que tenga cada uno...

Respuesta. Posturas, de acuerdo, si quieres... Así, en resumidas cuentas, está la gente —no sé cómo denominar, y que muchas veces no son pedagogos, ni han trabajado nunca en una aula— que defiende una mal entendida innovación. Luego está esa gente que reniega de todo lo que tenga que ver con pedagogía y didáctica, que entiende que el nivel educativo lleva bajando desde que el hombre estaba en la cavernas, que habla otra vez de la cultura del esfuerzo... Y luego, en medio, están las zonas de grises donde hay un montonazo de personas. En muchas ocasiones, estamos sustancialmente de acuerdo, pero lo que nos diferencian son los para qué. El problema es que esta nueva vía que está empezando a escarbar se define como una pedagogía muy progresista, pero no es verdad. Además, en el actual panorama político y social los discursos están cada vez más entremezclados, y en educación pasa igual. Si hablamos de conocimiento, estamos todos de acuerdo, pero el conocimiento puede emancipar u oprimir...

Pregunta. ¿Se confunden, además, planos distintos de discusión: lo pedagógico, lo laboral, la defensa de modelos públicos o privados?



Respuesta. Claro. No deja de ser curioso, si volvemos a lo político, que mucha gente que se dice de izquierdas, progresista, coincide en ideario y discurso educativo con lo ya aplicado en otros países desde posiciones muy conservadoras. Además, si has estado maltratado a nivel de condiciones laborales —y se ha maltratado mucho a los docentes durante la covid, ha sido una vergüenza—, ese sentimiento se mezcla con la pedagogía, porque muchos interpretan que lo que les estamos diciendo es: haz lo mismo con los mismos recursos. Pero no es así, lo que estamos diciendo es que los recursos *per se* no cambian las cosas. Tú bajas la ratio a cinco [alumnos por clase] a un mal docente y sigue siendo un mal docente. La idea es caminar hacia un ratio muy baja para un excelente docente, porque ahí viene el cambio educativo. Las leyes no cambian las prácticas educativas porque estas dependen de la mentalidad del profesorado. Y cambiar la mentalidad es un trabajo a mucho más largo plazo, que implica entre otras cosas que la administración genere un entorno que propicie estos cambios de mentalidad en el profesorado.

Pregunta. Pero hay leyes mejores y peores.

Respuesta. Se habla mucho de la EGB, que algunos ni vivieron, pero parece ser el mito erótico para algunos. Y la de la EGB [Ley General de Educación de 1970] fue excelente, pero para su momento. No olvidemos que es una ley franquista. La Logse, que ha sido maltratada y ha quedado en la conciencia popular como la ley que bajó el nivel, aumentó el nivel de educación de los 14 hasta los 16 años. Con todos sus defectos.

Pregunta. ¿Cuáles serían, entre tanto ruido, los temas capitales sobre los que se debería estar discutiendo ahora mismo en educación?

Respuesta. Deberíamos dejar de discutir de metodologías; la educación no es un asunto metodológico. Yo en mi clase doy clase magistral, ABP [aprendizaje basado en problemas], hago de todo. Es ineludible hablar de igualdad de oportunidades, de inclusión; este es el gran tema de debate de este siglo. La educación debe ser un derecho para todos y además debe promover la igualdad de oportunidades. Debemos reconvertir la educación en ese famoso ascensor social.

elCorreoGallego.es

Comunidades planifican la selectividad del 2023 antes del próximo cambio

En Galicia la convocatoria ordinaria será del 6 al 8 de junio y la extraordinaria del 11 al 13 de julio // El 13 hay una reunión entre Ministerio y comunidades para discutir sobre el nuevo modelo

E. NIETO. 09 DIC 2022

Muchas comunidades han fijado ya las fechas provisionales de la prueba de acceso a la Universidad de 2023, que será igual a años anteriores y que en 2024 incorporará pequeños cambios, antes del vuelco total que prevé la última ley educativa (Lomloe).

En nuestra comunidad, la convocatoria ordinaria de la Ebaú tendrá lugar entre los días 6 y 9 de junio, mientras que la extraordinaria será entre el 11 y el 13 de julio,.

Hace unos días, el Ministerio de Educación y quince comunidades autónomas acordaron retrasar un año la aplicación de la futura Ebaú, alineada con el nuevo diseño curricular de la Lomloe, con el doble objetivo de lograr el máximo consenso posible y dar más tiempo a docentes y alumnos a asimilar los cambios del nuevo enfoque, menos memorístico y más competencial (saber aplicar lo que se aprende). Solo las comunidades de Castilla y León y Madrid no apoyaron la petición al defender una prueba única para todo el territorio nacional.

POSICIÓN DEL GOBIERNO GALLEGO.

Además, la Xunta junto con todos los territorios gobernados por el Partido Popular anunciaron que se levantaban de las mesas de negociación porque reprocharon que ninguna de sus ideas son tenidas en cuenta por el Ministerio de Educación, que el pasado 27 de julio presentó su propuesta de la nueva selectividad.

El Gobierno gallego emitió tras la reunión un comunicado en el que aseguraba que seguirá defendiendo “una prueba de consenso que nazca de la rigurosidad y del diálogo a favor de garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado”, una petición constante de la comunidad.

Insiste el Ejecutivo autonómico que la nueva Ebaú debe contar con “criterios de evaluación homologables y uniformes”. Además, pide que se prescinda de la prueba de madurez, una de las novedades principales del modelo propuesto por el Gobierno, y critica al ministerio de “no escuchar” sus propuestas. Al respecto, en el comunicado emitido por la Consellería de Educación, la Xunta avanza que no continuará participando “de un debate sin diálogo y donde las decisiones se toman de una manera unilateral”.

PRÓXIMA REUNIÓN.

El próximo día 13, martes, la Conferencia Sectorial de Educación reunirá a las comunidades y al Ministerio de Educación para discutir sobre el nuevo examen, cuya plena implantación se atrasará al curso 2027-2028, en vez del año académico anterior como estaba planeado después de un periodo transitorio de aplicación gradual. La primera consecuencia práctica de esta decisión es que los primeros alumnos que se enfrentarán a las nuevas reglas de juego no serán los que estudian ahora segundo de secundaria sino los del primer curso de la ESO.

En la reunión del día 13 previsiblemente se avanzará en algunos de los detalles del examen de cara al 2024 y que ya se sabe que no incorporará la prueba de madurez académica -una de las principales novedades de la propuesta de Pilar Alegría-.

Aparte del aplazamiento, las quince comunidades y el Ministerio de Educación también estuvieron de acuerdo en que se rebaje el peso esta prueba de madurez, pasando del 75 % del valor de la nota inicialmente previsto a un 60 %.

Entre quienes han cuestionado este modelo de evaluación de los aspirantes universitarios figura la Real Academia de la Lengua (RAE), que argumenta que con estos cambios se reducen considerablemente los contenidos de lengua y literatura.

En la propuesta de Pilar Alegría, los alumnos debían contestar a 25 preguntas tipo test y no sobrepasar las 150 palabras en cada uno de los textos que redactasen. “Pierden, pues, el lugar preponderante que hasta hace poco tenían la reflexión y la argumentación lingüística, la capacidad para compendiar y ordenar discursos, así como la interpretación, la valoración y el análisis de los textos literarios”, según la RAE.

Del mismo modo, la Asociación de Escritores con la Historia, entre ellos Santiago Posteguillo y Carmen Posadas, también pidió su retirada al entender que el modelo supondrá “una merma irrecuperable en la formación” de los estudiantes.

También la Red Española de Filosofía (REF) mostró su reticencia ante los nuevos cambios de la prueba, exponiendo su preocupación por el riesgo de que se diluyan “los contenidos y competencias específicas de la Filosofía en una prueba indiferenciada de madurez” en la que se pierden “los matices y las apreciaciones” en un comunicado el mes pasado.

CCAA CALENDARIO DEL 2023

Otras ocho comunidades ya han decidido de forma provisional las fechas de la próxima selectividad además de la gallega. En Madrid la convocatoria ordinaria será del 5 al 7 de junio, y del 4 al 6 de julio la extraordinaria; en la Comunidad Valenciana del 6 al 8 de junio y del 4 al 6 de julio; en Murcia entre el 5 y el 7 de junio y del 3 al 5 de julio; en las Canarias del 7 al 10 de junio y del 5 al 7 de julio; en Andalucía del 13 al 15 de junio y del 11 al 13 de julio, en La Rioja entre el 5 y el 7 de junio y el 5 y el 7 de julio; en Castilla y León los días 7 y 8 de junio y del 5 al 7 de julio; y finalmente en el País Vasco serán del 7 al 9 de junio y 5 al 7 de julio.

Queda pendiente aún que se publique en el Boletín oficial del Estado la orden ministerial que fija las características, diseño y contenido de la prueba, previsiblemente a principios del año que viene.

noticias de Navarra

La matrícula en FP crece un 30% en un lustro y llega a 12.237 estudiantes

El 52% cursa ciclos de grado superior y el resto grado medio | La FP dual sigue al alza con 665 alumnos y 1.198 empresas colaboradoras, un 40% más que el curso anterior | El 13% del alumnado estudia 'on line'

María Olazarán. PAMPLONA 09-12-22

El interés por los estudios de Formación Profesional no deja de crecer en Navarra. El pasado curso, un total de 12.237 estudiantes se matricularon en un ciclo de grado medio o superior, lo que supone un 30% más que hace un lustro y casi duplica al alumnado inscrito diez años antes. Más reciente es la explosión del sistema dual, que combina la formación en el centro educativo con la empresa, y que en el último curso se ha disparado. Se matricularon 665 estudiantes, un 40% más que en 2020-2021, y las empresas colaboradoras pasaron de 814 a 1.198. También crece la demanda de la formación on line, aunque sigue siendo residual y representa el 13% del total del alumnado.

El alumnado total de los ciclos de grado medio y superior aumenta de manera constante desde 2010, según refleja el último Informe del Sistema Educativo de Navarra elaborado por el Consejo Escolar, que sitúa el registro máximo en el curso 2021-22 con 12.237 estudiantes. A ellos hay que sumar los 1.150 que cursa FP Básica (alumnado que no ha finalizado ESO) y los 277 inscritos en FP especial (alumnado con discapacidad).

Destaca el incremento registrado en los ciclos de grado superior, que ha duplicado el alumnado en los últimos doce años al pasar de 3.240 a 6.470 estudiantes. Los ciclos de grado medio, por su parte, han aumentado un 71,6% en ese mismo periodo (de 3.361 a 5.767).



Más público y más hombres

Los centros públicos acogen cerca del 80% del alumnado de FP mientras que el 20% restante se distribuye en centros concertados (16,4%) y en menor porcentaje en privados (3,9%).

Asimismo, estos estudios siguen teniendo mayor presencia masculina, con un 59,7% de varones frente al 40% de mujeres. Esta diferencia es aún más palpable en el caso de los ciclos de grado medio donde ellos representan al 62,5%. Y es que generalmente las mujeres, al terminar la ESO, suelen preferir el Bachillerato mientras que la opción de FP es más demandada por los varones.

También se observan diferencias significativas en la elección de las familias profesionales de FP. Así, las de Agraria, Artes gráficas y Electricidad y electrónica están cursadas predominantemente por hombres mientras que la de Artes y artesanías es la que mayor porcentaje de mujeres tiene. Otras como Administración y gestión, Comercio y marketing, Hostelería y Turismo, Industrias Alimentarias y Servicios socioculturales y a la comunidad presentan mayor equilibrio.

FP dual

El sistema dual está ganando peso en la Formación Profesional aunque aún sigue siendo residual y representa el 6,3% de la matrícula de los grados superiores y el 3,6% del total de grado medio. Ahora bien, si se tiene en cuenta sólo al alumnado de 2º curso, que es cuándo se aplica la dual, estos porcentajes se elevan al 16,4 % y 8,8% respectivamente.

Esta fórmula, que combina la formación en el centro educativo y en la empresa, se inició en el curso 2016-17 y desde entonces se ha triplicado hasta los 665 estudiantes del curso 2021-22. De ellos, 472 estudian en centros públicos, 143 en centros concertados, 42 en FP básica y ocho en FP especial.

Estos estudiantes pertenecen a 19 centros educativos de 46 ciclos formativos (el doble que el curso pasado) y las empresas participantes se elevan a 1.198 (384 más).

Por su parte, el peso de la modalidad on line se ha incrementado en los últimos cursos si bien tiene más presencia en los grados superiores (18,7%) que en los de grado medio (6,9%)



'Burnying': la Generación Z se quema

El «burnying» es un desgaste en el ámbito educativo que puede afectar durante varios años a los estudiantes y condicionar su adaptación al mercado laboral.

S.F. Madrid. 10/12/2022

Los centros educativos están dedicados a la formación para niños y jóvenes. Es el lugar donde se transmiten conocimientos y se adquieren habilidades para posteriormente desarrollarlas en el ámbito laboral, pero también donde se reproducen dinámicas que pueden llevar al alumno al desgaste.

El 'burnying' se caracteriza por el agotamiento emocional y sus consecuencias pueden llegar a ser muy graves en la salud mental. Este nuevo concepto fue presentado por Affor Health, en el encuentro '¿Cómo serán las tecnologías de la salud en 2030?', celebrado recientemente en Barcelona, tras detectar que algunos estudiantes muestran cansancio emocional y físico, desgaste mental hacia las actividades académicas, falta de motivación profesional y pérdida de confianza en sus propias capacidades.

El objetivo de esta consultora consistió en desarrollar una herramienta de autodiagnóstico para identificar los niveles de agotamiento en los jóvenes y generar conciencia para actuar. «Los espacios educativos tienen muchas similitudes con los centros de trabajo, una de ellas es que reproducen las mismas situaciones que detonan problemas psicosociales como el estrés, ansiedad y depresión. La gran diferencia radica en que en los menores, estos problemas pueden convertirse en un factor de riesgo a la hora de abordar su incorporación al ámbito laboral», considera María del Carmen Rodríguez, directora de Intervención Psicológica de Affor Health.

La Generación Z o centennials representarán en breve el 41% de la fuerza laboral mundial, según el Banco Mundial, lo que supondrá un gran impacto en el ámbito del trabajo. No obstante, aunque la Generación Z está conformada por nativos digitales, es decir, jóvenes inmersos en la tecnología, el consumo excesivo de ésta puede ocasionar un desgaste.

Un estudio reciente de Microsoft establece que el 53% de las personas que utiliza el ordenador tiene un uso medio entre 4 y 10 horas diarias; sin embargo, los centennials hacen un uso más intensivo, el cual puede llegar hasta 14 horas diarias.

«Aquí encontramos efectos similares, ya que la no desconexión tecnológica de la Generación Z es un problema, al igual que la no desconexión en los colaboradores en las empresas. En ambos casos hay un sentimiento de despersonalización que puede restarles sensibilidad, donde ya no les importa el otro porque es

intrascendente lo que pasa con ellos. Tanta insatisfacción que genera el 'burnying' los convierte en personas agotadas, incluso llegan al ámbito laboral desgastadas, con un estrés acumulado de varios años que no fue atendido a tiempo», explica Rodríguez.

Prevención en los centros educativos

Para frenar este problema, desde esta consultora recomiendan que los centros educativos apliquen estrategias muy similares a las que se implementan en modelos organizacionales de las empresas, donde lo principal debe ser la salud mental de los estudiantes.

«Hay jóvenes que pueden traer consigo un desgaste de hasta 15 años por estar sometidos a constante estrés y ansiedad en sus centros educativos. El gran reto consiste en empezar a mirar este problema, analizarlo y buscar soluciones integrales, como ocurre en centros de trabajo. El alumno no es consciente de que padece 'burnying', por lo que detectarlo a tiempo puede contribuir a que este problema de salud mental no trascienda al ámbito laboral», concluye María del Carmen Rodríguez.

EL PAÍS **OPINIÓN**

La educación y los Monty Python

“Diga usted que entra en clase con la firme decisión de alfabetizar, culturizar o refinar a sus alumnos y ya puede reunir argumentos contundentes porque la sospecha caerá sobre usted”

ALBERTO ROYO. 10 DIC 2022

Hace tiempo que vengo diciendo que la educación se ha convertido en una película de los Monty Python. No porque los profesores no nos tomemos en serio nuestro oficio, no. Quiero pensar que la mayoría somos profesionales comprometidos e intentamos aislarnos del mundanal ruido pedagógico para dedicarnos a enseñar todo lo que podemos y lo mejor que sabemos. Pero el ambiente (el entorno, que diría un moderno) no es precisamente el más apropiado para quienes entendemos la enseñanza como una responsabilidad sustancial. Por eso procuramos tomarnos las cosas con sentido del humor, siempre que esto no nos lleve a frivolizar con aquello que, por su naturaleza respetable, debiera estar al margen del *jijijá*: nuestra labor y nuestros alumnos. Yo mismo hago bromas en mis clases y trato de propiciar un clima adecuado para el aprendizaje, que no es ni el jolgorio continuado ni el silencio sepulcral, pero también asumo con la seriedad indispensable lo que atañe directamente a la enseñanza y al aprendizaje. La cuestión es que basta estar un poco al día para leer y escuchar ocurrencias, afirmaciones y *consejosvendoqueparamínotengo*, provenientes de los gerifaltes y expertos educativos, para que muchos sintamos la necesidad de recurrir al sarcasmo y a la soca(b)rronería como válvula de escape. Y terminemos confundiendo situaciones de aprendizaje con situaciones de aterrizaje.

Aunque no lo crean, a menudo los profesores nos vemos inmersos en una nueva versión de *Los caballeros de la mesa cuadrada*. ¿Quién no se ha imaginado nunca a esos *innovadores* galopando sin caballo junto a sus escuderos (los aprendices de *innovadores*), entrechocando dos cocos para simular que son un poderoso ejército al trote, y “sugiriendo” a los profesores que IM-PLE-MEN-TE-MOS sus estrategias *paraeducativas*? ¿Quién no ha pensado, cuando se insiste en eliminar exámenes, deberes y tarimas, en la escena en la que el caballero negro de esta misma película pelea, con todas las extremidades amputadas, contra el mismo Rey Arturo, que lo derrota y le dice que no sea imbécil, que ya no tiene brazos con que luchar, a lo que el mutilado responde que es sólo una herida superficial, para comenzar después a patearle el culo? Puede que el lector piense que exagero, así que pondré algunos ejemplos.

Si no son ustedes profesores, seguramente desconocerán la manera en que se dirigen a nosotros los vendedores de cursos de formación. Estoy seguro de que a ningún médico se le trataría como si fuera un paciente o a ningún entrenador como si fuera un jugador o a ningún piloto como si fuera un pasajero o a ningún cocinero como si fuera un comensal. Digo más: no creo que haya otro ámbito, salvo el nuestro (es verdad lo de que somos unos privilegiados, pero no es por las vacaciones) en el que se trate al adulto como a un niño. Pues verán, a los docentes se nos ofrecen cursos en cuyos carteles hay monigotes y emoticonos, en cuyas clausuras se reparten abrazos y al término de los cuales se hacen tómbolas (se lo juro) o se tiran aviones de papel al aire, repletos, intuitivo, de empatía y deseos inclusivos, como si fuéramos púberes, iba a decir, pero es que ni eso. Prepúberes, a lo sumo. Y no muy avisados. Por si esto fuera poco, la palabrería pedagógica que impregna el discurso educativo, esa que parece escrita en la lengua de Mordor (que no emplearé aquí), es propia, más aún que de Tolkien, de “los Caballeros que dicen Ni”. Así, a nuestros egregios representantes de la pedagogía hegemónica los supone uno vestidos con túnicas y cascos con cuernos, mientras “apatrullan”, como el Fary, el bosque brumoso (una más que evidente metáfora de las aulas de Secundaria) custodiando las palabras sagradas (innovación, aprendizaje cooperativo, educación emocional...). Si no, ¿cómo iba a osar decir uno de sus profetas que lo que nos falta a los profesores es “más formación en diseño instruccional”? Son, queridos amigos, una parodia en sí mismos.

¿Y qué me dicen del debate educativo? ¿Y de los congresos? ¿Y de los expertos? Mientras los profesores nos preocupamos por encontrar la mejor manera de enseñar nuestra materia, los debates, los congresos y los



expertos van por otro lado. Ellos quieren “enseñar a ser”. No sabemos exactamente a ser qué porque nadie les exige que se expliquen. Si suena bien lo que dicen, bien estará (a tope con ese espíritu crítico). Ahora bien, diga usted que entra en clase con la firme decisión de alfabetizar, culturizar o refinar a sus alumnos y ya puede reunir argumentos contundentes porque la sospecha caerá sobre usted, le lloverán chuzos de punta en forma de competencias y se establecerá una agria discusión en la que tiene todas las de perder. La situación se convertirá por momentos en puro surrealismo y se encontrará siendo atizado con razonamientos absolutamente descacharrantes mediante los que se pondrá en cuestión su provocadora reivindicación de la importancia de enseñar. Y esto, no me lo negarán, puede resultar tan hilarante como la escena en la que el troll que guarda el Puente de la Muerte plantea a quienes pretender cruzarlo preguntas de cuya respuesta depende que terminen arrojados al pozo. Cuando es el propio Rey Arturo el que aparece en el puente, tiene lugar este impagable diálogo:

—¿Cómo os llamáis?

—Arturo de Camelot

—¿Y qué buscáis?

—El Santo Grial

—¿Cuál es la velocidad media de una golondrina sin carga?

—¿Golondrina africana o europea?

Siguiendo con la sospecha, imagino que nadie ha olvidado otra mítica escena en la que Sir Bedevere demostraba una gran capacidad deductiva a la hora de descubrir quién era bruja. Hoy, multitud de *Sirbedeveres* ejercen la delación pedagógica, escrutando en los papeles (sobre todo en los papeles, no sea que entrar en un aula les provoque algún efecto secundario —nunca mejor dicho—) para encontrar profesores no afectos al Régimen. Y no es fácil esquivar estas pesquisas porque en el momento en el que huelen que has hecho un dictado (aunque sea musical, que siempre suena más creativo) o has puesto un examen, tienen dispuestos los adornos con que te piensan engalanar. Como en la maravillosa escena de la película, por más que trates de justificar tu actitud reaccionaria apelando al valor del conocimiento (y este será tu mayor error, alma de cántaro), te pondrán nariz postiza y sombrero de bruja, y dirán que convertiste a un alumno en grillo... (“Y mejoró”).

Sirvan, en fin, estas líneas para romper una lanza en favor de lo que un día se denominó instrucción pública y como llamamiento a mis colegas de la enseñanza para que no caigan en el desánimo. Tenemos una responsabilidad. No con los dirigentes ni con los expertos educativos ni con los *innovadores*. Con nuestros alumnos. Ya sabemos que, como Sir Galahad, que justificaba el nombre de su castillo (el Castillo Ántrax) reconociendo que no era un buen nombre, pero escudándose en que eran muy amables, en la pedagogía *mainstream* todo se disculpa con tal de que la apariencia resulte atractiva, como sabemos que da igual si un método es o no eficaz, siempre que parezca moderno. Sabemos que las consecuencias de una enseñanza deficiente son serias y nos acordamos del Rey del Castillo del Pantano cuando afeaba a Sir Lancelot haber matado al padre de la novia, a lo que respondía este que no era su intención y, cuando el Rey detallaba que lo había atravesado con la espada, la contestación era: “Oh, cielos... ¿está bien?” No tenemos la mejor enseñanza ni la mejor ley ni los mejores políticos. Pero nosotros, precisamente nosotros no podemos permitirnos que la situación nos supere. Tenemos la obligación de enseñar. Y ya hay mucho irresponsable por ahí suelto y mucho aprovechado como para dejar todo el campo libre para sus desmanes y sus lucros. Al menos, no se lo pongamos fácil. Tomemos con humor lo que no está en nuestras manos solucionar (sin dejar de combatirlo, por supuesto) y con seriedad aquello que sí podemos controlar. Divirtámonos con unos y enseñemos a los otros.

Alberto Royo es guitarrista clásico y musicólogo. Es autor de los ensayos *Contra la nueva educación* (2016), *La sociedad gaseosa* (2017), *Cuaderno de un profesor* (2019) y *Breviario antipedagógico* (2022), publicados todos ellos en Plataforma Editorial.

Noticias de Navarra

El Gobierno y las comunidades intentarán perfilar la nueva Ebaeu de 2024

El departamento vasco de educación pide más tiempo para reflexionar sobre el nuevo modelo y las comunidades gobernadas por el PP se oponen a la "prueba de madurez"

NTM / EFE. 11.12.22

Las comunidades autónomas y Educación se reunirán el martes 13 para corroborar la decisión de aplazar un año la plena implantación de la nueva selectividad y avanzar en la fórmula definitiva de cara a 2024, un tema

de largo recorrido que divide a los territorios gobernados por el PSOE y el PP y en el que otros mantienen la prudencia hasta el fin de las negociaciones.

En este asunto, el departamento vasco de Educación pide sobre todo más tiempo porque "una modificación de este calado necesita una mayor reflexión".

Según fuentes educativas, la sectorial podría avanzar en la definición del examen al que se someterán los alumnos que ahora cursan 1º de educación secundaria, en el que finalmente se ha descartado incluir la principal novedad de la propuesta ministerial: la llamada prueba de madurez académica.

En principio, habrían de examinarse en 2024 por materias, como ha sido hasta este momento, de Lengua Española, Lengua extranjera e Historia de Filosofía (que ha vuelto a introducirse como obligatoria en todas las modalidades de 2º de Bachillerato, no solo en el primer curso) y se baraja incluir algún aspecto competencial.

Aunque hay consenso de los Gobiernos regionales acerca de atrasar un año la futura Ebaú (2027-2028) -salvo Castilla León y Madrid-, los cinco territorios del PP se oponen a la propuesta de la ministra Pilar Alegría, las comunidades del PSOE lo apoyan o se mantienen a la expectativa de la negociación en curso y el resto no se pronuncia hasta conocer más detalles.

En respuesta a la Agencia EFE, muchas de las consejerías de Educación y Universidades se remiten a la reunión del día 13, tras la que habrá una rueda de prensa a los medios.

El pasado día 2 en una reunión técnica con Educación, varias comunidades pidieron aplazar un año la plena aplicación de la nueva Ebaú en aras de alcanzar un mayor consenso y dar más tiempo a alumnos y profesores a adaptarse a los cambios que ha implicado los dos años de aplicación de la última reforma educativa (Lomloe o Ley Celaá).

También se acordó rebajar el peso de la novedosa prueba de madurez académica -del 75 % al 60 % del valor de la nota global- y eliminar en el primer año de la fase de transición dicho examen, es decir, en 2024.

El efecto práctico de todo ello es que los primeros alumnos en enfrentarse a la nueva selectividad serán los que cursen ahora 1º de la ESO, no los del segundo curso. Pero quedan por despejar incógnitas de cómo será el formato final para 2024.

La propuesta inicial ha recibido críticas de la Real Academia de la Lengua, la Red Española de Filosofía o los coordinadores del examen de Lengua Castellana y Literatura porque en su opinión devalúa los contenidos.

LA OPINIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS GOBERNADAS POR EL PP

Murcia se opone a la prueba de madurez porque "rebaja la exigencia para el alumnado y merma la preparación de los universitarios". Defiende la estructura actual por materias pues, afirma, de lo contrario "aumentarán las desigualdades en el acceso a la universidad entre los estudiantes simplemente por el hecho de residir en una comunidad u otra".

En el mismo sentido, Madrid rechaza la denominada prueba de madurez, "mucho más sencilla, en la que el rigor, el conocimiento y la calidad tendrá mucho menos peso", y que, "devalúa el esfuerzo de los alumnos".

Castilla y León, al igual que todas las regiones del PP, quiere una Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) única en toda España y califica de "injusticia" que se incida en un modelo con 17 pruebas distintas.

Fuentes de la Consellería de Educación e la Xunta de Galicia señalan a EFE que su intención es "seguir defendiendo una prueba de consenso que nazca de la rigurosidad y del diálogo a favor de garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, máxime en un sistema de distrito universitario único como es España".

La Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de Andalucía explica que el modelo de prueba que está impulsando el Ejecutivo central "devalúa el acceso y por tanto camina en dirección contraria a la cultura del esfuerzo que defiende el Gobierno andaluz como valor transversal y fundamental en todo el sistema educativo".

PRUDENCIA HASTA QUE ACABEN LAS NEGOCIACIONES

Castilla-La Mancha respalda la propuesta del Ministerio de aplazar un año la nueva EBAU y rebajar el peso del examen de madurez, tal y como han señalado a EFE fuentes del Ejecutivo castellanomanchego, mientras que el Gobierno de La Rioja prefiere mantener la prudencia hasta que haya un modelo definitivo.

La Consellería de Educación valenciana ha explicado a EFE que se posicionará a partir de lo que se debata en la reunión del día 13, y la de Baleares afirma que comparte el mismo planteamiento que el Ministerio.

El departamento vasco de Educación pide sobre todo más tiempo porque "una modificación de este calado necesita una mayor reflexión". Además entiende que no se puede poner en marcha una reforma de esta prueba hasta que se hayan implementado los nuevos currículos en toda la etapa de Bachiller.

Igualmente, Cantabria ha sido una de las comunidades que solicitó un año adicional de transición al entender que una reforma de este calado requiere de tiempo suficiente y reflexión y está a la espera que el Ministerio remita el acuerdo marco.

Para la Consejería cántabra es fundamental el pilotaje de la prueba transitoria, que estará en vigor durante los próximos cursos y permitirá ir ajustando las pruebas.



La Consejería de Educación de Canarias valora la nueva EBAU, si bien "queda abierta a cualquier propuesta" del Ministerio respecto a contenidos, calendario o "cualquier otro aspecto", sin concretar más detalles.

Fuentes del Departamento de Investigación y Universidades de la Generalitat de Cataluña, consultadas por EFE, han considerado positivo que se decida aplazar un año la puesta en marcha del nuevo examen de selectividad pero que "no podemos valorar nada cuando no tenemos ningún documento" del Ministerio.

A partir de la reunión prevista del día 13 "podremos hablar con más claridad sobre el tema", han indicado, para añadir que lo que se tiene que explicar a las familias de los alumnos es que la prueba de acceso a la universidad para el próximo año 2023 no tendrá ningún cambio respecto a la de este año.

El Gobierno de Aragón ve "con buenos ojos" el aplazamiento de la nueva selectividad para que los centros que hayan implantado el nuevo currículo den tiempo a los estudiantes de adaptarse.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es DE MURCIA

La Consejería acuerda con los sindicatos ofertar 1.377 plazas para docentes de Secundaria y Primaria en 2023 y 2024 con el modelo de estabilización y aplaza la 'vía 3' hasta dentro de tres años

Alberto Sánchez. 12.12.22

La Consejería de Educación de la Región de Murcia y los sindicatos, excepto el STERM, han acordado en la Mesa Sectorial de este lunes el calendario de oposiciones a maestro y profesor para los próximos tres años, hasta 2025. En total, y desde este mismo mes, aquellos que quieran lograr una plaza fija como docente en la Comunidad deberán presentarse a tres modelos distintos de acceso a la función pública, y uno de ellos ya está en marcha (concurso de méritos). En total, Educación ofrecerá al menos 1.895 plazas hasta 2025 con procesos selectivos muy distintos entre ellos y que nacen de la normativa aprobada en 2021 por el Gobierno central para reducir la temporalidad en el sector público.

Por lo pronto, los próximos dos años se establecerá el formato de una única prueba estructurada en dos partes y que no serán eliminatorias. Se estabilizarán 1.377 plazas que hasta ahora han sido ocupadas por interinos o por docentes que han trabajado en ese puesto hasta tres años. En la práctica, para estas convocatorias tendrá un importante peso la experiencia docente a la hora de puntuar ya que el objetivo es que las plazas sean adquiridas por docentes que llevan siendo interinos mucho tiempo.

En 2023 se llevará a cabo un concurso-oposición para las especialidades de Secundaria y Formación Profesional donde se ofertarán 579 plazas. En 2024, la convocatoria, que será con el mismo modelo, irá destinada a los maestros de Primaria, que optarán a lograr una de las 798 plazas que se han aprobado. La Consejería, junto con ANPE, SIDI, CC OO, UGT y CSIF, han acordado no implantar la doble vía simultánea que pretendía el Gobierno central. Tras llevar a cabo una serie de consultas jurídicas con el Ministerio de Educación, éste ha permitido aplazar la vía 3 (el modelo normal de oposición con pruebas eliminatorias) a 2025.

De celebrarse los dos tipos de pruebas a la vez, algunas especialidades habrían sido convocadas al mismo tiempo en dos vías distintas de acceso al puesto de funcionario. Esto, a ojos de Educación, "habría impedido que los aspirantes pudiesen optar a presentarse a todas las plazas convocadas por la Administración". En los años 2023 y 2024 las oposiciones se celebrarían al amparo de "las condiciones favorables que para el personal interino incorporan los últimos desarrollos normativos, en particular el Real Decreto 270/2022", subraya la Consejería.

Sin pruebas prácticas

Otra clave acordada este lunes es la eliminación de la prueba práctica para la gran mayoría de especialidades en el modelo de examen para las convocatorias de 2023 y 2024. Según la normativa que aprobó este año el Ministerio, habrá ramas como las artísticas o de FP que deberán contemplar una prueba de carácter práctico, pero para el resto la prueba se dividirá en dos partes: una teórica donde se desarrollará un tema de forma escrita (un 50% de la nota) y la exposición de la unidad didáctica (otro 50%). En el caso de que haya parte práctica, esta contará con un 20% y la unidad didáctica un 30%. Tras esta fase, llegará la baremación de puntos, a la que podrán acceder todos los opositores pese a que suspendan el examen.

Finalmente, en 2025 habrá concurso-oposición con plazas de reposición para profesores de Secundaria (vía 3), incluyendo la oferta pública del año 2021 (que incluye 252 plazas) y la de 2023, que se destinará íntegramente a dichos cuerpos. El modelo de este examen está aún por determinar, también el peso de la puntuación en cada una de las partes, pero las pruebas sí volverán a ser eliminatorias. El punto positivo es que a la oferta de

ese año "se sumarán otras plazas de reposición que surjan hasta entonces por lo que, previsiblemente, la oferta por especialidad será superior" a la que se preveía para la convocatoria de 2023, señala José María González, de SIDI.

Concurso de méritos

Respecto al concurso de méritos que se está celebrando estos días y hasta el 21 de diciembre, los docentes podrán optar a una de las 134 plazas destinadas al cuerpo de maestros, 130 para las de Secundaria y otros cuerpos docentes y dos para el de catedráticos de Artes Escénicas y Música. Este modelo carece de pruebas evaluables y únicamente se basa en un proceso selectivo por méritos. En total, para esta convocatoria se aprobaron 266 plazas.

La puntuación máxima son 15 puntos, con un peso de la experiencia docente de siete puntos y los otros ocho son para otros logros obtenidos por el docente. Con la culminación de este calendario de oposiciones, la tasa de interinidad en la Región de Murcia descendería por debajo del 8 por ciento, objetivo fundamental que se pretende con estos planteamientos para ajustarse a las directrices europeas sobre reducción de la temporalidad en la función pública.

Asimismo, en la Mesa Sectorial también se ha acordado por unanimidad con todas las organizaciones sindicales el texto de las convocatorias de oposiciones correspondientes a 2023 y 2024, lo que reforzará la seguridad jurídica de dichas convocatorias y normalizará el clima en el que se desarrollen los próximos procesos selectivos.

La consejera de Educación, María Isabel Campuzano, agradeció "la responsabilidad y seriedad mostrada por las organizaciones sindicales en esta negociación, que ha dado como resultado la firma de relevantes acuerdos para la estabilización del empleo en el sector docente en los próximos años".

Campuzano destacó "la importancia del diálogo y de la negociación con los agentes sociales sobre cuestiones tan relevantes que se han tratado hoy en la Mesa Sectorial". Además, subrayó que la Consejería continúa priorizando la negociación colectiva para alcanzar acuerdos, sobre todo en materias tan relevantes para la comunidad educativa de la Región como los procesos de oposición.

EL PAIS

Un día con Yanira y Nuria o el valor del colectivo invisible que cuida del alumnado más frágil

Las auxiliares de educación especial, que acompañan la escolarización de los estudiantes con discapacidad y trastornos graves de conducta, reivindican su papel entre los profesionales educativos y reclaman mejores condiciones laborales

J. A. AUNIÓN. Tarancón - 12 DIC 2022

Nuria Lozano recibe cada día a Yanira en la puerta del instituto público Luisa Sigea, en Tarancón (Cuenca). Juntas van hasta su clase, donde Lozano ayuda a la joven de 17 años a dejar el abrigo en la percha que lleva su nombre y a señalar con una pinza en un cartel de cartón, de un lado, el día de la semana que están empezando y, de otro, el tiempo que hace: lluvia, sol, tormenta... Es el primer paso de unas rutinas que son fundamentales para Yanira, que tiene una discapacidad intelectual y motórica que requiere los cuidados constantes del auxiliar técnico educativo que la Junta de Castilla-La Mancha le ha asignado para atenderla durante la jornada escolar.

Esa es Nuria Lozano, una de las miles de personas —la mayoría, mujeres— repartidas en centros educativos públicos de toda España, cuyo trabajo desborda desde hace ya mucho tiempo un traje puramente asistencial creado cuatro décadas atrás, cuando su cometido se reducía a cuidar de los alumnos con discapacidad que lo necesitasen en su cotidianidad más básica: desplazarse, ir al baño, comer... Pero el enorme aumento de alumnos con necesidades educativas especiales (de 99.000 en el curso 1984-85 a 220.000) ha incrementado paralelamente la necesidad de estos profesionales y la complejidad de su trabajo, pues aunque no todos requieren atención constante, muchos de ellos sí, sobre todo en centros ordinarios, donde están escolarizados la mayoría (hace tres décadas eran la mitad y hoy son el 82%). En ese contexto, los auxiliares reivindican su labor educativa y un reconocimiento que pasaría, para empezar, por la mejora de las condiciones laborales que sufren muchos, con contratos a tiempo parcial y despidos en verano.

"No pedimos vacaciones de dos meses, que nadie lo malinterprete. Queremos lo mismo que los docentes, los fisioterapeutas... Es decir: agosto de vacaciones y julio formación y estar a disposición de nuestros centros", protesta Lozano, que recuerda que, para acceder al puesto, tienen que aprobar una dura oposición. En Castilla-La Mancha son unos 873 trabajadores, de los que 621 son fijos discontinuos (al paro, en verano) y, de ellos, más de la mitad con contratos de 30 horas semanales. El Gobierno castellano manchego "está manteniendo reuniones en el marco de la mesa técnica de personal laboral para el estudio y valoración de sus reivindicaciones y funciones a realizar durante el horario y calendario escolar completo", dice un portavoz de la Consejería de Educación de la comunidad.



Sus puestos, como señala el portavoz, son en este caso de personal laboral (al igual que en la mayoría de comunidades), pero el hecho de que sean funcionarios tampoco garantiza menos precariedad: un ejemplo, de los cerca de 600 auxiliares de educación especial que hay en Aragón, “unas 450 son temporales (con contratación de septiembre a junio), lo que supone una interinidad de más del 80%”, asegura Andrés Minguez, de CC OO.

Persona de referencia

El aumento del alumnado con trastornos graves de conducta, en especial con trastorno del espectro autista (han pasado de menos de 10.000 a mediados de los noventa, a 53.000, la mayoría en centros ordinarios), es uno de los factores que más han complicado este trabajo en los últimos años, coinciden los profesionales. Lozano cuenta su experiencia con Yanira: “Los primeros días le costó un poco; echaba mucho de menos a su ATE [auxiliar técnico educativo] del año pasado. Pero con paciencia, haciendo un poco lo que ella quería —salíamos al patio a jugar al escondite, a darnos sustos—, fue cogiendo confianza”. Ahora, es su ineludible persona de referencia.

Junto a Yanira, forman parte de un aula mixta de transición a la vida adulta para alumnos con discapacidad intelectual otros tres chicos (Ismael y Cristian, de 19 años, y Samuel, de 21), que están en el programa de capacitación de artes gráficas, y Salud (de 18), que está con ella en otro de habilidades sociales. Salud suele ayudar a Nuria a cuidar de su compañera, por ejemplo, cuando van a lavarse las manos o si hay que explicar nuevo vocabulario. Le encanta y lo reivindica: este jueves luce la bata de maestra que ha exigido para sí.

Lozano, periodista de larga trayectoria en la prensa conquense, cuenta que hace algunos años, cansada de intentar conciliar unas interminables jornadas con las necesidades de su familia, decidió cambiar completamente su vida profesional. Así que en 2019 se preparó y aprobó una oposición en la que preguntaban sobre legislación educativa y sobre los derechos de las personas con discapacidad, higiene y salud, actividades de ocio y tiempo libre, en general, sobre las necesidades del alumnado de educación especial, así como el funcionamiento de los centros educativos. En su día a día, intenta ayudar en todo lo que puede, más allá de la atención que tiene encomendada a Yanira, sin reparar demasiado, asegura, en si cada asunto entra o no dentro de sus atribuciones.

En todo caso, junto con las precarias condiciones laborales, otro de los problemas comunes de estos profesionales que trabajan bajo diferentes nombres —según la autonomía, son cuidadores, auxiliares, ayudantes, técnicos...— es la “vaguedad con la que están definidas sus funciones en la mayoría de las comunidades”. Así lo recoge en un informe María Ángeles García, de CC OO Murcia, que lleva años documentando la situación de estos profesionales en toda España.

Unas ambigüedades que les dejan a merced del interés y la sensibilidad de cada equipo directivo y de los tutores, oscilando entre ese deseo de aportar mucho más y la necesidad en ocasiones de poner “pie en pared” cuando se les convierte en “chicas para todo”. Esto último lo expresa una técnica de integración social (PTIS, así se llama la figura en Andalucía) que trabaja en un colegio de Málaga contratada a través de una empresa externa y que prefiere que no se publique aquí su nombre.

Asegura que atiende a 18 niños con necesidades especiales de educación infantil integrados en aulas ordinarias, así que anda todo el día con el móvil en la mano a la espera de que le llamen de la clase donde más la necesitan en cada momento. “Fundamentalmente, son niños con autismo, pero también hay parálisis cerebral, algún chico que no controla esfínteres... Es una sobreexplotación. La primera semana me vi desbordada, la verdad. ¿Que cómo me apaño? Pues como puedo. Estoy llena de dermatitis, del estrés”.

García Peñalver señala que, junto a la indefinición del puesto, el otro gran problema común que ha detectado es que no hay establecido un número máximo de alumnos con necesidades especiales por cada ATE cuando están integrados en aulas ordinarias: “Estamos con ratios muy altas, pendientes del botón de alarma o, como esta chica de Málaga, del móvil”, señala. Añade que sí suelen estar muy bien definidos los recursos necesarios en el caso de los centros específicos o las aulas de educación especial ubicadas en centros ordinarios. Como el del Luisa Sigea de Tarancón.

Nuria Lozano tampoco sufre otro de los problemas señalados insistentemente por otros compañeros, que se sienten apartados de la vida del centro y la organización del aula. Las maestras que llevan la unidad de educación especial —Conchi García (profesora técnica de artes gráficas), Raquel Cantos (especialista en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) y Mercedes Ábalos (especialista en pedagogía terapéutica)— se consideran parte de un mismo equipo en el que Lozano es fundamental. Sin embargo, la normativa y sus condiciones de trabajo fijan serias limitaciones. “Yo no puedo convocarla a un claustro de profesores ni una reunión de departamento”, se queja el director de instituto, Ricardo López Jaén. “No les dejan espacio en su horario para las reuniones de coordinación”, añade la jefa de estudios, Alejandra de la Cruz, mientras Nuria y las maestras acompañan el trabajo de sus chicos.

Hoy los cinco alumnos están haciendo tarjetas de Navidad con las que participarán en un concurso que organiza el instituto; todos se esmeran, pero la verdad es que Isma muestra un talento especial para el dibujo

—las obras que decoran el pasillo exterior de su clase lo atestiguan—. Yanira interactúa con los compañeros, sobre todo con Salud, y el resto de maestras, pero siempre está pendiente de dónde anda Lozano. De hecho, cuando llega la hora del almuerzo, la muchacha no quiere comerse el sándwich si no es con Nuria, así que acaba yendo a buscar y abrazándose a la auxiliar educativa mientras esta atiende a las visitas.

A media mañana, toca clase de Educación Física, este jueves con los alumnos de 3º de ESO; aparte de compartir el recreo y algunas excursiones, intentan que los chicos del aula de educación especial den algunas clases con el resto de estudiantes del instituto. Las maestras van con todos; Nuria y Yanira de la mano. Enseguida llega el profesor de la materia, Alberto Hortelano, y les pone a todos a calentar, incluidas Conchi, Raquel y Nuria. Hortelano cuenta cómo organiza las clases para todos y explica los circuitos que suele hacer para que los alumnos con discapacidad mejoren sus habilidades a través de la motricidad.

"La coordinación entre profesionales es fundamental [...] Las competencias, los contenidos, los criterios de evaluación, los métodos pedagógicos no son de aplicación exclusiva dentro del aula sino que tienen que preverse a lo largo del día y en entornos de aprendizaje fuera del aula", dice el documento en el que María Ángeles García reclama la profesionalización de una figura que se ha convertido en "un anacronismo histórico" con unas funciones que ya están perfectamente definidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales bajo el perfil de "Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Centros Educativos", con un nivel equivalente a bachiller o FP de grado medio.

Esta titulación profesional tiene entre sus competencias específicas, las de acompañar a los estudiantes en los desplazamientos, en el recreo o el comedor, funciones clásicas de los auxiliares educativos, pero también las de "ejecutar, en colaboración con el tutor/a y/o con el equipo interdisciplinar del centro educativo, los programas educativos [...] en su aula de referencia" e "implementar los programas de autonomía e higiene personal en el aseo".

Después de la clase de Educación Física, Yanira se echará un rato la siesta en la camita que tiene preparada en una de las aulas —"Se cansa mucho y le viene bien echarse un poco todos los días", explica Lozano— y los demás se irán andando con Cantos hasta la plaza donde los compañeros del centro del día han organizado un mercadillo. Ya en la puerta del instituto, Salud y los demás enseñan el dinero con el que piensan comprar alguna cosa antes de despedirse de los visitantes.



Los profesores valencianos, perdidos ante la nueva ley: "tenemos dudas sobre cómo evaluar"

Los docentes denuncian que no se ha contado con ellos en la elaboración de la ley y que no tienen tiempo ni recursos para preparar los programas | "La mayoría piensan que les han echado a los leones"

Gonzalo Sánchez. València 12/12/2022

"Tengo que hacer un examen de filosofía ¿Cómo lo evalúo?". Es la consulta de una profesora a un sindicato educativo. Una de todas las que llegan de cada centro relacionadas con la nueva ley educativa del Gobierno (Lomloe). "Nadie nos ha explicado cómo evaluar, aplicaron la ley en agosto a toque de pito y en septiembre todos hemos tenido que improvisar sobre la marcha, sentimos que nos han echado a los leones", se quejan muchos.

La nueva ley educativa del Gobierno se ha aprobado con poco margen de maniobra, tratando de apurar los plazos antes del final de legislatura y un posible vuelco electoral. Por eso ha producido efectos indeseados, como que la nueva selectividad se retrase un año, hasta 2028. Serán los actuales estudiantes de primero de la ESO los que vivan las nuevas pruebas.

Esto también ha servido para dar un año de margen al profesorado y los sindicatos, que habían puesto el grito en el cielo por la celeridad de la ley y la falta de consenso. "Nos quejamos de que no se ha hablado con los sindicatos ni con los profesores, aprobaron el decreto en agosto y en septiembre los docentes han empezado a dar clase como han podido", afirma Marc Candela, portavoz del Stepv, sindicato mayoritario entre los docentes.

Víctor Ramos es profesor de valencià en un instituto de València. Explica que la ley "nos ha pillado a pie cambiado. De momento no sabemos bien a qué atenernos porque todo han sido prisas y ha generado confusión en los profesores".

Ramos añade que "en la primera evaluación estamos teniendo muchas dudas sobre cómo hacer los exámenes y lo estamos solucionando sobre la marcha, creemos que ha sido un poco precipitado", apunta.

La Lomloe ha entrado en vigor este mes de septiembre solo para los cursos impares, es decir, primero y tercero de la ESO y primero de Bachillerato. El decreto fue aprobado por el Gobierno en el mes de agosto cuando el curso empieza en septiembre, y las formaciones de profesorado en los Cefire se dan a día de hoy con mucha intensidad debido a la alta demanda.



Los plazos cortos para aprobar la ley provocaron las críticas de sindicatos de profesores, de casi todas las autonomías y de la Real Academia Española o la Red Española de Filosofía en el caso de la nueva selectividad. Todo eso produjo que la legislación se haya tenido que retrasar un año, tanto la selectividad como la entrega de los programas educativos del profesorado.

Kilian Cuerda, del sector educativo de UGT, matiza que "la ley en sí nos parece positiva, y creemos que elimina muchos aspectos retrógrados de la anterior ley educativa, la Lomce, del Partido Popular", igual que piensa Marc Candela. Pero también denuncian que "es una ley que se ha sacado sin diálogo con sindicatos y profesores, y con muy poco tiempo para aplicarla".

Burocratización de la enseñanza

El profesorado tiene que aplicar la ley a partir de ahora, pero no se les exigirá un programa educativo completo como ha sucedido en otras ocasiones. En su lugar, el próximo 15 de diciembre tendrán que entregar un "esquema de cómo van a organizar el curso", y el programa completo y fundamentado se entregará el 24 de junio del año 2024, cuando la Lomloe llegue también a los cursos pares, según explica Miguel Soler, secretario autonómico de Educación.

La C. Valenciana es una de las pocas autonomías que da un año más de plazo para entregar los programas (la mayoría han de entregarse en junio de 2023), con la intención de "liberar de esa angustia al profesorado", según cuenta Soler. Es decir, que tendrán dos años para preparar y organizar bien los contenidos con la nueva ley.

Soler además, tranquiliza al profesorado explicando que "un buen profesor de matemáticas seguirá siendo igual de bueno antes y después de esta nueva ley". Como cuenta, "los saberes no cambian, al final de la etapa se tienen que alcanzar los mismos conocimientos, lo que cambia es el enfoque y la forma de introducirlos", remarca.

En esta línea Soler añade que "es normal que el profesorado tenga dudas, porque un cambio educativo no se consigue de la noche a la mañana, sino que lleva tiempo". Educación defiende que, aunque el decreto se aprobó en agosto, "nosotros pasamos el texto con las novedades y empezamos a dar formación en el mes de mayo, cuando estaba prácticamente cerrado", explica.

"Ya pasamos casi más tiempo escribiendo informes que preparando las clases", se queja Víctor Ramos. Es una de las principales denuncias de los docentes hacia el nuevo modelo educativo. Miguel Soler, secretario autonómico de Educación, afirma que "tienen razón".

Por eso anuncia que Educación condensará todos los planes educativos que tienen que hacer los centros en base a la nueva ley en uno solo para intentar eliminar ese exceso de burocracia. Es más, a partir de marzo afirma que presentarán un decreto para que los centros educativos solo tengan que presentar una memoria al año, y poder aliviar así la carga que muchos profesores denuncian que sufren desde hace años, y que venía a incrementarse aún más con esta nueva legislación educativa.

Nuevo modelo, mismas ratios

Los sindicatos insisten en que la nueva ley es positiva, pero tienen dos quejas fundamentales. La primera son los tiempos tan cortos de aplicación, y la segunda es que continúan las mismas ratios que, aseguran, "son bajas". "No es lo mismo aplicar la ley en una clase con 30 alumnos que en una con 15", explica Cuerda.

Para ellos se trata de "un salto metodológico forzado", porque faltan profesores para atender la demanda. "Creemos que la ley no tiene en cuenta los recursos que hacen falta para aplicarla, las horas extra que debe hacer el profesorado ni la falta de personal", añade Cuerda.

El Stepv, por su parte, critica la carga de trabajo extra. Crear un programa educativo ya es algo que requiere de mucho trabajo en condiciones normales, si además tienen que hacerlo a contrarreloj todavía más", critica. Por otro lado, este año hay mucho profesorado que da clases bajo la nueva ley y otras con el antiguo programa educativo. "Y si además eres un interino que se está preparando las oposiciones para estabilizar la plaza es ya casi inasumible", sentencia Candela.



Convocadas en Euskadi 183 plazas de profesorado especialista en sectores de la FP

60 de las plazas son para profesorado de mecanizado y mantenimiento de máquinas; 27 para cocina y pastelería; 22 de mantenimiento de vehículos; 15 de fabricación e instalación de carpintería y mueble; 13 de estética; 13 de peluquería; 8 de producción en artes gráficas; 6 de servicios de restauración y 1 para profesorado en patronaje y confección

El Boletín Oficial del País Vasco publica este lunes la convocatoria del Departamento de Educación de 183 plazas para profesorado especialista en sectores singulares de FP que se resolverán mediante un concurso de méritos.

Por ello, la calificación del proceso vendrá determinada por la suma de los puntos atribuidos a cada aspirante, que desde mañana tienen un plazo de veinte días hábiles, hasta el 10 de enero del próximo año, para presentar sus solicitudes.

Del total de 183 plazas 60 son para profesorado de mecanizado y mantenimiento de máquinas; 27 para cocina y pastelería; 22 de mantenimiento de vehículos; 15 de fabricación e instalación de carpintería y mueble; 13 de estética; 13 de peluquería; 8 de producción en artes gráficas; 6 de servicios de restauración y 1 para profesorado en patronaje y confección.

Esta nueva convocatoria se suma a la ya publicada por Educación el pasado 30 de septiembre con 3.178 plazas docentes que también se cubrirán mediante un concurso de méritos.

Además, antes de que concluya el año se publicará una nueva convocatoria, esta vez concurso oposición, con algo más de 2.000 plazas docentes, de las cuales 194 serán para la estabilización de empleo temporal y 1.810 plazas corresponderán a concurso oposición de ingreso y acceso a la función pública docente.

Los plazos de inscripción para estas nuevas plazas se abrirán a lo largo del próximo año, ha informado el Departamento de Educación.

El Confidencial
EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

Tu profesor en un holograma: esta es la tecnología que 'acerca' la educación con el 5G

El piloto 5G Cataluña ha desarrollado y validado un caso de holografía bidireccional aplicada a la formación a distancia para que los alumnos sientan más 'cercano' a su profesor

EC Brands. 12/12/2022

El ámbito educativo es, precisamente, uno de los grandes beneficiados por el abanico de nuevas posibilidades que ofrecen los avances tecnológicos. Los cursos en línea abiertos o MOOC (acrónimo en inglés de *Massive Open Online Course*) nos han acercado a la utopía de un aula global en que los estudiantes pueden seguir las clases de los mejores profesores de todo el mundo. Sin embargo, el complejo proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje, que los maestros consiguen en la interrelación directa con sus alumnos, requiere una proximidad difícilmente sustituible.

El piloto *5G Cataluña* ha desarrollado y validado un caso de uso de holografía bidireccional aplicada a la formación a distancia, en el que han participado Cellnex, Masmóvil, Aumenta Solutions, Lenovo y Nae, cinco de los ocho socios de la UTE *5G Cataluña*, que han contado con la colaboración de Barcelona Activa. La demostración de este avance tuvo lugar recientemente en el Cibernàrium, el centro de formación y divulgación tecnológica de Barcelona Activa ubicado en el MediaTIC, con la participación de representantes de Red.es y de las empresas participantes en el proyecto.

La iniciativa permitió captar volumétricamente la imagen de un ponente en un punto remoto y emitirla en streaming para su reproducción tridimensional en otro punto, utilizando una red 5G privada. Las ventajas del 5G, en términos de alta velocidad y baja latencia, otorgaron una experiencia inmersiva de comunicación bidireccional en vídeo y audio. El sistema de volumetría utilizado para la captación y emisión de la imagen tridimensional apostó por un contacto casi real con el interlocutor, mientras que la red 5G permitió una interacción bidireccional casi inmediata, con un mínimo de latencia, entre los dos puntos remotos.

"Lo que hemos hecho ha sido crear una solución en la que, usando cámaras de profundidad y capturando esas imágenes, podemos procesarlas para reconstruir el formato volumétrico del formador o el ponente", explica Javier Campos, CTO y CIO de Aumenta Solutions. De hecho, "conseguimos que en algunas pantallas se vea con una sensación de cercanía de esa persona".

Y es que "con el 5G seremos capaces de experimentar servicios de comunicación inmersivos, como la conectividad a través de la holografía bidireccional, con una sensación de presencia e inmediatez que mejorará la calidad de la interacción respecto a otras formas de enseñanza o aprendizaje a distancia", añadió la líder del piloto 5G Cataluña y *open innovation program manager* de Cellnex Telecom, Ana Varela.

5G Cataluña ha sido uno de los adjudicatarios de la segunda convocatoria de ayudas al desarrollo lanzada a finales de 2019 por Red.es –entidad del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital– en el marco del Plan Nacional 5G. La iniciativa cuenta con financiación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Feder).

Como vemos, la educación está viviendo una gran transformación, impulsada por adelantos como la inteligencia artificial, la realidad virtual y aumentada y ahora también la holografía bidireccional. La educación 4.0 debe formar a mejores hombres y mujeres y, sobre todo, facilitar la transmisión de conocimiento entre personas. En un momento en que las máquinas ya están aprendiendo por sí mismas (machine learning), todas



las herramientas destinadas a ayudar a que los alumnos aprovechen mejor las ventajas de la educación a distancia se perfilan como básicas. El proceso de aprendizaje de los humanos involucra elementos como los sentimientos, la empatía y la cercanía.

La holografía bidireccional, por tanto, se autoproclama un aliado de la comunicación humana y, por ende, de la educación del futuro. El papel de los docentes no corre peligro, sino que, al contrario, sale reforzado gracias a las nuevas posibilidades disponibles: la revolución del 5G al servicio del conocimiento.

europapress.es

Educación destina 101 millones de euros a las CCAA para la formación de trabajadores

MADRID, 12 Dic. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional destinará 101 millones de euros a las comunidades autónomas para la formación de trabajadores, tal y como han acordado este lunes en la Conferencia Sectorial del Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional para el Empleo.

En el encuentro, presidido por la ministra de Educación y Formación Profesional, los consejeros autonómicos han validado los criterios de distribución de los 101 millones de euros procedentes de los presupuestos anuales del Ministerio para acciones formativas dirigidas a trabajadores empleados y desempleados en 2022.

La inversión, aprobada el 5 de diciembre por el Consejo de Ministros, se suma a los 846 millones distribuidos para estas mismas actuaciones en lo que va de año. Los fondos irán dirigidos a formación en certificados de profesionalidad vinculada al Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, siguiendo las necesidades formativas del mercado laboral, según ha informado el Ministerio de Educación en un comunicado.

La Voz de Galicia

La Xunta rectifica: habrá clases en ESO para todos hasta finales de junio

Este jueves lleva la reordenación de los exámenes a la mesa sectorial

SARA CARREIRA. REDACCIÓN / LA VOZ. 12 dic 2022

Adiós a las tres semanas perdidas de junio para los alumnos de ESO que hayan aprobado todo. La Consellería de Educación anuncia una rectificación en el calendario de las evaluaciones de ESO, lo que en la práctica supone que los últimos exámenes serán justo antes del 22 de junio, como ha ocurrido tradicionalmente. El curso pasado la tercera evaluación se celebró el 5 de junio y obligó a los alumnos con todo aprobado a permanecer en las aulas sin dar materia nueva, lo que generó malestar entre los padres y muchos más problemas que beneficios.

La decisión se debatirá este jueves en la mesa sectorial docente —Xunta y sindicatos— en Santiago. Según Educación, se hace para atender «as peticións da comunidade escolar, especialmente das familias, tras a experiencia derivada da Lomloe». La consellería explica que el ajuste de las evaluaciones el curso pasado vino dado por la decisión del Ministerio de Educación e FP «modificara o sistema a metade do curso».

Lo cierto es que parte de la responsabilidad es de la propia Xunta, que adelantó los exámenes de septiembre a junio de un año para otro, cuando se estaba saliendo de la pandemia y con una nueva ley en aplicación. La idea inicial de la Xunta no era mala: las clases se desarrollarían en junio con normalidad y entre los días 17 y 21 (variable según el calendario) habría exámenes de recuperación para los estudiantes de ESO con materias suspensas. Estaba claro que este período tan corto impediría a un alumno con varias asignaturas pendientes recuperar el curso (en septiembre ha habido aprobados de récord), y eso ya generó malestar entre las familias, especialmente las de alumnos con necesidades de apoyo educativo. Pero el curso 21/22 empezó con esta norma y en esas semanas iniciales el Gobierno advirtió que la ESO que dibuja la nueva ley no debería tener exámenes de recuperación: hay que hacer evaluación continua y si es continua, un alumno no puede recuperar el curso entero en un examen, da igual que sea en septiembre que en junio. En el debe del Ministerio de Educación y FP está, tras hacer el anuncio, haber aceptado cierta flexibilidad de la norma en ese primer año, porque obligados por la seguridad jurídica que debe amparar las acciones de los funcionarios, en noviembre ordenaron que desapareciesen sí o sí esos exámenes de recuperación.

El resultado fue que los alumnos tuvieron un atracón de exámenes en mayo, y los que aprobaron todo se encontraron a 5 de junio sin nada que hacer. No podían aumentar materia, y en clase se estaba trabajando con los estudiantes que tenían materias suspensas. Los centros podían organizar actividades, talleres y proyectos,

pero eso suponía que los profesores tenían que trabajar en equipo, que unos debían hacerse cargo de los estudiantes suspensos de los otros, y que la responsabilidad era compartida. ¿Qué ocurrió en la práctica? Que los estudiantes aprobados dejaron de ir a clase, sobre todo los de los últimos cursos de la ESO; los profesores hicieron la vista gorda y las familias aceptaron la situación, que incluso les costaba dinero (casi ningún colegio concertado perdonó las cuotas ni el comedor).

Ahora, la Consellería de Educación ha abierto la puerta a la libertad de los centros educativos: «Para facer efectiva a modificación, a orde prevista recolle que o alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria ten dereito a tres sesións de avaliación parciais e unha avaliación final, pero dálle liberdade aos centros para facer coincidir a data da terceira sesión parcial coa avaliación final de ESO. Dita avaliación final para o ciclo da secundaria realizárase a partir do día 22 de xuño de 2023. Así pois, queda eliminada a referencia á sesión de avaliación previa á final que ata o de agora se establecía a partir do 5 de xuño».

Para la Consellería de Educación, se da «maior estabilidade posible e certezas ao sistema educativo» además de «escoitar á comunidade escolar». Esta modificación se toma, añaden desde San Caetano, «en resposta ás peticións recibidas por parte da mesma, tras un diálogo mantido nos últimos meses tanto con representantes das familias, como coas organizacións sindicais e equipos directivos dos centros educativos».

Alerta la Xunta que esta modificación solo de aplicará en ESO. Bachillerato, FP básica y los ciclos formativos tendrán el mismo calendario con dos convocatorias finales (ordinaria y extraordinaria) como exige la normativa estatal.

EL PAÍS **OPINIÓN**

La ‘coalición de la instrucción’ en educación y los mitos que la sostienen

“Un nuevo matrimonio de intereses, basado en la idea de que la escuela está solo para transmitir conocimientos y que el nivel educativo está bajando, debilita al sector e impide avanzar en la mejora del sistema”

LUCAS GORTAZAR. 13 DIC 2022

Poco después de aterrizar en el Ministerio de Educación en el año 2000, la ministra Pilar del Castillo, del Partido Popular, pronunció en una conferencia las siguientes palabras: “A esta pérdida de calidad puede haber contribuido la masificación del sistema educativo entre los 14 y los 16 años, pero es también el resultado de un igualitarismo mal entendido ante el aprendizaje, que amenaza con expulsar la calidad del sistema público de Educación”.

Esta visión, que considera que mayor acceso a la educación y más calidad de la educación son inversamente proporcionales o incluso incompatibles, ha tenido siempre mucho predicamento en nuestro país. No es el único país, desde luego, donde se ha visto la democratización del acceso como una amenaza para la calidad del aprendizaje. Pero sí uno donde los eslóganes de entonces, hoy transformados en memes y tuits, han tenido siempre un enorme éxito.

Coincidiendo con la aprobación de la Lomloe, la nueva ley de Educación aprobada en 2020 por el Gobierno —no exenta de errores u omisiones—, este discurso se ha ido intensificando en el espectro ideológico conservador. Pero, a la vez, también está llegando con fuerza a una parte importante del profesorado de secundaria, habitualmente de Historia y Filosofía y generalmente ubicado en la izquierda. Se trata de un sector del profesorado que siempre se mostró reticente a los cambios pedagógicos promovidos en las últimas décadas. Además, por el desencanto de la profesión tras el empobrecimiento de las condiciones laborales en la última década, así como por el cansancio provocado por la pandemia, muchos estarían sumándose al tren de esta desafección.

La novedad es que estas dos sensibilidades educativas están hoy conformando una nueva coalición de intereses que forma una pinza ideológica y cuyo común denominador se podría resumir en tres premisas: que la escuela está solo para instruir y transmitir conocimientos, que el nivel educativo está bajando con cada nueva ley educativa y que la modernización pedagógica del sistema educativo supone un secuestro del conocimiento por parte de las élites que copan facultades de Educación y organismos supranacionales en Bruselas, Washington, Nueva York o París.

Esta coalición, a la que podríamos llamar ‘coalición de la instrucción’, tiene cada vez más recorrido en medios a izquierda y derecha, pero también en los WhatsApps de muchas familias y una parte del profesorado de secundaria. También se prodiga con mucha asiduidad en Twitter, con estrategias de acción parecidas a las de los exitosos movimientos populistas que han crecido al calor de esta red. A pesar de que el discurso es reactivo y las propuestas son de momento escasas o inconsistentes, la coalición de la instrucción auspiciada por este matrimonio de intereses está avanzando en el debate público.

Pero por mucho ruido logrado en el mercado de la atención, es importante recordar y explicar lo obvio tantas veces como sea necesario. Y lo obvio hoy es que el discurso de la ‘coalición de la instrucción’ carece de



fundamentación empírica, tiende a exagerar o directamente falsear los males que nos acechan, y lo que es peor, apunta en ocasiones a razones perversas o de tipo conspirativo fácilmente desmontables

A continuación, repasamos los mitos que fundamentan y sustentan esta coalición, para bien ponerlos en duda o bien, en los peores casos, desmentirlos. Siendo muy consciente de que la educación no es una ciencia como las demás, y que conforma un sistema complejo de millones de decisiones e interacciones diarias, disponemos de datos, estadísticas e investigaciones de la psicología, sociología, economía o pedagogía con envergadura suficiente para cuestionar estos mitos.

1. *La calidad de la educación en España ha empeorado en las últimas décadas.* Este es el mito fundacional. El que sostiene todos los demás. La matriz que justifica la visión apocalíptica de la educación en España. Es por tanto el más importante a analizar. A pesar de todo lo que se dice sobre la decadencia de la educación y la “caída del nivel”, la realidad es que España es uno de los países que más ha expandido el acceso a la educación en las últimas cinco décadas, incorporando por cierto a casi un millón de alumnos inmigrantes en el nuevo siglo. Mientras se producía esa expansión, el nivel de aprendizaje medio de la población escolarizada no se resintió entre 1970 y 2000, por lo que el aprendizaje bruto de toda la sociedad se disparó en esos años, tal y como muestran los datos de PIAAC de la OCDE (o investigaciones como la de Calero y otros, 2019). Tras la llegada del nuevo siglo, entre 2000 y 2018, el aprendizaje medio apenas ha variado al final de secundaria, según los datos de la prueba PISA; pero ahora salen más alumnos en la foto de PISA, por lo que no parece haber un sacrificio de aprendizaje de los que ya estaban a cambio de más aprendizaje de los que ahora aparecen. Tampoco ha variado la proporción de alumnos con altos niveles de aprendizaje. Por tanto, hemos logrado mucha más educación para mucha más gente, a un nivel medio que se mantiene y que, es cierto, no mejora —y debe mejorar de forma urgente—. Pero, desde luego, no empeora.

2. *La calidad de la educación no está en que aprueben todos, sino en que suspendan muchos.* Según este mito, un porcentaje alto de aprobados y titulados en secundaria obligatoria o en el examen de selectividad es el mejor indicador de declive académico. Por tanto, como el nivel educativo estaría bajando (Mito 1), no queda otra que aprobar a quien antes habría suspendido. De acuerdo con esta visión, este “facilismo” —como algunos lo han bautizado— en educación es el peor favor que puede hacerse a las nuevas generaciones. Sin embargo, tras desmentir el mito fundacional (el de la caída del nivel), no se puede achacar los suspensos a las capacidades de los alumnos, sino a otras decisiones. Cuando comparamos notas de clase y pruebas externas estandarizadas en España, se observa una cultura del suspenso muy arraigada, independiente del tipo de centro educativo: en muchas aulas, se decide *ex ante* cuántos aprueban y cuántos suspenden. Y además, esta cultura del suspenso afecta especialmente a alumnado pobre, inmigrante y de sexo masculino. Ambos fenómenos han sido probados en investigaciones con resultados asombrosamente parecidos en Cataluña, Andalucía y País Vasco.

3. *Las humanidades o la filosofía están perdiendo peso en la educación en España.* Este un mito muy arraigado en los últimos meses fruto de los nuevos decretos curriculares, que vendría a explicar la supuesta falta de conciencia crítica y ciudadana de la población española. Pero es también un mito fácil de cuestionar. En España, las horas lectivas en secundaria han seguido incrementándose en las últimas dos décadas: hoy somos uno de los países de la UE con mayor número de horas de clase en la ESO. Mientras las horas lectivas aumentaban, el peso de las asignaturas como Historia o Geografía se mantuvo constante entre 2002 y 2019, por lo que en términos absolutos, supone un crecimiento de las mismas. A su vez, las críticas a la Lomloe sobre la desaparición de la Filosofía están infundadas: con la decisión mayoritaria de las comunidades autónomas de añadirla en la ESO y la obligatoriedad de 2º de Bachillerato, aumentan las horas de filosofía en secundaria obligatoria y Bachillerato.

4. *Bajar la exigencia para pasar de curso maquilla las estadísticas, envía un mensaje incorrecto al alumnado y perjudica a los más vulnerables.* Quizás este es el mito más homeopático al que recurre de forma habitual la ‘coalición de la instrucción’. Y es, paradójicamente, uno de los más extendidos. La repetición de curso no mejora los resultados en secundaria e, incluso, puede acelerar la salida del sistema de los alumnos: este es quizás uno de los mayores consensos en investigación educativa de las últimas décadas, como explica bien la Education Endowment Foundation, la institución más prestigiosa del mundo en investigación educativa. También sabemos que, aunque se diga siempre lo contrario, repetir reduce la motivación y el esfuerzo y que, especialmente en España, perjudica a los vulnerables más que en ningún otro sitio, independientemente de sus habilidades cognitivas. Sin embargo, cuando se toman medidas razonables para acelerar su reducción —“la medicina empeora las cosas, deje por favor de administrarla de forma masiva”—, muchos se echan las manos a la cabeza, argumentando que eso implica maquillar o falsear las estadísticas de progreso educativo y engañar al alumnado. El sistema educativo español debe mejorar, pero haciendo repetir a tantos alumnos lo que hacemos es empeorarlo o, en el mejor de los casos, dejarlo como está, a un alto coste presupuestario.

5. *Son los pedagogos y expertos que no conocen el aula, y no los docentes, quienes escriben las leyes y los decretos.* Los pedagogos vendrían a ser el poder en la sombra de la política educativa de nuestra historia reciente: sin entrar en la batalla gremial, si repasamos cabezas ministeriales y de consejerías de Educación, los

pedagogos no parecen estar teniendo el éxito que se les atribuye. Sobre la participación de los docentes en la política educativa, puede decirse sin duda que España no es un país puntero en los procesos de participación en las políticas públicas; también que la elaboración de la Lomloe y los currículos podría haber sido mucho más abierta a la participación. Pero no se puede con ello asumir que quienes escriben las normas educativas y los decretos curriculares no tienen ninguna conexión con las escuelas o ningún pasado en las aulas: de hecho, el nuevo currículum ha sido elaborado fundamentalmente por docentes.

6. *El acompañamiento docente o la educación emocional de los alumnos es pseudociencia.* En muchos centros en España se han colado metodologías sin fundamentación científica y eso es un problema para la mejora del sistema, igual que lo es seguir aplicando medidas (como la repetición) que sabemos que no funcionan. Pero otras sí son prometedoras y, ya sea porque implica cambiar hábitos en las formas de trabajar o simplemente porque suenan “blandas”, se están metiendo en el saco de la pseudociencia, pero no lo son. Pongamos dos ejemplos muy citados. El tan denostado acompañamiento o *coaching* a los docentes (esto es, individualizado, basado en la práctica y el conocimiento pedagógico y didáctico específico de la asignatura) es probablemente una de las vías más prometedoras de desarrollo profesional docente, de acuerdo con decenas de evaluaciones experimentales. Algo semejante ocurre con la educación emocional del alumno (o del docente); sabemos que el refuerzo emocional es un elemento central para activar los procesos cognitivos del alumnado especialmente vulnerable. Por poner uno de los numerosos ejemplos de lo que hoy es consenso científico en educación: una investigación reciente en Suecia mostró de manera causal que las habilidades socioemocionales del profesorado (fundamentales para el aprendizaje del alumnado) eran muy necesarias para mejorar el aprendizaje de los vulnerables, mientras que las académicas beneficiaban más al alumnado con mejor desempeño.

En el debate educativo en España, es bien sabido la evidencia tiene muy poca audiencia. La ‘coalición de la instrucción’ suele recurrir a la importancia del saber y el conocimiento bien fundamentado como base de un buen sistema educativo y como parte de una “educación ilustrada”. Quizás el hecho diferencial del éxito de la ilustración en el progreso humano haya sido precisamente la confianza y promoción de la ciencia. Por muchos que sean los retos que el sistema educativo español tiene, por muchos errores cometidos con la nueva ley —es muy cierto que la complejidad y el lenguaje farragoso del nuevo currículum no lo han puesto nada fácil—, un debate educativo deshonesto con los datos tiene dos consecuencias directas muy graves. Por un lado, debilita la fortaleza del sector educativo y sus profesionales ante el resto de la sociedad: la credibilidad del sector se mide, entre otras cosas, en los recursos que este recibe. Por otro, y este es quizás el más importante, el “todo mal” impide avanzar para resolver los verdaderos problemas que tiene el sistema y sobre los cuales el consenso (más recursos, una carrera docente más exigente y atractiva, más evaluación, más autonomía de los centros educativos) es mucho más amplio.

La pregunta que uno se hace es, a pesar de todo lo anterior, cómo puede tener tanto éxito el discurso de la ‘coalición de la instrucción’ en España. Una hipótesis plausible es la del sesgo de supervivencia: el mejor ejemplo es el del reconocido escritor, miembro de la Real Academia de la Lengua, que sale en el programa de mayor audiencia jactándose de que repitió curso tres veces y que “no fue ninguna tragedia”. Quienes participan en el debate público o quienes más votan en las elecciones son quienes han triunfado en el modelo educativo anterior. Pero esto podría significar a la vez una cosa (*triunfan porque el modelo selectivo dio mucha ventaja a quienes lo superaban con respecto a los que se quedaban atrás*) y la contraria (*triunfan porque el modelo es bueno para todos, incluidos ellos mismos*).

Pensando en el caso de España, dado el atraso secular del acceso a la educación hasta hace bien poco y la desigualdad educativa y social todavía persistentes, uno se inclina a pensar que la supuesta incompatibilidad entre calidad y acceso a la educación (sobre la que se asienta la ‘coalición de la instrucción’) no es más que el relato autobiográfico de una parte de los ganadores —y que triunfa hasta entre los propios perdedores— de un sistema que, por suerte, está viviendo sus últimos días.

Lucas Gortazar es director de Educación en EsadeEcPol.

HERALDO

El nuevo currículo de Matemáticas y las situaciones de aprendizaje

Un problema es mucho más que un ejercicio. Tampoco debería ser una tarea donde simplemente se aplica algo explicado con anterioridad. Se trata de construir conocimiento a través de la resolución de problemas, partiendo de situaciones cercanas -significativas- para el alumnado, y que esto forme parte del día a día de la clase.

PABLO BELTRÁN-PELLICER / TERCER MILENIO. 13/12/2022

Las competencias nos acompañan desde tiempos de la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), por lo que no son algo nuevo. Sin embargo, los currículos LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE, 2020) sí que incluyen una importante novedad al definir competencias específicas para cada asignatura, que resultan mucho más ‘operativas’ que las competencias clave. Son útiles para orientar la práctica docente, ya que aterrizan en el saber y hacer propio de cada materia.



En la asignatura de Matemáticas, estas competencias se estructuran en ejes que recuerdan a los procesos planteados originalmente por el National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) en sus 'Principios y estándares' del año 2000, y que fueron recogidos en el documento de 'Bases para la elaboración de un currículo' elaborado por el Comité Español de Matemáticas (CEMat): resolución de problemas, razonamiento y prueba, conexiones, comunicación y representación. En el currículo LOMLOE se añade el socioafectivo como quinto componente, reconociendo la importancia de emociones, actitudes y creencias en el aprendizaje de las matemáticas.

Más que un ejercicio

Podría decirse que, en realidad, todo gira en torno al proceso de resolución de problemas. Y aquí entran en juego diferentes consideraciones, porque la resolución de problemas, como eslogan, es algo muy bonito, sí. Pero, cuando rascamos bajo la superficie, la cosa cambia. ¿Qué es un problema? ¿Es simplemente una tarea donde se aplica algo que me han indicado anteriormente? No, pues un problema es más que un ejercicio.

Si la resolución de problemas es realmente importante, esta no puede quedarse en la periferia de cada tema, reducida a problemas de aplicación, eventualmente interesantes. Debe erigirse en una actividad presente en el día a día, siendo el caldo de cultivo del que emergen los saberes correspondientes a cada etapa. Esto sí que invertiría las clases 'tradicionales' (sea lo que sea eso), pasando de una cultura de aula en la que el alumnado recibe una explicación de cómo se hacen las cosas y luego las repite, a una en la que hay actividad matemática para construir conocimiento. Esta actividad se refleja en los ejes competenciales anteriormente mencionados. Más que un método para el aprendizaje se trata de un enfoque. Las matemáticas son una creación cultural e implican modos de pensamiento que superan, con creces, la repetición de procedimientos dados de antemano.

Cuando hablamos de problemas no estamos pensando, necesariamente, en problemas de olimpiada, aunque muchos de ellos puedan tener cabida en diferentes secuencias didácticas. Algo tan aparentemente sencillo como medir una tira de papel con otra que tomaremos como unidad es una situación-problema de pleno derecho. Es más, esta situación ofrece al alumnado una razón de ser para las fracciones, que surgen de la necesidad de comunicar longitudes. Si para medir la tira de tela en cuestión hemos necesitado subdividir la unidad en dos y hemos concatenado cinco de estas subunidades, diremos que la tira mide cinco medios ($5/2$ u). Además, la tarea es especialmente rica, al aparecer 'complicaciones' inesperadas (y bienvenidas), como la discusión acerca de cómo dividir la unidad de medida en tres partes iguales.

Un elemento diferenciador del currículo aragonés LOMLOE son sus orientaciones. Estas tienen un carácter no prescriptivo, pero ayudan a concretar lo máximo posible el significado de competencias, sentidos y saberes. Precisamente, el ejemplo de la medida de tiras aparece entre estas orientaciones.

¿Qué pasa con el contexto?

En didáctica de las matemáticas se habla en términos de situaciones, por lo menos, desde Guy Brousseau y su Teoría de las Situaciones Didácticas. Es decir, desde los años setenta del siglo pasado. Resulta chocante que, últimamente, las redes sociales son un hervidero de propuestas de situaciones de aprendizaje, muchas de ellas con tablas inmanejables donde se cruzan competencias, criterios, saberes y demás organizadores curriculares y que ponen el foco más en la forma que en el contenido. ¿No es, acaso, la situación de las tiras (medir una tira de papel con otra que se toma como unidad) una situación de aprendizaje LOMLOE? Desde luego que sí, no hay más que acudir a la definición de 'situación de aprendizaje' en los Reales Decretos de Enseñanzas mínimas.

Quizás, en matemáticas sería preferible hablar de situaciones cercanas y significativas para el alumnado, puesto que hablar de situaciones de la vida cotidiana es confuso. ¿Cotidianas para quién? ¿En qué contexto? ¿Ir de compras? De hecho, ¿tiene que haber un contexto? ¿Qué es un contexto? Intentaremos ilustrar la cuestión a continuación con otro ejemplo, esta vez, de geometría.

En una primera instancia las figuras geométricas se abstraen de formas y cuerpos del mundo real. Por eso, en los primeros niveles de razonamiento podemos decir que un rectángulo es como una puerta o que un cuadrado es como una ventana. Sin embargo, conforme progresamos en los niveles de razonamiento y queremos pasar a trabajar clasificaciones de cuadriláteros, lo haremos con entidades abstractas, no con puertas o ventanas. Las actividades de clasificación de cuadriláteros y otras figuras con criterios exclusivos, primero, e inclusivos, después, bien planteadas, son situaciones de aprendizaje en toda regla. En ellas se explora, se toman decisiones, se argumenta y, después de todo eso, se organizan los resultados de aprendizaje.

El término 'contexto' en matemáticas no implica algo real necesariamente. Y la palabra 'cercano' no implica algo de la vida cotidiana, sino algo que sea significativo. Evidentemente, habrá un problema cuando introducimos capas de abstracción innecesarias, pero eso es otra historia.

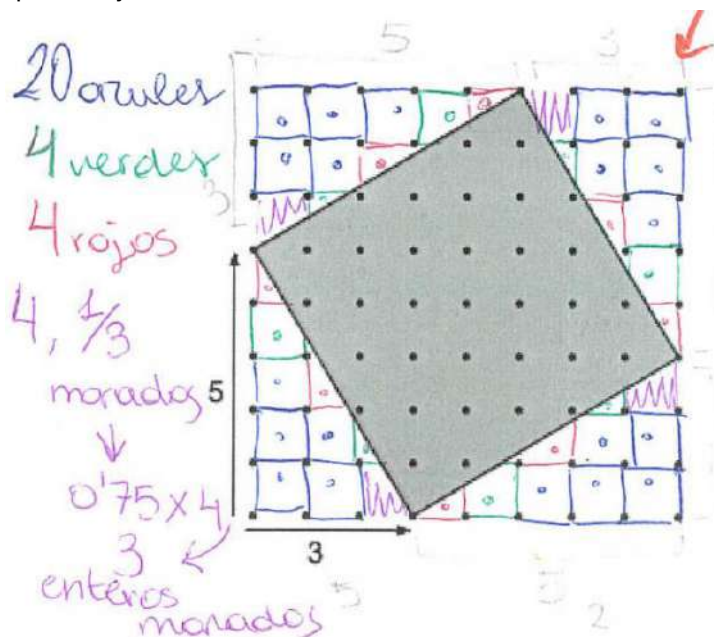
Van Den Heuvel-Panhuizen, una de las autoras más representativas de la Enseñanza Matemática Realista señala que "el mundo de la fantasía o de los cuentos de hadas e incluso el mundo formal de las matemáticas [como los cuadriláteros que mencionábamos en el ejemplo anterior] pueden proporcionar contextos adecuados

para un problema, siempre que sean reales en las mentes de los alumnos y puedan experimentarlos como tales".

Construir matemáticas implica partir de los conocimientos previos del alumnado, proporcionando experiencias de aprendizaje que los hagan aflorar y que conecten con los saberes que emergen en la resolución de una situación de aprendizaje.

Introducir el teorema de Pitágoras

No se trata de reinventar la rueda. Simplemente, hemos de tener en cuenta que, desde los años ochenta del siglo pasado, se ha trabajado mucho en la línea de las situaciones de aprendizaje. Se trata de tener presente que los mejores ejemplos de 'repositorios' de actividades (situaciones de aprendizaje) son aquellos que, o están realizados por un equipo altamente especializado y coordinado, o surgen en el marco de un programa de desarrollo profesional serio. Ejemplo de esto son los materiales de NRICH, de la Universidad de Cambridge, o del Shell Center for Mathematical Education. Por cierto, gran parte de las actividades de NRICH tienen un contexto intramatemático y pocos se atreverían a defender que no por ello no son excelentes situaciones de aprendizaje.



Encontramos una secuencia para introducir el teorema de Pitágoras a través de la resolución de problemas, inspirada en estos materiales, en este artículo. Ahí se parte del problema de calcular el área de un cuadrado 'inclinado' en un geoplano. Claro, si no sabes el teorema en cuestión, tienes que apañarte con el cálculo de áreas de manera directa. De esta forma, conectamos con los conocimientos previos del alumnado. A partir de aquí la secuencia continúa generalizando una sucesión de cuadrados de este tipo hasta llegar al archiconocido resultado, dotándolo de significado en una secuencia inclusiva de suelo bajo y techo alto, pues se llegan a relacionar diversas justificaciones del teorema.

Medida directa del área de un cuadrado 'inclinado' contando cuadraditos

Situaciones de aprendizaje para conectar

Una situación de aprendizaje no tiene por qué ir siempre orientada a la construcción de conocimiento claramente nuevo para el alumnado, como el ejemplo de la de las tiras de fracciones o el de Pitágoras. Supongamos que, atendiendo al currículo, hemos trabajado el algoritmo de la multiplicación para desarrollar el pensamiento computacional y profundizar en el sistema de numeración posicional. Habremos realizado esto con manipulativos y mucha interacción en grupos pequeños de tres alumnos en el aula. Después de ello, queremos continuar. No lo haremos con hojas y hojas de multiplicaciones, sino con actividades de práctica rica que exijan dotar de sentido a lo que se hace. Por ejemplo, ¿qué pasaría si empezamos a multiplicar de izquierda a derecha? En la figura que aparece al lado, tenemos una producción donde, además, se observa el papel que juega el error en el proceso de aprendizaje y al que hay que dotar de valor.

Pablo Beltrán-Pellicer Área de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Zaragoza

europapress.es

Educación afirma que la nueva EBAU saldrá adelante aunque Madrid y Castilla y León abandonen las mesas de trabajo

MADRID, 13 Dic. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha criticado que la Comunidad de Madrid y Castilla y León hayan anunciado este martes en la Sectorial de Educación que abandonarán los grupos de trabajo para la creación de la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU).

"Abandonar las mesas de trabajo no es mostrar voluntad de diálogo, es un sí no admite lo que yo digo cojo y me voy, es una voluntad de imposición", ha señalado en rueda de prensa el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, destacando que las mesas de trabajo "también funcionarán" sin la presencia de



ambas comunidades autónomas, gobernadas por el Partido Popular, aunque ha matizado que "con su presencia mucho mejor".

El secretario de Estado, que ha dicho que el tono de los consejeros en la reunión "ha sido muy cordial", ha asegurado que, "a pesar de la actitud del PP", el Gobierno "va a cumplir con su responsabilidad, trabajando con los que entienden que la unidad, el respeto y el diálogo son los mejores aliados".

No obstante, ha añadido que no han escuchado "un mensaje unánime" por parte de los consejeros populares, ya que Galicia "ha propuesto ir a un punto de partida 0", algo que Bar ha descartado porque llevan "meses trabajando en ello". "Castilla y León y Madrid se han pronunciado con rotundidad que abandonaban los grupos de trabajo. Si la consigna viene de 'Génova' es algo difícil de adivinar, pero yo me voy a pelear para que no sea así", ha manifestado el número 2 de la ministra Pilar Alegría.

En este punto, Bar ha destacado que su deseo es seguir "trabajando todos juntos" en la confección de la nueva prueba de acceso a la universidad "porque hay margen" y ha hecho hincapié en que el Departamento que dirige Alegría "va a cumplir su responsabilidad de diseñar los elementos básicos" de los exámenes.

2024, PRIMER AÑO DE TRANSITORIEDAD DE LA NUEVA EBAU

Debido al aplazamiento un año de la nueva EBAU, que previsiblemente estará completamente implantada en junio de 2028 en vez de en junio de 2027, cuando entre en vigor el primer año de transitoriedad, en 2024, "no habrá la prueba de madurez que inicialmente se había pensado, sino que se mantendrá el modelo de la actual fórmula materia-examen".

"En el verano de 2023 habrá ya hasta el más mínimo detalle sobre cómo será la prueba de selectividad de 2024, pero las pruebas seguirán siendo por asignaturas", ha comentado Bar. "En cada materia se irá incluyendo progresivamente el carácter competencial que deseamos que vayan teniendo las pruebas de la EBAU", ha explicado el secretario de Estado, al tiempo que ha achacado el retraso del nuevo modelo a "dar más tiempo a las negociaciones, más tiempo a la interlocución con todas las agentes y las comunidades autónomas".

Desde septiembre, según ha subrayado Bar, han funcionado diversos grupos de trabajo que han celebrado más de 20 reuniones "destinadas a buscar puntos de acuerdo" para establecer el nuevo modelo de examen. También se han creado grupos de trabajo específicos en cada una de las materias y estos grupos están formados por especialistas vinculados a la educación propuestos por las comunidades autónomas. Estos especialistas son profesores de Educación Secundaria, Bachillerato y Universidad, que se reúnen cada diez días y "trabajan sobre documentos consensuados para definir cómo será el examen de cada materia". "Estos modelos de examen no han sido publicados tampoco por el Ministerio de Educación, que ha dado un ejemplo de escucha, diálogo, negociación, en su objetivo de alcanzar una prueba de acceso a la universidad con el máximo consenso", ha defendido el secretario de Estado.

En referencia a la prueba única para toda España que reclama el PP, ha advertido de que "no es que no sea viable desde el punto de vista jurídico, sino que tampoco desde el punto de vista práctico porque las comunidades autónomas tienen publicados sus currículos propios". Así, Bar ha apuntado que la propuesta de una prueba única "tiene tres inconvenientes: el del sustento legal; el sustento práctico porque son 17 currículos; y que no es una propuesta que pueda aspirar al consenso". "El PP tampoco modificó esta prueba en el tiempo en el que gobernó. ¿Por qué no hizo esa prueba única? Porque es inviable jurídicamente, ya que hay una sentencia del Tribunal Constitucional sobre la distribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas en materia educativa", ha afirmado.

GALICIA CENSURA "LAS FORMAS" DE LA CONFERENCIA SECTORIAL

Tras su participación en la Conferencia Sectorial, el conselleiro de Cultura, Educación, FP e Universidades de la Xunta de Galicia, Román Rodríguez, ha censurado "las formas" con las que se ha celebrado la reunión, puesto que "el 80 por ciento del tiempo" de la reunión se ha centrado en la nueva EBAU que promueve el Gobierno pese a no estar en el orden del día.

Además, el representante gallego ha insistido en la necesidad de que las pruebas sean únicas o con criterios "homogéneos" para toda España, sin generar "desigualdades". "Si existe una única puerta para acceder a la universidad, lo lógico es que no haya 17 caminos diferentes", ha reflexionado, en declaraciones a los medios tras participar en este encuentro telemático.

CASTILLA Y LEÓN REAFIRMA SU SALIDA DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

Por su parte, la consejera de Educación de la Junta, Rocío Lucas, ha asegurado este martes que Castilla y León "seguirá insistiendo" en pedir una EBAU única para todo el territorio nacional y ha reafirmado su salida de los grupos de trabajo sobre esta materia porque no ha habido ningún "atisbo" de entender la posición de Castilla y León.

Así lo ha asegurado Lucas tras participar en la reunión de la Conferencia Sectorial de Educación en la que, no estaba en el orden del día este asunto, pero del que sí se habló, tal y como ha señalado la consejera, quien ha

vuelto a insistir en que lo lógico es que "si hay un distrito universitario único, la EBAU también sea única". "Hemos explicado que no se trata de escudarse en cuestiones jurídicas porque es factible y lo hemos estudiado y seguiremos defendiendo ante un distrito universitario único la prueba de acceso ha de ser única", ha incidido, para recordar que esta postura también la tienen Galicia, Andalucía y Madrid, que suponen el 49 por ciento del total de alumnos que se presentan a esta prueba. Finalmente, la consejera ha asegurado que seguirán defendiendo esta postura en las conferencias sectoriales pero no en los grupos de trabajo. "No vamos a estar como un cero a la izquierda, sino exigiendo desde fuera", ha remachado.

EL PAÍS

El Gobierno y la mayoría de autonomías deciden aplazar la nueva Selectividad frente a un PP que rompe los puentes de la negociación

El ministerio y 12 territorios optar por retrasar un año la nueva prueba competencial. Los populares insisten en una prueba única para todo el país que no implantaron cuando gobernaban

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 13 DIC 2022

La Conferencia Sectorial de Educación, que reúne al Ministerio de Educación y a las comunidades autónomas, ha confirmado este martes que la nueva Selectividad se retrasará un año: la primera fase del cambio tendrá lugar en 2025 y la definitiva, en 2028. La transformación de la Evaluación de Acceso a la Universidad (Evau) persigue hacer una prueba más competencial y coherente con la forma de enseñar que contiene la nueva ley educativa, la Lomloe. Esa nueva forma de enfocar la docencia debería estar aplicándose desde septiembre en todos los cursos impares (entre ellos primero de Bachillerato), pero los retrasos en la aprobación de los currículos educativos y la falta de suficientes programas de formación para el profesorado han hecho que, en la práctica, el cambio no haya llegado a la mayoría de las aulas. Los primeros borradores sobre la reforma generaron, además, protestas de representantes de las disciplinas académicas afectadas, como los filólogos y los filósofos, y de instituciones vinculadas a las mismas, como la RAE. Y el aplazamiento dará tiempo al ministerio para escuchar sus propuestas y pulir el diseño antes de tomar una decisión.

El aplazamiento ha sido apoyado por las nueve comunidades gobernadas por el PSOE, así como por Cataluña, Euskadi y Cantabria. En la reunión preparatoria de la Conferencia Sectorial, celebrada el 2 de diciembre, tres comunidades del PP, Galicia, Andalucía y Murcia, también votaron a favor del aplazamiento. Al término de aquella reunión, la dirección nacional del PP anunció la ruptura total de la cooperación con el ministerio en la reforma de la Evau. Y, en línea con aquella decisión, este martes las cinco autonomías del PP (las anteriores, además de Madrid y Castilla y León) no solo no han apoyado el aplazamiento sino que han planteado una especie de enmienda a la totalidad sobre los trabajos realizados hasta ahora que hacen prácticamente imposible la negociación. Sus consejeros han reclamado que las negociaciones empiecen de cero, que no se implante la llamada prueba de madurez académica (una prueba en torno a las competencias clave que según los primeros documentos del ministerio iría incorporando progresivamente en una misma prueba los ejercicios de las asignaturas comunes, primero los idiomas y después Historia de España e Historia de la Filosofía), y que haya una Evau única en toda España. Un planteamiento que fuentes socialistas consideran muy influido por la cercanía electoral.

El ministerio ha señalado, sobre el formato que tendrá la nueva Selectividad, que el aplazamiento da tiempo para seguir pensando en su diseño. Y que, si bien la idea planteada hasta el momento pasa por que la fase obligatoria conste de dos ejercicios, uno general en torno a las competencias clave, y otro de una materia de modalidad del bachillerato cursado (con una ponderación del 60% para el primer ejercicio y del 40% para el segundo), y la fase voluntaria (para subir nota) de un máximo de cuatro ejercicios de materias de modalidad, todavía no hay nada decidido. Sobre la realización de una prueba única, los representantes socialistas en la reunión han insistido en que dicha opción no es viable, ya que las comunidades autónomas tienen la competencia de completar el currículo educativo del Bachillerato —cosa que hacen las 17 autonomías en todas las materias—, y ello provoca que los contenidos que estudia el alumnado no sea, en parte, el mismo en los diversos territorios. La ministra también ha recordado que la Selectividad sirve para ordenar la entrada en la Universidad en aquellas carreras en las que no se ofertan suficientes plazas para cubrir la demanda, pero su objetivo no es dar el título de bachiller, un extremo que corresponde a los centros educativos tras las evaluaciones que realizan los docentes. "Y confiamos en nuestro profesorado, de la pública y de la privada", ha dicho Alegría.

En los 14 años y medio que han gobernado España, ha agregado el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, el PP no puso en marcha dicha Selectividad única que ahora reclaman. Hace poco más de un mes, por otro lado, Madrid planteó un sistema con dos pruebas de Evau (una para los alumnos que quisieran plaza en la misma comunidad donde hubieran estudiado el Bachillerato y otra para quienes quisieran matricularse en una Universidad situada en otra autonomía).

Clima electoral

El plante de las comunidades del PP respecto a la reforma de la Selectividad, en la que pese a la discrepancia venían colaborando (está por ver si sus representantes asisten finalmente o no a las próximas reuniones de las



mesas técnicas que están en marcha sobre la misma) pone de manifiesto que el margen para llegar a acuerdos educativos, incluso pequeños, va a ser a partir de ahora muy escaso, debido al clima electoral. En marzo se disolverán los parlamentos regionales, a finales de mayo se celebrarán las elecciones autonómicas y municipales, y más tarde, en principio a finales de año, las generales. En Educación creen que la decisión del PP de endurecer su postura educativa también se debe, en parte, al hecho de que la ministra Pilar Alegría es desde julio la portavoz del PSOE, un cargo le ha dado un perfil más político y ha reforzado los incentivos del principal partido de la oposición para bloquear cualquier consenso.

La postura del PP también tendrá entre sus consecuencias empujar al Gobierno a medir todavía más sus pasos en materia educativa hasta el final de la legislatura. La pujanza reformista con la que el ministerio arrancó la legislatura ha ido reduciéndose progresivamente, especialmente desde que la anterior titular de la cartera, Isabel Celaá, dejó el Ejecutivo tras sufrir un gran desgaste para aprobar la Lomloe. Pero aun así el impulso ha continuado. En parte porque la Lomloe exigía una serie de desarrollos inaplazables, como los decretos de los currículos de cada etapa educativa y otros mandatos de carácter más genérico, relacionados por ejemplo con la reforma del profesorado o un nuevo marco legal para las enseñanzas artísticas.

La gran reforma para darle la vuelta al sistema de enseñanza español, que se quedó descolgado la década pasada de los cambios educativos emprendidos en los países de su entorno, seguirá en algunos puntos. Pero de forma general cabe esperar que aquello susceptible de generar polémicas —y en educación casi todo está demostrando ser capaz de hacerlo— entre en una fase de hibernación a la espera de ver cómo termina el ciclo electoral. Un primer ejemplo de ello es la propia Selectividad. El retraso de su entrada en vigor durante un año significará, en paralelo, que no se tome ninguna decisión definitiva antes del fin de la legislatura ante la impresión (reforzada de nuevo este martes por la actitud de las comunidades gobernadas por el PP) de que todo paso que dé el ministerio en un sentido u otro será utilizado para atacar al Gobierno por el flanco educativo.

La selectividad de 2024

Durante su intervención en la Conferencia Sectorial, la ministra Alegría ha enviado un mensaje de tranquilidad al profesorado y al alumnado, asegurando que a final de este curso, en junio de 2023, se tendrán los modelos y características definitivas de la prueba que realizarán en junio de 2024 los estudiantes que ahora están en primero de Bachillerato (que inicialmente iban a estrenar la nueva Selectividad y finalmente tendrán una prueba más parecida a las que se han venido celebrando hasta ahora).

La ministra también ha aclarado que los fondos del Gobierno para financiar nuevas plazas de cero a tres años deben destinarse a la creación de plazas públicas, porque así lo ha aclarado la Unión Europea (de quien proceden los fondos), frente a la petición de algunas comunidades, como Andalucía. Alegría ha indicado por último que las ayudas a la escolarización de alumnado ucraniano del ministerio ascienden de momento a 13 millones de euros, el 50% del cual ha ido a parar a la Comunidad Valenciana porque este territorio ha acogido a la mitad de estos estudiantes.

EL MUNDO

España es el segundo país de la UE con mayor tasa de universitarios en paro pero hay plazas en carreras con empleo que no se cubren

La Fundación Conocimiento y Desarrollo denuncia el "desajuste entre los puestos de trabajo y la cantidad de graduados que el sistema ofrece"

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 14 diciembre 2022

En España muchas personas han ido a la universidad, más que en el resto de países europeos, pero el título ya no garantiza tener empleo y ni siquiera un sueldo aceptable. Nuestro país es el segundo de la UE con mayor porcentaje de graduados universitarios en situación de desempleo. Un 8,6% están en paro, algo más del doble de la media comunitaria (4,2%). Sólo Grecia se encuentra peor, con un 10,6%. Los datos, procedentes de Eurostat, le sirven a la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) para denunciar el "desajuste entre los puestos de trabajo y la cantidad de graduados que el sistema ofrece".

El informe anual de la fundación presidida por Ana Botín, que se ha presentado este miércoles, recuerda que, a diferencia de la UE, "el perfil de formación de la población adulta española está desequilibrado": cada vez hay más porcentaje de graduados superiores en relación con el total de la población (un 40,7% tiene estudios superiores y un 36,1% supera la ESO), mientras que en Europa un 33,4% de la población ha estudiado una formación superior y sólo un 20,6% acredita estudios mínimos obligatorios. Nuestros vecinos europeos fomentan más los estudios de grado medio (un 46%) mientras que aquí sólo el 23% termina el Bachillerato o los ciclos formativos de grado medio.

La predilección por la formación superior por parte de la población española se hace todavía más evidente cuando se considera el segmento más joven (entre 25 y 34 años). "La realidad es que en España cada vez hay más graduados superiores. La universidad española tiene un gran potencial en la formación de talento, pero su capacidad debería alinearse con las necesidades del sector productivo actual. De no actuar así, en el proceso de inserción laboral de los graduados se producen una serie de desajustes que dificultan su incorporación al mercado", avisa el trabajo.

Además, España tiene, en comparación con la UE, un porcentaje superior de alumnos de grado, del 72,8% frente al 64,4% de la UE, así como en doctorado (5,5% frente a 3,9%). Por el contrario, tiene un menor peso relativo en el máster (21,7%, 10 puntos menos que la UE).

"Para conseguir un mayor equilibrio en la fuerza de trabajo española, es necesario apostar por un modelo de formación que potencie la relevancia de los estudios de nivel medio. Dicha formación encajaría mejor con la estructura productiva del país y se podría mejorar el dato de sobrecualificación de los graduados superiores. Es importante poner en valor los estudios de FP y potenciar la FP Dual", advierte el informe, confiando en que la nueva Ley de FP aprobada en marzo cambie los indicadores.

OFERTA MAL REPARTIDA

Mientras tanto, parece que la oferta está mal repartida porque quedan sin cubrirse el 15% de las plazas que salen cada año en los grados de las universidades públicas de ingeniería, industria y construcción, el 25% del sector servicios y el 30% en agricultura, ganadería y pesca. De forma paralela, el ámbito de ciencias de la salud ha registrado un incremento del 50,5% en la demanda: en Medicina hay casi 13 solicitantes por cada plaza y en Veterinaria ocho por cada plaza.

Por regiones, Galicia, Navarra, Cataluña y el País Vasco dejan menos del 5% de las plazas ofertadas sin cubrir. En el otro extremo, en Extremadura la tasa de ocupación de las plazas ofertadas es del 73% y en Castilla y León y Canarias está en torno al 84% (16 plazas de cada 100 ofertadas sin cubrir). En términos estatales, el 20% de las titulaciones ofrecidas registran una tasa de ocupación inferior al 75%. Una quinta parte de las titulaciones dejan el 25% o más de las plazas ofertadas sin cubrir.

Los expertos constatan que una situación parecida se produce luego en el mercado laboral, donde hay un "porcentaje relevante de empresas que se encuentran con dificultades para cubrir puestos de trabajo, lo que significa que los conocimientos y competencias de los titulados de las instituciones españolas de educación superior no acaban de adecuarse enteramente a las necesidades de los que serían sus empleadores". "Asimismo, el desajuste entre oferta y demanda sugiere que quizás la distribución de los titulados superiores por ámbitos de estudio no se corresponde totalmente con la que necesitaría la estructura productiva actual del país".

Donde se producen menos desajustes es en los empleos para profesionales de la salud, supervisores en ingeniería de minas, de industrias manufactureras y de la construcción, profesionales de las tecnologías de la información o profesores de informática. A cambio, los mayores desajustes se encuentran en los directivos de departamentos administrativos y comerciales, profesionales de la Abogacía, profesores de Infantil, Primaria y Secundaria y profesionales de la cultura y el espectáculo.

Los expertos de la Fundación CYD instan al Ministerio y a los responsables universitarios de las comunidades autónomas a "organizar la participación de los distintos grupos de interés en las decisiones de oferta y en la elaboración de los planes de estudio".

Estos son otros problemas que, según el estudio, presenta el sistema universitario español:

ESCASA INTERNACIONALIZACIÓN

El 1,6% de estudiantes de grado de la universidad española son extranjeros frente al 5,8% de media en la UE. En el nivel de grado, España es el quinto país con menos proporción de alumnos internacionales. Además de los estudiantes internacionales que vienen a nuestro país también es reducido en términos comparados el porcentaje de estudiantes españoles que se marchan. Y, por lo que se refiere a la internacionalización de los docentes, hay una baja participación de profesorado extranjero en comparación con otros países. España no llega al 5% de profesores extranjeros, mientras que Reino Unido está en un 25%. El informe insiste en reforzar atracción de docentes internacionales, que "contribuyen a la calidad y diversidad del sistema universitario".

POCA INVESTIGACIÓN RELEVANTE

Aunque la producción científica aumentó un 30,5% entre 2016 y 2020 con respecto al quinquenio anterior ha disminuido el número de trabajos de investigadores españoles entre el 10% de los más citados a nivel mundial. "Para que la investigación tenga impacto, además de excelente debe ser relevante: no sólo debe contribuir a la ciencia en la frontera del conocimiento, sino también al desarrollo y a la transferencia de resultados", dice el informe.

DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO

El rendimiento académico de los alumnos universitarios de grado se disparó en el primer año de la pandemia, pasando del 78% registrado en el curso 2015/16 al 85% en 2019/20. El incremento en el porcentaje de créditos superados respecto a los matriculados pudo deberse, según la Fundación CYD, a "un menor nivel de exigencia" por parte de los profesores, "un mayor nivel de copia" por parte de los alumnos", a "actividades

evaluativas más sencillas" por tratarse de un sistema *online* o a una "mayor dedicación" de los estudiantes al encontrarse confinados y no poder salir de casa. En cambio, el rendimiento en el máster, que tiene unos precios más elevados, se mantuvo prácticamente igual: sólo subió del 89% al 91%.

europapress.es

Sindicato de inspectores de educación piden a Alegría actualizar la asignación para gastos de locomoción de docentes

MADRID, 14 Dic. (EUROPA PRESS) –

La Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE) ha reclamado al ministerio de Educación y Formación Profesional la actualización de la asignación para gastos de locomoción de los cuerpos docentes. Así lo ha trasladado este miércoles el sindicato en una reunión mantenida con la ministra Pilar Alegría y el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón.

En concreto, USIE ha reivindicado la "necesaria actualización" de la asignación prevista para gastos de locomoción de todos los cuerpos docentes situada en 0.19 euros/kilómetro desde el año 2007, así como el impulso a la publicación de un real decreto básico que regule el acceso y la carrera profesional docente del Cuerpo de Inspectores de Educación.

La compensación por gastos de locomoción se origina como consecuencia del uso del vehículo particular para los desplazamientos que los funcionarios de los distintos cuerpos docentes realizan para atender las necesidades concretas de centros y alumnos. El sindicato considera la actual asignación una cantidad "del todo insuficiente y que requiere de una actualización, máxime teniendo en cuenta el incremento acontecido en el precio de los combustibles".

Por otro lado, ha reclamado que por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional se dé el "impulso necesario" a la redacción y aprobación del real decreto básico que regule el acceso y la carrera profesional del Cuerpo de Inspectores de Educación, que recogería la regulación de aspectos de carácter básico que garanticen la homogeneización y el carácter estatal de los inspectores de educación en torno a tres ejes fundamentales: el acceso, la formación y la carrera profesional.

A lo largo de la reunión, también ha planteado la mejora y homogeneización de las condiciones laborales y retributivas de los inspectores de educación que desarrollan su función en el Ministerio de Educación, el aumento de las plazas de asesorías en el exterior a ofertar para su ocupación por funcionarios del cuerpo de inspectores y la necesidad de que los inspectores de educación estén representados en el Consejo Escolar de Estado como parte integrante de la comunidad educativa. Por último, el sindicato ha asegurado que la ministra ha reconocido la "labor fundamental" de los inspectores de educación en el desarrollo e implantación de la LOMLOE en su función asesora y de apoyo a los centros educativos.



La anomalía de Europa: Crecen en España los alumnos matriculados en másteres privados mientras se estancan los de la pública

A nivel de grado se produce en la pública el primer incremento anual en casi una década en el número de alumnos matriculados

El último informe de la Fundación CYD advierte de que casi 10 de cada 100 plazas ofertadas no se cubren y una quinta parte de las titulaciones dejan el 25% o más de las plazas ofertadas sin cubrir

JOSEFINA G. STEGMANN. 14/12/2022

El número de alumnos matriculados en másteres en las universidades privadas ha crecido un 10 por ciento, mientras el de los de la pública se mantiene estable. Los matriculados de máster en las privadas supusieron el 43,5% del total en el último curso (2020-2021). El crecimiento anual, para privadas y públicas fue del 4,3%, en torno a la mitad del registrado en 2019- 2020.

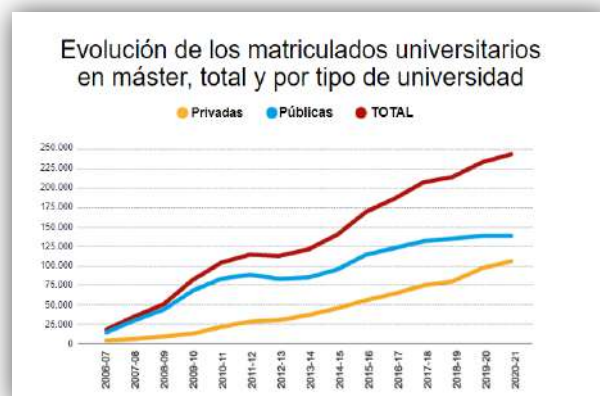
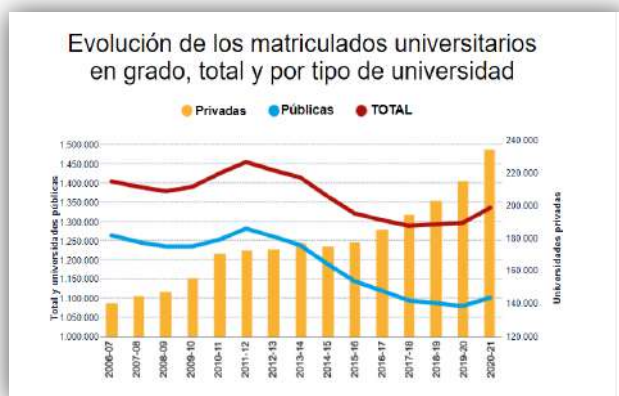
Son datos del Informe CYD 2021/2022, hecho público hoy, que tras realizar un sesudo análisis sobre la contribución de las universidades al desarrollo concluye que es necesario dotar a la universidad de más financiación, una mayor autonomía de gestión y un sistema de rendición de cuentas basado en resultados.

Por tipo y modalidad de universidad, el 52% de los matriculados asisten a universidades públicas presenciales, que, sumados a los de la UNED (a distancia) y los de la UIMP y UNIA (especiales) suponen el 56,5%. En las privadas, hay más alumnos matriculados en universidades a distancia (55,5% del total del alumnado en universidades privadas) que en las presenciales. El peso relativo de las privadas no presenciales en los últimos cinco cursos ha incrementado en más de siete puntos porcentuales y el de las públicas presenciales ha caído en más de ocho.

El 55,3% de los estudiantes de máster oficial en el curso 2020-2021 fueron mujeres, un punto más que hace cinco años. El peso relativo de ellas en las universidades privadas es mayor que en las públicas (58,7% frente a 52,8%). El 36% del alumnado tenía de 25 a 30 años y el 33% menos de 25 años. A diferencia del grado, el peso relativo de los más jóvenes en máster ha caído más de tres puntos porcentuales en los últimos cinco cursos. El 61% de los alumnos de máster estaba matriculado a tiempo completo, un punto menos que hace cinco cursos y unos 14 puntos por debajo del grado. Estas variaciones se deben en gran medida al incremento de la participación relativa de las universidades privadas a distancia, donde el 14% de los matriculados tiene menos de 25 años y poco más de la mitad estudian a tiempo completo.

Por ámbitos de estudio, en el máster son protagonistas los ámbitos de negocios, administración y derecho, educación y, en menor medida, ingeniería, industria y construcción. Estos tres ámbitos son los que tienen más peso relativo: los únicos con valores por encima del 11% del total de matriculados.

¿Cuál es la explicación del trasvase de alumnado de las públicas a las privadas? En máster, las universidades privadas están ya próximas a superar a las públicas y son las privadas a distancia las que acaparan más matriculados en comparación con las privadas presenciales. En los otros niveles educativos, las universidades privadas aún no llegan al 20% en el grado y significan poco más del 5% en el doctorado.



Esta situación es algo anómala en el contexto europeo ya que la participación de las universidades públicas en máster en la UE es 20 puntos porcentuales superior a la española, siendo España, de hecho, uno de los cinco países de la UE con una menor participación de las universidades públicas en el alumnado de máster. Estos datos revelan una especialización cada vez mayor de las universidades privadas en España en el nivel de máster, no solo de los títulos oficiales sino también con títulos propios y formación continua. La mayor flexibilidad y la posibilidad de conciliar que ofrecen las universidades privadas les estarían dando ventaja.

También nos diferenciamos de la UE en que presentamos un porcentaje superior de alumnos matriculados en grado. Una posible explicación es porque en España prolifera el sistema de grados de cuatro años y másteres de uno, frente al modelo de 3+2 que está ampliamente implantado en el conjunto europeo.

Asimismo, los indicadores de desempeño académico sugieren que el alumnado de las universidades privadas obtiene mejores resultados que los de las públicas. El Ranking CYD 2022 así lo corrobora: de las 19 universidades con mejor rendimiento en los nueve indicadores que se incluyen en la dimensión de enseñanza y aprendizaje, casi tres cuartas partes de ellas (equivalente a 14 universidades) son privadas.

Otra novedad que destaca el informe es que en el curso 2020-2021 hubo un aumento del número de estudiantes matriculados, tanto en las universidades públicas como en las privadas. En las públicas y a nivel de grado, es el primer incremento anual que se produce en casi una década en el número de alumnos. El dinamismo en las privadas volvió a ser más intenso que en las públicas: en grado representaron el 17,7% del total de matriculados y en máster el 43,5% (19,4% presenciales y 24,2% no presenciales), mientras que en doctorado su peso es reducido (5,7%).



Por ámbitos de estudio, las universidades privadas tienen la menor participación relativa en artes y humanidades y en las STEM (ciencias, matemáticas e ingenierías, sobre todo, no tanto informática). En los últimos años está descendiendo el porcentaje de matriculados en ingeniería, industria y construcción.

En el curso 2019-2020, el primero en pandemia (segundo semestre), el porcentaje de créditos aprobados respecto a los matriculados (tasa de rendimiento) aumentó sustancialmente en grado, pasando del 78% al 85%. También descendieron (aunque en menor medida) el porcentaje de créditos matriculados en segunda y sucesivas matrículas, así como las tasas de abandono.

Perfil de los matriculados universitarios en máster oficial (en % del total)

	2020-2021	2016-2017
Públicas presenciales	51,9	50,1
Públicas no presenciales	3,9	4,8
Públicas especiales	0,7	1,0
Privadas presenciales	18,4	17,8
Privadas no presenciales	24,2	16,7
Hombres	44,7	45,6
Mujeres	55,3	54,4
Español	78,8	79,6
Extranjero	21,2	20,4
Menos de 25 años	33,0	36,2
25-30	35,9	33,4
31-40	19,9	20,1
Más de 40 años	11,3	10,2
Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y veterinaria	1,0	1,0
Artes y humanidades	6,6	7,0
Ciencias	8,0	4,8
Ciencias sociales, periodismo y documentación	10,0	9,7
Educación	21,5	21,3
Informática	3,1	2,9
Ingeniería, industria y construcción	13,7	14,4
Negocios, administración y derecho	22,2	23,9
Salud y servicios sociales	10,8	9,9
Servicios	6,0	5,4
Tiempo completo	61,0	62,0
Tiempo parcial	39,0	38,0

Fuente: Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU).
Ministerio de Universidades IABC

Oferta universitaria

En el curso 2021-2022 siguió aumentando el número de titulaciones, incremento que se viene experimentando en los últimos años en el sistema universitario español. Una posible explicación a este aumento se debe, en parte, al crecimiento del número de universidades privadas. En cuanto al grado, en las universidades públicas presenciales españolas, el incremento de titulaciones se produce combinado con un descenso de plazas ofertadas. Aun así, casi 10 de cada 100 plazas ofertadas no se cubren con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción y una quinta parte de las titulaciones dejan el 25% o más de las plazas ofertadas sin cubrir.

En determinados ámbitos de estudio, comunidades autónomas y universidades, estos porcentajes son más elevados. De un análisis pormenorizado de los datos, se desprende la conveniencia de reflexionar sobre la pertinencia de la oferta universitaria utilizando para ello criterios relacionados con el ámbito de estudio, la cobertura geográfica de las universidades y el nivel educativo de la oferta (grado y máster).

Es importante encontrar un equilibrio entre las demandas de los estudiantes (preferencias vocacionales e intereses particulares), con las necesidades de los ocupadores del sistema productivo, bien sean del empleo público o privado (mercado) añadiendo a la demanda presente las ocupaciones que se demandarán en el futuro, global y localmente.

europapress.es

El Parlamento rechaza con la mayoría del PP-A tramitar la ILP para impulsar una bajada de ratios en colegios andaluces

SEVILLA, 15 Dic. (EUROPA PRESS) –

El Pleno del Parlamento andaluz ha rechazado este miércoles, con los votos de la mayoría absoluta del PP-A, tomar en consideración la proposición de Ley, de Iniciativa Legislativa Popular (ILP), de modificación de la Ley de Educación de Andalucía, que persigue una bajada de ratios en colegios andaluces.

La ILP, que ha sido defendida ante el Pleno por Carmen Yuste como portavoz de su comisión promotora, contaba con el criterio contrario del Consejo de Gobierno del PP-A y no ha seguido adelante pese a contar con los apoyos de los grupos Socialista, Por Andalucía y el Grupo Mixto-Adelante Andalucía, mientras que Vox se ha abstenido. Esta Iniciativa Legislativa Popular ha llegado al Pleno del Parlamento tras reunir las más de 40.000 firmas de apoyo requeridas para su tramitación, y sus promotores la han impulsado tras constatar que la Ley de Educación de Andalucía "no incluye ningún pronunciamiento sobre una cuestión fundamental que determina en gran medida todos los demás: la relación máxima de alumnado por unidad educativa". Al respecto, los promotores de esta ILP han remarcado que la comunidad autónoma "tiene competencia para rebajar" esas ratios máximas de profesorado "y adaptarlas a la realidad y las necesidades de nuestro territorio", y han reclamado "voluntad política" y "valentía" a los parlamentarios para aceptar su toma en consideración. La comisión promotora de la ILP ha sostenido que "si hay una comunidad autónoma donde la reducción del número de alumnas y alumnos por unidad escolar es necesaria y urgente es Andalucía, que no solamente está entre las comunidades autónomas con más alumnado por unidad escolar y docente, sino con peores datos de fracaso escolar y abandono escolar temprano de todo el Estado". Además, ha razonado que es "más

necesario, si cabe, establecer en la ley de educación andaluza una ratio máxima de alumnado por unidad escolar y docente en lo que se refiere al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales". Según los promotores de esta iniciativa legislativa, "el descenso de la natalidad en todo el Estado y también en Andalucía hace posible una alternativa de futuro, basada en la reducción de las ratios en todos los niveles educativos para mejorar las condiciones de enseñanza, sin necesidad de un aumento inasumible de la inversión en personal e infraestructuras". "La bajada de las ratios no es un gasto", ha aseverado en esa línea Carmen Yuste.

Por todo ello, esta iniciativa legislativa se propone "mejorar el texto de la Ley de Educación de Andalucía, estableciendo en todos los niveles educativos preuniversitarios unas ratios adecuadas a la realidad actual y a las necesidades del sistema educativo andaluz, incluyendo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y con necesidades educativas especiales". Sin embargo, desde el Gobierno andaluz se han opuesto a la tramitación de esta iniciativa partiendo de la idea de que "la reducción generalizada de la ratio alumno por aula en todos los niveles educativos debe implementarse, por su efecto en la arquitectura del sistema educativo y su financiación, en el marco de una normativa estatal".

Además, desde el Gobierno andaluz han sostenido que la medida que plantea la ILP "implicaría la redefinición de la red de centros docentes, recortando la libertad de las familias para elegir centro educativo", y el conjunto de medidas recogidas en la misma comportarían "un incremento anual en los presupuestos de la Comunidad de Andalucía de 1.362 millones para atender solo el aumento de personal docente y no docente, sin tener en consideración los gastos derivados de las nuevas necesidades de infraestructuras, siempre que fuese posible por la disponibilidad de terrenos y espacios, ni los gastos indirectos por el crecimiento de unidades tanto en centros públicos como concertados".

En el debate de la iniciativa en el Pleno del Parlamento, la portavoz adjunta del Grupo Socialista, María Márquez, ha denunciado que la Junta "renuncia" a sus competencias para bajar la ratio en las aulas y defender la educación pública, mientras que sí hace uso de ellas para "defender a las grandes fortunas" con la bajada de impuestos. Ha señalado que hay que adaptar las ratios a la realidad andaluza y atender con garantías a los niños con necesidades especiales. "Tienen más recursos que nunca y es un momento idóneo para abordar ese debate", ha indicado Márquez, quien ha agregado que desde que el PP-A gobierna, se han "cerrado 1.500 unidades públicas" en los centros educativos. Ha criticado que el PP-A, en los programas electorales y en sus anuncios sí abogue por bajar la ratio en las aulas, pero cuando llega una iniciativa en tal sentido al Parlamento, dice "que es competencia del Gobierno de España". "Cuando hay que hacer uso de la autonomía para defender la educación pública, se les cae el traje", según ha reprochado a la Junta.

El parlamentario del PP Jorge Saavedra ha defendido, en cambio, que la vocación del Gobierno andaluz es ofrecer "una educación de calidad sin dejar a ningún alumno atrás", así como que "la ratio es razonablemente buena, similar a la de Cataluña y Madrid y a otros países", al tiempo que ha recordado que el PSOE dejó una ratio en Educación Primaria de 21,4, mientras que tras la gestión del PP ha pasado a ser de 20,13, "un punto y una décima menos", hecho que ha atribuido a un incremento de la inversión del 34%, de manera que ha blandido la existencia de 104.000 docentes, "eso no había existido nunca". "Más docentes para menos alumnos", ha apostillado.

La presidenta del Grupo Parlamentario Vox, Blanca Armario, ha defendido la necesidad de la bajada de la ratio en las aulas para "actuar conforme necesitan los españoles, sin la encorsetada propuesta" que, a su juicio, plantea la Iniciativa Legislativa Popular. La diputada de Por Andalucía Alejandra Durán ha comenzado su intervención subrayando que su grupo comparte "las razones y los motivos" expuestos por la comisión promotora, y criticando la "falta de sensibilidad" del presidente de la Junta, Juanma Moreno, por no estar presente en el salón de plenos durante el debate de la ILP. Además, ha aseverado que "no es de recibo que se haya intentado bloquear esta iniciativa incluso antes de llegar al Pleno", con la negativa de la Mesa del Parlamento a la prórroga de dos meses que sus promotores solicitaron para la recogida de firmas exigidas para su debate.

Por último, la portavoz del Grupo Mixto-Adelante Andalucía, Teresa Rodríguez, ha defendido que habría que permitir la toma en consideración de esta iniciativa ante todo por una "cuestión de calidad democrática" y de "respeto a quienes han conseguido traer 52.000 firmas" al Parlamento recogidas "en cuatro meses" a favor de una medida "claramente beneficiosa" para la ciudadanía y la educación pública, según ha subrayado antes de afejar también la ausencia durante el debate del presidente de la Junta, de quien ha denunciado que "no es usuario de la educación pública" y no le interesa.

EL PAIS

Los alumnos de Selectividad podrán elegir examinarse de Historia de España o de la Filosofía

La medida, reclamada por los estudiantes para evitar un aumento de los ejercicios obligatorios, se introducirá en 2024 y será transitoria, hasta que se implante la nueva Evau competencial. La posibilidad de optar entre



ambas materias existió hasta hace una década, cuando el PP eliminó Historia de la Filosofía como materia obligatoria

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 15 DIC 2022

Los alumnos que se presenten a la Selectividad en 2024 podrán elegir entre examinarse de Historia de España o de Historia de la Filosofía. El Ministerio de Educación prevé adoptar la decisión, solicitada por representantes estudiantiles, para evitar que la reforma educativa tenga como efecto indeseado sobrecargar aún más la fase obligatoria de la Evaluación de Acceso a la Universidad (Evau), aumentando de tres a cuatro los ejercicios obligatorios sobre materias comunes (y de cuatro a cinco en las comunidades autónomas con lengua cooficial). Se volverá así al sistema que funcionó hasta que hace una década el PP eliminó Historia de la Filosofía como materia obligatoria del bachillerato.

La medida será transitoria, hasta que se implante la nueva Selectividad competencial que, tras el aplazamiento acordado por el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas, se espera ahora que se complete en la convocatoria de 2028.

La nueva ley de educación ha mantenido como materias comunes para todos los alumnos de segundo de Bachillerato aquellas que ya lo eran: Historia de España, Lengua castellana y literatura, y Lengua extranjera (además de la Lengua cooficial en los territorios que la tienen). Y ha recuperado, además, Historia de la Filosofía. De forma que si los estudiantes tuvieran que examinarse de todas, tendrían un examen común más.

La otra alternativa para no aumentar el número total de ejercicios en la fase obligatoria de la Evau (aparte hay otra voluntaria, pensada para quienes quieren subir nota) consistiría en suprimir el examen de la materia correspondiente a la modalidad de bachillerato elegida por los alumnos (en el caso de quienes cursan la rama de Ciencia y Tecnología, por ejemplo, Matemáticas). Algo que nadie parece dispuesto a plantear. De un lado, porque uno de los puntos débiles de la Selectividad española señalados por los expertos es su baja opcionalidad. Y del otro porque, aunque a veces se olvida, la Evau no es una reválida, una barrera en la que volver a examinar al alumnado de todo lo que ya ha sido evaluado por sus profesores durante los dos cursos de bachillerato antes de obtener el título, sino fundamentalmente una fórmula (regular, pero que ha generado el consenso suficiente para resistir sin apenas cambios durante medio siglo) para adjudicar plazas universitarias escasas en aquellas, cada vez menos, carreras en las que la oferta no cubre completamente la demanda. Y siendo así, no tendría sentido suprimir de la fase obligatoria el ejercicio más próximo, en principio, a la rama de conocimiento que el alumno tiene previsto continuar estudiando en la Universidad.

Representantes de estudiantes han trasladado al Ministerio de Educación que sería un error que la reforma educativa en marcha, que tiene entre sus objetivos reducir el carácter enciclopédico de la educación en favor de un aprendizaje más profundo que facilite a los jóvenes utilizar los conocimientos que adquieren, acabe provocando un aumento de los contenidos de la fase obligatoria de la Selectividad con un examen más, agravando el estrés que muchos de los 200.000 chavales que se presentan sufren en las semanas y meses previos a la prueba. Educación, según fuentes conocedoras de dichas conversaciones, ha decidido convocar a los sindicatos de estudiantes, todavía no está decidido si de forma individual o colectiva, para conocer su opinión sobre este y otros extremos de la reforma de la Evau.

Si, como parece, se recupera la posibilidad de elegir entre los dos exámenes, es probable que se haga de forma ligeramente distinta a cómo se estuvo haciendo hasta la década pasada. En vez de tener que elegir entre presentarse a Historia de España o de Historia de la Filosofía con semanas de antelación, poco después de terminar el Bachillerato, en el momento de matricularse de la Evau, el ministerio baraja que los estudiantes puedan decidirse al inicio de la prueba. Quizá incluso teniendo sobre la mesa ambos exámenes. De esa forma no tendrían que renunciar con antelación a una u otra materia, y se reforzaría la opcionalidad. También es posible que los estudiantes puedan examinarse después, en la fase voluntaria de la Selectividad, de la materia común que no hayan elegido (Historia de España o Historia de la Filosofía), aunque lo harían con preguntas distintas a las del examen de la fase obligatoria.

La idea de momento es que la medida se aplique en 2024. Y aunque no está decidido, es posible que dicha opcionalidad se mantenga también durante los tres años posteriores, que integrarán la etapa transitoria de implantación de la nueva Selectividad competencial.

Más tiempo

La Evau de 2024 será la primera en que la Selectividad se realice con los currículos (los contenidos y el enfoque educativo) de la Lomloe, ya que en curso actual la ley se ha implantado en los cursos impares y el siguiente lo hará en los pares, incluido segundo de bachillerato. La edición de 2024 iba a implicar inicialmente un cambio mayor, con la implantación de un nuevo examen, llamado de madurez académica, que combinase parte de las competencias clave (durante la etapa transitoria inicial de tres años solo de las lingüísticas y posteriormente de todas las vinculadas a las materias comunes).

Pero la mayoría de comunidades autónomas pidieron al ministerio retrasar un año su puesta en marcha tras constatar que este curso la mayor parte de centros no están impartiendo de forma competencial primero de

bachillerato, debido al retraso en la aprobación de los currículos (la mayoría de las comunidades los publicó en verano o lo ha hecho incluso con el curso ya empezado) y a la ausencia de planes masivos de formación. El ministerio, que estaba recibiendo críticas de los representantes de las diversas disciplinas que acabarán integrando dicha nueva prueba de madurez más competencial (como filólogos, incluida la RAE, filósofos e historiadores), aceptó de buen grado aprobar la prórroga, que permitirá que alumnos y profesores tengan más rodaje en el modelo de competencial, dará más tiempo para pulir la prueba y hacer ensayos con grupos de alumnos, y dejará para después de las próximas elecciones la aprobación final de la nueva Selectividad.

Pese a que dicho cambio se ha aplazado un año, todos los exámenes de la Evau de 2024 incorporarán alguna pregunta de carácter competencial vinculada al nuevo modelo de enseñanza, más enfocado a que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos en situaciones inspiradas en el mundo real, en línea con pruebas internacionales como PISA.

THE NVERSATION

Aprendemos a lo largo de toda la vida, pero no de la misma manera ni las mismas cosas

Alejandro Cano Villagrasa. Profesor en el Grado de Logopedia y Psicología, Universidad Internacional de Valencia

Beatriz Valles-González. Directora del Grado en Logopedia, Universidad Internacional de Valencia

El aprendizaje se puede interpretar como el proceso en el cual se modifica nuestro sistema nervioso central para interiorizar y adherir el conocimiento. Este proceso se adquiere y se realiza desde etapas muy tempranas del desarrollo hasta que el individuo fallece. Es decir, desde el desarrollo embrionario hasta el fallecimiento, el ser humano no deja de aprender.

Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, las etapas del aprendizaje son muy variadas y heterogéneas, con múltiples diferencias que las hacen únicas y particulares en función de las características de cada individuo. Por ello es imposible determinar que una persona aprende igual que otra o, incluso, en el mismo momento y de la misma forma.

De más capacidad a más complejidad

Durante el desarrollo infantil, se producen cambios neurofisiológicos que permiten la adquisición de conocimientos cada vez más complejos, pero, de igual manera, se limita la amplia capacidad que presentan los niños y las niñas de obtener más aprendizajes.

Una vez alcanzada la madurez neurobiológica, los cambios son más de tipo funcional que estructural, hasta llegar a la adolescencia o a la edad adulta.

En este momento lo que acontece es un proceso de optimización del funcionamiento de las estructuras construidas, lo que permite que el aprendizaje se haga más complejo y se puedan desarrollar ideas y pensamientos mucho más profundos y deliberados que en la etapa infantil.

La importancia de los contextos

Todo este desarrollo se perfila en el entorno familiar y en el centro educativo, contextos clave para que la persona comience con su aprendizaje, adquiera las competencias necesarias para el desarrollo de las actividades básicas de la vida diaria, así como para que vaya mejorando sus cualidades y destrezas con el fin de ganar una mayor autonomía y funcionalidad, con lo que mejorará significativamente su calidad de vida.

Los padres y los profesores se convertirán en los principales agentes educativos. En ellos recae la misión y el objetivo de educar al menor para que se desarrolle de forma correcta, incidiendo en su aprendizaje cognitivo, afectivo y social.

Edad adulta: pensamiento científico y ética

En la etapa adulta, la persona es capaz de dominar varias dimensiones del conocimiento, como los aspectos científicos, artísticos, técnicos, morales o los conflictos sociales. Estas construcciones, desde un punto de vista del desarrollo, podrían ser consideradas como una evolución de los pensamientos más simples o básicos que se comienzan a desarrollar en la infancia y se van perfilando en la adolescencia.

Autores como Piaget destacan que la vida del adulto tiene dos aspectos clave relacionados con el aprendizaje: el primero se relaciona con el pensamiento científico y el segundo con la ética, dos constructos que no se desarrollan completamente hasta la edad adulta.

Durante esta etapa, la persona lleva a cabo el proceso de individuación: se convierte en un ser complejo, desarrollando todas sus potencialidades, y llega al culmen de su proceso de aprendizaje.



Ralentización y vejez

Por último, en la vejez, el ser humano experimenta una ralentización de los procesos de aprendizaje. Aunque sigue adquiriendo conocimiento, este proceso se limita si se compara con las etapas anteriores del desarrollo.

La persona anciana se ve vulnerable ante el deterioro de sus procesos cognitivos, que van a restringir las capacidades necesarias para la absorción de conocimiento. Poco a poco, la red neuronal se verá mermada dificultando la asimilación de nuevos aprendizajes, por lo que, en esta etapa, se reduce significativamente la función de adquisición del conocimiento.

¿Cuándo se aprende mejor?

Teniendo en cuenta estos datos, es conveniente destacar que el periodo idóneo para el aprendizaje se localiza en los primeros años de vida de una persona, es decir, en la etapa de la infancia y la adolescencia.

En estos estadios se dispone de una plasticidad cerebral única que permite adquirir con mayor solvencia los conocimientos fundamentales para, poco a poco, madurarlos durante etapas posteriores hasta llegar a la adultez; es en este periodo en donde la capacidad de aprendizaje es máxima y el individuo puede adquirir cualquier conocimiento que desee.

¿Cuándo aprender qué?

No obstante, es preciso destacar que no todos los conocimientos se adquieren de la misma manera. Existen habilidades o competencias que se deben desarrollar en ciertas etapas del desarrollo: esto se debe a la maduración de las estructuras neurológicas relacionadas con el aprendizaje.

Por ejemplo, no es lo mismo aprender a montar en bicicleta que resolver un problema matemático complejo. En edades tempranas, ciertas estructuras no son lo suficientemente maduras para poder llevar a cabo procesamiento más complejos o abstractos, por lo que existen limitaciones o edades idóneas para la adquisición de ciertos conocimientos. Por ello, es importante determinar la edad y el conocimiento que se desea aprender.

Durante las primeras etapas del desarrollo, los niños y las niñas adquieren mucho más rápido la lengua en comparación con edades más avanzadas. Al llegar a la adolescencia, se establece la identidad y la búsqueda de nuevas experiencias y vivencias, desarrollando las habilidades sociales, afectivas y comunicativas. Por último, en la adultez se comienzan a desarrollar pensamientos lógicos y críticos que permiten la adquisición de conceptos abstractos y complejos en relación al mundo que nos rodea.

El aprendizaje es un constructo complejo y, aunque existan periodos críticos en donde se deban adquirir ciertos conocimientos, el ser humano nunca deja de aprender.

¿Cómo afecta el horario al rendimiento de los estudiantes?

Marta Ferrero González. Docente, investigadora y vicedecana de investigación y transferencia en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid

Desde que a comienzos de la década de los años 90 en Canarias se decidiera concentrar todas las sesiones de enseñanza-aprendizaje en la primera mitad del día (antes de la comida), la denominada jornada escolar continua se ha extendido a la gran mayoría de comunidades autónomas españolas. La jornada escolar partida, con sesiones de aprendizaje antes y después de una pausa para la comida, mengua cada año.

Algunos de los argumentos que esgrimen los defensores de la primera es que reduce la fatiga del alumnado y favorece la atención y el rendimiento académico. Ahora bien, ¿qué dice la investigación sobre el impacto de la jornada escolar continua y partida en los alumnos?

Estudios y limitaciones

Para comenzar, conviene subrayar que los estudios que se han realizado hasta la fecha para determinar qué tipo de jornada favorece en mayor medida el rendimiento académico son escasos y presentan una serie de limitaciones metodológicas que dificultan extraer una respuesta concluyente.

Por ejemplo, no siempre es posible aislar el efecto del tipo de jornada del de otras variables, como el tipo de centro escolar o las características del alumnado. Con esto presente, los resultados disponibles en España no apuntan a una superioridad de la jornada escolar continua sobre la partida y sugieren más bien que la jornada partida promueve en mayor medida el rendimiento académico.

Ciclos atencionales

En contraste con lo anterior, sí existen abundantes estudios sobre cómo se distribuyen los ciclos atencionales de los escolares a lo largo de la jornada escolar.

Para responder a esta pregunta, la atención se mide en diferentes momentos del día con, por ejemplo, tareas de discriminación visual, en las que los estudiantes tienen que localizar en un tiempo limitado letras, números o símbolos concretos dentro de una cadena.

Por etapas, los resultados muestran que:

1. En el alumnado de infantil hay un aumento de la atención durante la mañana que pasa a reducirse durante la tarde.
2. En el alumnado de primaria, el pico de mayor atención comienza a trasladarse a la tarde.
3. Y en el alumnado de etapas superiores de primaria los mayores niveles de atención se desplazan claramente hacia la tarde, mientras que se mantienen especialmente bajos durante las primeras horas de mañana.

En términos generales, se podría decir que el alumnado experimenta un pico atencional hasta media mañana y otro más o menos pronunciado a lo largo de tarde. Precisamente por ello, la jornada escolar partida, que se distribuye en dos períodos lectivos (uno matinal y otro vespertino), se adapta mejor a la curva de atención de los escolares que la jornada continua.

Adolescentes: un caso especial

El caso de los adolescentes merece una consideración especial. Por una parte, conviene subrayar que en la etapa secundaria del sistema educativo español predomina la jornada escolar continua.

A eso se suma el hecho de que la media de hora de clase que pasan los adolescentes dentro del aula en España es significativamente superior a la media de la OCDE, cuestión que no se ve reflejada en las pruebas de evaluación externas, como PISA.

El resultado es que los adolescentes arrancan la jornada muy pronto por la mañana para cubrir todas las sesiones de aprendizaje diarias estipuladas.

Cambio en los patrones de sueño

Ahora bien, existen pruebas sólidas de que esta población se caracteriza por unos patrones de sueño diferentes a la población preadolescente o adulta. Concretamente, los jóvenes de estas edades están más activos y en alerta a medida que se acerca la noche; se inclinan por retrasar el momento de acostarse y experimentan, en consecuencia, una clara somnolencia a primeras horas de la mañana.

¿Cuál es el resultado de esta desconexión entre el horario escolar y los ciclos de sueño de los adolescentes? Que reciben buena parte de las clases en un claro estado de sopor; por cierto, confundido a menudo con un clima de concentración elevado por el silencio que impera en el aula en horas tempranas de la mañana.

De hecho, numerosos estudios han puesto de relieve cómo comenzar la jornada escolar a primera hora de la mañana se traduce, a efectos prácticos, en una privación del sueño en esas edades. Y esto tiene consecuencias no deseables como, por ejemplo, la aparición de problemas conductuales, la falta de atención, un rendimiento académico inferior o un número mayor de accidentes o lesiones.

Empezar más tarde

Una solución planteada en numerosas ocasiones desde la comunidad científica pasa por modificar la hora de comienzo de la jornada escolar.

La toma de decisiones en materia educativa es compleja e implica siempre múltiples factores. Aunque aún falta más investigación en este campo, sería muy recomendable tomar en consideración las pruebas disponibles sobre la distribución de las sesiones de aprendizaje a lo largo del día y su relación con el rendimiento académico y bienestar de los escolares.

MAGISTERIO

La nueva Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional. Principales características y desarrollo

SEBASTIÁN CAMPILLO FRUTOS Martes, 13 de diciembre de 2022

La base de nuestro ordenamiento en materia de Formación Profesional, se organizaba con la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, creando un sistema de Formación profesional ligado al Sistema Nacional de Cualificaciones, y que, a su vez, supuso la creación de dos subsistemas: la



formación profesional del sistema educativo, con sus correspondientes ciclos formativos y la formación profesional para el empleo, a través de los certificados de profesionalidad.

Este modelo resulta insuficiente para dar, en la actualidad, respuesta a las necesidades y al modelo que la sociedad hoy exige, por lo que se propone con la nueva *Ley Orgánica 3/2022*, un *sistema de formación unificado*, que permita confeccionar itinerarios diversos y acreditar todo lo aprendido a través de diferentes vías.

Para poder hablar de la situación actual, debemos acudir a los diversos estudios europeos y nacionales sobre el tema, uno de dichos estudios, el realizado en el año 2021 por el CEDEFOP, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, estima en el horizonte de España del año 2030 un descenso de la población activa de un 7,2 % respecto de la actual y además se aprecia un serio desajuste entre los niveles de cualificación previstos para España en el año 2030 y los que tendría la UE, con un exceso de personas con un bajo nivel de cualificación y una necesidad de incrementar, al menos 10 puntos porcentuales, el número de ciudadanos con un nivel medio de cualificación.

La formación profesional es reconocida en estos momentos como uno de los motores en el crecimiento económico y social, por ello, se hace imprescindible disponer de mecanismos que permitan una cualificación y recualificación permanente de toda la población, capaces de responder con flexibilidad a los intereses, expectativas y aspiraciones de cualificación profesional de las personas a lo largo de su vida, tal como señala la Ley en su preámbulo.

Por otra parte, toda la formación profesional tendrá carácter dual, en tanto que se realizará entre el centro de formación y la empresa. Con las adaptaciones a cada sector productivo y a cada familia de titulaciones, toda la formación profesional contará con suficiente formación en centros laborales, en dos intensidades en función de las características del periodo de formación en el centro de trabajo.

El modelo diseñado integra, junto a las ofertas de formación profesional, la orientación profesional y la acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral u otras vías no formales o informales, como piedras angulares del nuevo sistema.

La norma se estructura en un título preliminar y once títulos, que, a su vez, se desarrollan en 117 artículos. Asimismo, incluye nueve disposiciones adicionales, seis disposiciones transitorias, una disposición derogatoria única y nueve disposiciones finales.

La publicación de esta nueva Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional supone poder superar una serie de retos, entre los que podemos citar

1. Adecuar los niveles de cualificación de la población activa a las necesidades de los sectores productivos.
2. Desarrollar un sistema de Formación Profesional a lo largo de la vida flexible, accesible, acumulable, aceptable y capitalizable.
3. Acreditar la experiencia laboral de las personas activas que no tienen acreditación de sus competencias profesionales.
4. Establecer un sistema de orientación profesional que acompañe a los ciudadanos en su toma de decisiones formativas.

La nueva Ley 3/2022, establece la tipología de ofertas y grados de formación y avanza hacia una integración de la oferta para crear una única oferta acreditable, certificable y accesible, permitiendo a todos diseñar y configurar itinerarios propios adaptados a las necesidades de cada persona y/o trabajador.

Otro aspecto novedoso de la nueva ley, la inclusión además del profesorado, de otros perfiles colaboradores, cuya función es facilitar la permanente actualización del currículo en el centro de formación profesional, la de facilitar contactos de los centros de formación profesional con las empresas y la de asesorar y facilitar el acompañamiento en el itinerario formativo a las personas con discapacidad, con la denominación en la ley de "persona trabajadora experta senior de empresa", persona prospectora de empresas u organismos equiparados" y "personal de apoyo especializado", respectivamente.

Previo a la publicación de esta Ley de Formación Profesional, se han producido diversas modificaciones normativas, una muy significativa fue la de integrar el doble sistema de FP del sistema nacional de las cualificaciones y unificar las competencias en un solo departamento ministerial, correspondiendo desde el año 2020 al Ministerio de Educación y Formación Profesional la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia educativa y de formación profesional del sistema educativo y para el empleo.

Pendiente todavía de conocer el calendario de implantación de esta ley, previsto, en la disposición final quinta de la ley, en un plazo máximo de seis meses desde la entrada en vigor, el único documento que poseemos en la actualidad es el borrador del mismo, donde detalla que tanto la implantación de los instrumentos, como para la implantación de las ofertas, las fechas límites abarcan desde el 1 de septiembre de 2023 hasta el inicio del curso 2024/25.

La nueva ley de FP abre un campo de trabajo importante y novedoso para el desarrollo de las funciones de inspección educativa, por ello, parece necesario hacer unas reflexiones sobre el papel que la inspección educativa debería desempeñar en el desarrollo de la nueva Ley:

- a) Destacar, en primer lugar, que la Ley Orgánica 3/2022, de Ordenación e Integración de la FP” en su artículo 110.2 establece que se contará con la alta inspección de educación y la inspección educativa para las actuaciones de inspección, supervisión y evaluación del Sistema de Formación Profesional.
- b) Analizar si las actuaciones desarrolladas por inspección de educación en los centros de formación profesional aportan valor al mismo.
- c) Implementación de nuevas metodologías, análisis y desarrollo de la FP dual.
- d) Detección y difusión de buenas prácticas docentes
- e) En relación con la selección y acceso a la función docente del profesorado que imparte formación profesional, revisar el papel que la Inspección Educativa asume en relación con este aspecto dentro del desarrollo de sus competencias de evaluación, así como agente evaluador del personal aspirante durante la fase de prácticas; en los distintos planes de actuación de las diversas Inspecciones Educativas, deberíamos plantearnos si realmente se está evaluando desde la inspección educativa en el futuro profesorado de formación profesional, el grado de desarrollo de sus competencias y su capacidad para ponerlas en juego durante su trabajo docente.
- f) En estos momentos que se está debatiendo un nuevo marco legal de acceso a la función pública docente, que acabe seleccionando al profesorado de FP más acorde con las necesidades actuales, la necesidad de una mayor implicación de la inspección de educación garantizando que las capacidades que se evalúen principalmente sean las pedagógicas, didácticas y organizativas, relacionadas con la planificación, la gestión del proceso educativo y la interacción con la comunidad educativa y el sector productivo, así como las relacionadas con la organización escolar, la coordinación con otros docentes, el conocimiento de la estructura del sistema de profesionalidad de la FP y la capacidad de reflexión e investigación sobre la globalidad de la tarea formadora.

Sebastián Campillo Frutos es Inspector de Educación (Murcia)

Cataluña lanza un paquete de medidas ante la caída de su nivel académico

El Departamento de Educación de Cataluña ha anunciado un paquete de medidas de refuerzo para compensar la caída del nivel académico de los alumnos, constatado en las pruebas de competencias básicas del curso pasado realizadas a alumnos de 6º de Primaria y 4º de ESO.

EFE Martes, 13 de diciembre de 2022

En concreto, los resultados de los alumnos de 4º de ESO empeoraron en todas las competencias evaluadas – catalán, castellano, inglés, matemáticas y científico-tecnológica– en comparación con las pruebas del año anterior, y en el caso de matemáticas se registró la peor puntuación en once años. En el caso de los alumnos de 6º de Primaria, comparado con el último año antes de la pandemia, los resultados en todas las competencias también cayeron, excepto Conocimiento del Medio natural.

En una rueda de prensa, la secretaria de Transformación Educativa, Núria Mora, el presidente del Consejo Superior de Evaluación, Carles Vega, y el director general de Innovación, Currículum, Digitalización y Lenguas, Joan Cuevas, han atribuido los malos resultados de las pruebas de competencias básicas a los efectos del cierre de las escuelas durante el confinamiento por el estallido de la pandemia de la covid-19.

Las pruebas constatan la disminución las competencias evaluadas, especialmente en catalán, inglés y matemáticas, con respecto a las pruebas del curso anterior. Así, en lengua catalana, la caída es de 4 puntos en las pruebas de Primaria (72,5) y de 2,4 puntos en las de ESO (74,1), mientras que en competencias matemáticas, la disminución es de casi 5 puntos en las pruebas de 6º de Primaria (71,1) y de 5,5 puntos en las pruebas de 4º de ESO (61,2).

En cuanto a la lengua inglesa, en los últimos dos años el resultado de la evaluación en 4º de ESO ha caído 6,3 puntos, hasta los 68,4 puntos. «La pandemia ha incidido en una pérdida de aprendizajes en lengua inglesa, catalana y matemáticas, porque estas materias son las que más requieren de unas condiciones de escolarización para ser adquiridas. Por eso ponemos a disposición de los centros medidas compensatorias en estos tres ámbitos y especialmente en centros con alumnado vulnerable», ha remarcado Mora.

Para revertir esta caída en los resultados, Cuevas ha anunciado que incrementarán el refuerzo de la formación permanente del profesorado en estas tres competencias a través de diferentes iniciativas, y que se incidirá especialmente en los centros de alta complejidad.

En catalán, Educación introducirá por primera vez pruebas orales en las evaluaciones de competencias básicas de 6º de Primaria y de 4º de ESO, incrementará las plazas para la obtención del nivel C2 o extenderá los programas de aceleración del uso del catalán. En cuanto al inglés, impulsarán actividades de inmersión, fomentarán la movilidad internacional y los intercambios de alumnado y profesorado o incrementarán la



formación del profesorado de y en lengua inglesa. En matemáticas, el Departamento de Educación creará una bolsa de profesorado formador y pondrá en marcha clubs de matemáticas en los centros, destinados a la reflexión pedagógica del profesorado, entre otras acciones.

Toda esta serie de actuaciones de compensación, ha explicado Mora, se llevarán a cabo con el acompañamiento de la Inspección educativa, que dará las herramientas a cada centro para analizar los resultados propios, les asesorará en los aspectos de mejora y les orientará en las actividades formativas más adecuadas para afrontar las necesidades de aprendizaje detectadas.

Dirección apasionante

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 14 de diciembre de 2022

Tras considerar los resultados de estudios previos, que dan razón de la ausencia de aspirantes a puestos directivos en los centros docentes, un equipo de investigadores de las universidades Ramon Llull y Autónoma de Barcelona pretende responder a esta cuestión: ¿es la dirección escolar un trabajo apasionante? Y buscan respuesta en una muestra de cerca de quinientos directivos de Chile y Cataluña.

El término «pasión», aunque no asimilable a «vocación», conlleva un claro y expreso compromiso con la actividad profesional, a la que se atribuye relevancia, así como una dedicación plena, sin recortar tiempo y empeño, y la capacidad de superar dificultades o retos. Para una descripción más fundamentada, se considera un Modelo Dual de Pasión (DMP) que diferencia la pasión armoniosa de la pasión obsesiva, a partir del modo en que cada una de ellas se incorpora a la identidad de quienes las presentan. En el primer caso, es armoniosa la pasión cuando se integra, autónoma y adecuadamente, con otras dimensiones o aspectos de la vida; de modo que, aunque apasionadamente, al grado de compromiso o la intensidad de la dedicación pueden ser flexibles, con una concentración alta en tareas estimulantes. En tanto que la pasión obsesiva toma el control o afecta a otras actividades personales, toda vez que influyen la aceptación por parte de otros y las percepciones o sentimientos de aceptación o autoestima, con derivaciones hacia la ansiedad y el desequilibrio emocional.

Los resultados de esta investigación permiten apreciar un alto grado de pasión armoniosa en los directivos que asumen, como elemento de marcada identidad, la dirección escolar. Por tanto, prevalecen los niveles de compromiso apasionado, sin alta determinación de contingencias como el reconocimiento profesional, las retribuciones económicas, la aceptación social o el impulso incontrolable y obsesivo hacia la tarea. Tal estado de la cuestión predispone asimismo una buena calidad de las relaciones interpersonales. Y se vincula, por otra parte, a una formación específica para el desempeño directivo; aunque esta requiera, sobre todo en el caso de nuestro sistema educativo, una mayor entidad. Particular interés tienen, además, las aportaciones, todavía imprecisas, sobre de qué manera la pasión docente se transfiere al ejercicio directivo. Esto es, cómo un docente apasionado devine, o puede devenir, en directivo apasionado; dado que la experiencia docente, en nuestro sistema educativo, es condición necesaria, pero no puede asegurarse que suficiente, para el ejercicio directivo.

En definitiva, aun con las limitaciones propias del diseño y el objeto de la investigación, que la dirección se asuma con pasión armoniosa es una predisposición óptima para la dirección profesional. Cabe, además, invertir los términos y, con ello, abrir nuevas líneas de investigación para comprobar si el estatus profesional de la dirección, con una previa y solvente formación inicial, conlleva un apasionamiento armonioso con el liderazgo directivo.



El pleno del Parlamento Andaluz decide este miércoles sobre las ratios

La Cámara autonómica varió su calendario para poder introducir este miércoles el debate sobre si la ILP para la bajada de ratios se discute en su seno o no. Según diversas fuentes, los partidos de izquierda están a favor de que así sea, pero no parece que PP, Ciudadanos o Vox vayan a dar su apoyo a esta tramitación.

Redacción - Diario de la Educación. 12/12/2022

El Pleno de este miércoles en Sevilla va a servir, principalmente, para hacer una fotografía del posicionamiento de los diferentes grupos parlamentarios ante la petición de buena parte de la comunidad educativa andaluza de

una bajada de ratios que afloje la tensión en buena parte de las aulas de la comunidad y sirva, además, para responder a la crisis demográfica que el sistema empieza a acusar.

Después de un largo proceso que culminó con la recogida de más de 50.000 firmas a pesar de que el propio Parlamento autonómico no quiso prolongar el plazo de recogida de firmas, que hubo de acelerarse en pleno agosto, las personas y entidades promotoras de la ILP esperan con cierta expectación a ver qué decide el pleno de la cámara.

Como explicaba Carmen Yuste, representante de Ustea, a este periódico hace un mes, los contactos con Por Andalucía y Adelante Andalucía habían sido positivos. Hasta el punto de que ambos habían participado en el proceso de recogida de firmas. El PSOE, aunque no ha estado presente en este proceso, parece apoyar la iniciativa, al menos, en redes sociales. La llave, como comentaba Yuste entonces y ahora, está en lo que haga el PP.

Según esta sindicalista, en algunas ocasiones le han podido preguntar a la consejera de Educación andaluza sobre la ILP y, según palabras de Yuste, aunque ha entendido las razones para poner en marcha estaba bajada, se trata de una medida muy cara para las arcas públicas de la Comunidad. Sin la mayoría absoluta del grupo parlamentario popular, la propuesta ciudadana no verá la luz.

En cualquier caso, al menos la cuestión de la bajada de ratios tendrá que plantearse a discusión en el Parlamento autonómico, en cuya sede, además, se escucharán el miércoles las razones de la ILP de manos de la Comisión Promotora.

Carmen Yuste asegura a este periódico que el trámite ha ido tan rápido en un intento del Gobierno y del grupo parlamentario popular de acelerarlo para que ocurra a pocas semanas de las navidades y con los claustros enfrascados en las evaluaciones. Un intento, cree, de que pase lo más desapercibido posible,

En cualquier caso, augura que a partir del mismo jueves se pondrán en marcha para seguir reclamando algo sobre lo cual hay unanimidad, asegura, en la comunidad educativa (tanto entre el profesorado y las familias como en las entidades representativas del alumnado). Si no pueden hacerlo mediante la vía parlamentaria, será por otros caminos.

La escuela como proyecto igualitarista y democrático **OPINIÓN**

Albano De Alonso Paz. 12/12/2022

Parece que genera un poco de estrés e incluso algo de trauma, diría yo, entender la escuela dentro de algo diferente a su función tradicional, esto es, enseñar. No pretendo ni mucho menos rebatir dicha defensa en este artículo, ya que entraríamos en un terreno lleno de matices ideológicos que es interesante que se discutan —no digo que no—, pero no llegaríamos a ninguna conclusión que no pase por “lanzarnos al cuello” unos a otros, una vez más. Reconozco que yo mismo en ocasiones, como director de un instituto público y profesor, me he enfrentado muchas veces a esos dilemas que me han llegado a llenar de incertidumbre. ¿Qué es la escuela? ¿Cuál es su función principal?

Les cuento una anécdota que, este curso, me hizo ver las cosas de otra manera y aliviar ese estrés del que hablo. En esta última parte del año se han llevado a cabo en los centros escolares públicos españoles dos procesos democráticos diferentes: por un lado, la renovación parcial del consejo escolar y, por otro, las elecciones sindicales del profesorado. Me voy a detener en el primero. Como saben, los consejos escolares son entidades poco conocidas, y mucho menos por parte de familias y alumnado (vamos a ser realistas, no perciben que sirvan para mucho). Esto es una realidad preocupante que choca con sus verdaderas funciones en el seno de la conformación de los órganos colegiados para la organización y funcionamiento de un colegio o instituto.

Pues bien, un día, casi en los últimos instantes del período de presentación de candidaturas para esa convocatoria bianual de renovación, se presentó una madre en mi despacho, que me saludó amablemente (tengo que decir que de entrada la confundí con alguna profesora nueva). Acto seguido me comentó que estaba muy ilusionada por presentar candidatura, que le parecía importante estar ahí, al lado de la educación de nuestros hijos e hijas, y que estaba dispuesta, por encima de todo, a colaborar con lo que hiciese falta. Se despidió con una sonrisa.

Esta amena conversación me dejó pensando y me dije a mí mismo: “¡Caray!, qué alejados estamos muchas veces los centros de las familias, y viceversa, y qué importante sería si ese sentido participativo, democrático y colectivo sobrevolara a ras cada rincón de la escuela, principal proyecto social que puede aspirar a ello, al menos como espejo para otras esferas de nuestra vida”. César Rendueles, en su ensayo *Contra la igualdad de oportunidades* (Seix Barral, 2020), ya refleja el impacto que tiene para aspirar a una democracia igualitaria lo que proporciona la educación reglada, “como elemento central de un proyecto de emancipación colectiva y de construcción individual de una vida digna”, según sus propias palabras.

De entre las distintas acepciones recogidas por el Diccionario de la Real Academia (DRAE) sobre la palabra “participar”, extraemos un nexo que las une a todas: “Tener algo en común”. Y así es en la concepción democrática e igualitarista de la escuela: las personas que se unen y se agrupan en teoría nutren el sentido de



su participación en un marco de cultura comunicativa y, sobre todo, colaborativa: todos tienen o quieren tener ese algo en común (el alumnado delegado y los representantes del claustro o del consejo escolar son algunos ejemplos de esa voz y ese voto individual a la vez que comunitario), y aspiran a hacerlo en igualdad de condiciones. Pero, ¿produce en sus inercias la escuela ese sentido, o es, en cambio, reproductora de asimetrías relacionales en donde las jerarquías y factores reproductores de desigualdad social y cultural se imponen a una visión promotora de la igualdad en escuela en un deseable clima de confianza y cooperación?

Es evidente que, en ese laborioso camino, la participación no es algo que se pueda forzar. ¿Cuántas veces no nos sonará la circunstancia de que haya que estar “persiguiendo” a familias, alumnado y docentes para que formen parte de esas iniciativas participativas que han sido reconocidas en muchos estudios como factores clave para buscar la igualdad social? En ese sentido, recuerdo las palabras de una profesora que tuve en mis últimos estudios universitarios, cuando le comentaba, preocupado, la escasa participación en una charla que organizamos dirigida a familias. Ella me dijo algo que me sigue pareciendo relevante: ¿Han preguntado, como equipo directivo, de qué manera y sobre qué temas querrían participar las familias en la vida del centro?

Y esa pregunta, que sigue circulando por mi cabeza algunos años después, me lleva a la idea de que el igualitarismo en la escuela no es un principio logrado, ni mucho menos (cargamos cada uno de nosotros demasiado en nuestras “mochilas” vitales), pero sí es una aspiración que debe cuestionarse y aprenderse, como otros saberes necesarios hoy en día. La participación, la ciudadanía o la democracia escolar no son elementos que vienen “de serie”, por lo que es función de la escuela –y aquí enlazo con el inicio– trabajar para edificarlos en común. ¿Cuántas de nuestras dinámicas escolares, fruto de una asfixiante burocratización de todos los procesos, dentro y fuera del aula, no están marcadas por un enfoque directivo, vertical, teórico y casi exclusivamente normativo? ¿Qué papel tienen en esas dinámicas participativas, si las hay, los colectivos más infrarrepresentados en la historia?

Algunas propuestas para trabajar a través de redes (de aprendizaje-servicio, en comunidades de aprendizaje, de escuelas democráticas, consejos municipales infantiles, asociaciones de alumnado, grupos interactivos, etc.) caminan en esa otra dirección socializadora, pero chocan con una escuela fiscalizada, sobrecargada y en permanente tensión, en donde se sigue zarandeando el rol de los profesionales de la educación, representantes de una forma de autoridad moral que no tiene nada que ver con la imposición o lo coercitivo, sino como dinamizadores de ese diálogo igualitarista en la escuela del que el alumnado –y también, por qué no, sus familias– debe ser los grandes beneficiarios.

Por lo tanto, recupero el sentido de la conversación con aquella madre, y me quedo con él. Revivo el intercambio de las reflexiones con aquella profesora, y traslado su consejo a esa idea de escuela democrática a la que muchos aspiramos, al igual que aspiramos a tener modelos de vida conducentes al ansiado igualitarismo como proyecto colectivo que mejore nuestra calidad de vida en cualquiera de sus rincones. ¿Por qué no empezar por la escuela?

Albano De Alonso Paz. Director de instituto, profesor de Lengua y Literatura y miembro del Colectivo de Docentes DIME

“Los conciertos tiene que vincularse a un nivel mínimo de corresponsabilidad en la matrícula del alumnado más vulnerable”

Hace unos días, la Fundació Bofill publicó un informe elaborado por Adrián Zancajo, Clara Fontdevila y Toni Verger sobre los diferentes modelos de escuelas privadas sostenidas con fondos públicos según los países y su responsabilidad en la segregación escolar. El informe planteaba algunas propuestas para resolver o mitigar, al menos, este impacto. Entre ellas, una mayor transparencia, corresponsabilidad y la gratuidad de las escuelas concertadas, sobre la base de un aumento de los conciertos para hacer equivalente la financiación.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 14/12/2022

Hablamos con los tres investigadores sobre determinados asuntos del informe que levantó ciertas ampollas. El texto vio la luz al día siguiente del congreso de Escuelas Católicas y pocos días tras la publicación del informe anual de Ceapa y Cicae sobre el cobro de cuotas en la concertada. El objetivo era, y es, repasar cuál es el contexto internacional sobre los conciertos educativos (más extendidos de lo que se cree) y de cómo algunos de estos sistemas intentan responder a la segregación escolar empujada por la provisión privada subvencionada con fondos públicos.

Es sobre la premisa de que España tiene este sistema dual sobre la que ha trabajado el grupo investigador, para informar un posible debate sobre qué papel debe cumplir la concertada, cuáles son sus características y cómo se puede mejorar la situación de la segregación escolar mediante decisiones que impacten sobre la corresponsabilidad de la concertada y la gratuidad de sus servicios.

¿Por qué se hace este estudio? ¿Por qué el contexto internacional?

Adrián Zancajo

Este informe es una adaptación de uno que se hizo en el contexto de Cataluña, también con una comparación internacional. A raíz de este texto, observamos cierto interés por plantear este debate con una mirada más estatal. Era un tema de debate general, aunque con connotaciones diferentes según el territorio. De hecho, el papel que jugó todo el tema de la concertada en la Lomloe situaba que aquí hay un elemento de debate.

La cuestión de la mirada internacional creo que responde a dos elementos principales: uno es que la escuela concertada se presenta como una especie de excepcionalidad española. Nuestra idea era decir que el modelo de conciertos es homologable a otros esquemas de financiación pública a la escuela privada. Aunque hay pocos países como el español, de ahí la excepcionalidad, con unos porcentajes de escuela subvencionada tan altos.

Otra cuestión básica en este debate es esta idea de que las reformas, el hablar sobre el modelo de conciertos, son una cosa que va más allá del contexto español, se produce en otros lugares, es una tendencia internacional. Los retos del modelo no son únicos de España y, quizá, ponerlos en una perspectiva internacional ayuda a identificar qué margen de acción hay para ver la cuestión desde un enfoque de equidad educativa.

Tras unos días desde la publicación, no sé qué feedback os ha llegado, precisamente por esta politización.

Clara Fontdevila

No hemos recibido más feedback desde el día de la presentación. Lo que sabemos es lo que se ha visto en los medios. Sabemos de la posición no muy positiva desde la patronal de la concertada pero no nos han aproximado más. De hecho, sorprende la dificultad de tener este debate cuando sale una publicación como en este caso; no hay espacio para tener este debate.

Adrián Zancajo

Cuando lo presentamos en Cataluña nos llamó la atención que el argumento era que de lo que hablábamos no era importante y que, por lo tanto, no tenía sentido hablarlo. El otro día, se hicieron algunas intervenciones en el seminario en el que lo presentamos, pero leyendo las declaraciones de (Luis) Centeno (secretario general adjunto de Escuelas Católicas), nos llama la atención la reacción ante la propuesta de una mayor transparencia en las cuentas públicas como ataque a la autonomía.

La concertada no tiene demasiado interés en que haya debate y sí en que se mantenga el statu quo. Estamos en un contexto de menor financiación que en el sector público, y esto da carta de naturaleza al cobro de cuotas o a la selección. En algunas entrevistas más en privado que hemos hecho para el informe, nos dio esta impresión de que no había ganas de debatir más allá de la financiación. Pero la idea es que cualquier reforma debe ser algo más que única y exclusivamente este tema, y no vemos mucha predisposición a hablar de corresponsabilidad o de gratuidad en el sector concertado.

Clara Fontdevila

En cualquier caso, el hecho de que no exista este espacio de debate o que no se haya dado, también dificulta saber cuáles son las posiciones de la concertada. Se dice siempre que es heterogénea pero solo conocemos las reacciones más extremas. No sabemos cómo son otras partes de la concertada.

Me gustaría hablar de ese titular que lanzáis sobre la relación de los conciertos con la falta de equidad ¿Podéis explicarlo someramente?

Adrián Zancajo

Lo que sabemos a nivel internacional y que se replica en la evidencia en España es que en los contextos en los que hay una importante presencia de escuela privada que recibe fondos públicos tienden a tener mayores niveles de segregación escolar. Esto, aunque es difícil generalizar porque es algo muy contextual, muchas veces se explica por las políticas que acompañan a los modelos de provisión mixta como la elección escolar o la competencia entre centros en un contexto de financiación per capita o por grupo. Lo estamos viendo con la caída demográfica... Esto hace más evidentes las dinámicas de mercado en educación y, de hecho, las facilita.

Según nos dice la evidencia internacional, cuanto más intensas son estas dinámicas, mayores son los niveles de segregación y de estratificación social entre centros. Estos no son fenómenos exclusivos de sistemas educativos con modelos de provisión mixta, pero es cierto que donde esta existe, las opciones de las familias para evitar ciertas escuelas o para conseguir mayores niveles de cierre o clausura social son mayores.

En el caso español, convive la provisión pública con una concertada que es muy heterogénea que, en algunos casos, tiene barreras de acceso como pueden ser las cuotas, obligatorias de facto en muchas Comunidades Autónomas. Este es un elemento de los sistemas de provisión mixta, sea porque es parte del diseño de la política o porque ocurre de facto, y que tiende a exacerbar estas dinámicas y lógicas de competencia y elección. Esto tiene un impacto negativo especialmente en aquellas escuelas que concentran a alumnos de perfil socioeconómico bajo y genera problemas de equidad en términos de éxito académico, pero no solo de la nota en el examen.

Toni Verger

Las cuotas actúan como una barrera de facto para el acceso de familias con menor poder adquisitivo, pero hay otros elementos menos estudiados y que sería interesante que lo fueran en el futuro como, por ejemplo, que un



porcentaje tan importante de la concertada en España sea de origen religioso. Esto creemos que puede funcionar como un elemento de autoexclusión para ciertas familias.

Habláis de la importancia de la política autonómica, piedra de toque en todo este asunto. De cómo Cataluña, Comunidad Valenciana y Euskadi han hecho intentos de mejora. Me gustaría preguntaros por la de Valencia, por ser la que más tiempo lleva en marcha, desde 2017. No sé si tenéis datos de cómo ha funcionado.

Adrián Zancajo

No, la verdad. Uno de los problemas es que hay iniciativas, pero muy poca evidencia de su impacto. Nos ocurre en Cataluña también. El decreto de admisiones tiene un componente de redistribución entre pública y concertada; lo que nos ocurre (creo que es algo generalizado en el país) es que las políticas públicas no se evalúan. Necesitamos algo más de evidencia sobre el impacto para saber concretamente qué instrumentos de regulación pública pueden mejorar en términos de equidad.

Clara Fontdevila

Lo que sí demuestran estas experiencias más o menos recientes son las resistencias que generan. Creo que esto sí da evidencia. Es una de las principales conclusiones que se pueden sacar en este momento de las experiencias de tratar de regular el sistema de conciertos.

En el caso de Valencia y el mapeo que se hizo hace unos años, solo en la ciudad, se generó mucha polémica en la que se incluyeron denuncias al equipo de investigación de la universidad.

Adrián Zancajo

Nosotros situamos algunas posibilidades de regulación y de política pública centrándonos en cuáles son las experiencias internacionales y cuál es la situación de España en términos de las diferentes regulaciones. Pero hay un elemento muy importante de economía política que hay que tener en cuenta y que explica, relativamente, el posible fracaso de algunos procesos de reforma. Los sistemas de provisión mixta con regulaciones más laxas generan situaciones privilegiadas para algunas escuelas que pueden atraer una demanda muy específica y para algunas familias que tienen acceso a un tipo de servicio educativo que en otros contextos, seguramente, serían en centros privados sin subvencionar. Estos intereses no son menores a la hora de entender las resistencias.

No tenemos evidencia para España pero hay similitudes en procesos de oposición y resistencia a cualquier regulación. Evidentemente, no tenemos clara la solución. Cualquier pequeño ajuste de la regulación que afecte a las condiciones en las que opera la escuela concertada genera resistencias de los proveedores, patronales y familias. Encontramos ejemplos muy claros como el de la plataforma Más Plurales.

Algunas experiencias de reforma creo que han subestimado la resistencia que podía generar cualquier cambio. En Cataluña tenemos a las principales patronales de la concertada firmando el pacto contra la segregación escolar, que genera un decreto de admisiones que todo el mundo reconoce que operativiza lo que estaba firmado en el pacto y, en cambio, hay una recogida de firmas específica contra el decreto por parte de las familias, pero promovido por las patronales. Esta experiencia demuestra que cualquier proceso de reforma debe tener muy en cuenta que generará resistencias y no es un proceso neutral de política pública en el que se hace un cierto número de ajustes de forma aséptica... Aunque también hay concertada que ganaría con la reestructuración, pero hay un equilibrio muy complejo.

Decís en el informe que se trata más de una decisión política que técnica aunque enumeráis posibles soluciones técnicas, de algunas de las cuales quería preguntaros. Por ejemplo, habláis de reforzar de la planificación escolar, pero ¿os referís a ámbitos más autonómicos o estatales?

Adrián Zancajo

Hay que tener en cuenta el proceso de descentralización educativa de España. La ley orgánica puede ser más o menos explícita sobre los criterios, pero que estos sean muy específicos hace que no se adapten bien a la realidad de cada territorio. Por lo tanto, hay que entender que hay margen de maniobra en las CCAA que puede ser positivo porque la planificación educativa es diferente según el contexto. No es lo mismo, por ejemplo, el área metropolitana de Barcelona y otras zonas de Cataluña.

Lo que venimos a decir, básicamente, es que además de la demanda social como criterio para autorizar y renovar conciertos, hay una cierta tendencia internacional a incluir elementos de planificación educativa. Hay que ver cuál es la oferta existente en el territorio para ver la necesidad, para que no haya sobreoferta que genere más segregación escolar; hay que ver, en algunas comunidades autónomas, por ejemplo, si la planificación y autorización de un concierto tiene en cuenta cómo contribuye a la diversidad de la concertada en un territorio; hay países, y en Cataluña, municipios, que han optado por ver qué efectos tendría la renovación de un concierto. El debate está abierto. La idea básica del informe es que la mayoría de países con sistemas de conciertos o de financiación pública para escuelas privadas, comparables al nuestro, cuando han hecho reformas en términos de reducción de segregación escolar y de mejora de la equidad, lo que han hecho ha sido combinar los criterios de la demanda social con los de planificación educativa.

Otra cuestión es que hay CCAA donde la planificación de la concertada se rige por unos criterios y la de la pública, por otros. Tenemos evidencia de que cuanto más homogéneos sean esos criterios y que ambos sectores sean diferentes pero equivalentes (algo que se recoge en la normativa), mejores son los datos de equidad. Habría que transitar a homogeneizar esos procesos de planificación de oferta.

La otra cuestión de la planificación es que la renovación de grupos concertados tiene que vincularse a unos niveles mínimos de corresponsabilidad en la matrícula del alumnado más vulnerable. Yo creo que es un elemento discriminatorio para entender qué concertada quiere tener un rol equivalente al sector público, con sus particularidades de autonomía, y qué concertada está queriendo ofrecer una escuela privada independiente financiada con fondos públicos.

Toni Verger

Nosotros no nos posicionamos al respecto. No planteamos que las planificaciones autonómicas deban tener un mayor rol, sino que constatamos que ahora es la administración autonómica la que tendría que aterrizar las líneas que se deciden en la ley orgánica. Esto tiene riesgos y virtudes. La virtud sería que la realidad autonómica de la concertada puede ser muy diferente; Castilla-La Mancha y Cataluña, por ejemplo, requieren de distintas regulaciones. Entre los inconvenientes puede estar el desarrollo de diferentes modelos de regulación que se desmarcan de leyes orgánicas que apuestan más por la equidad. Es el caso de Madrid que intenta crear un sistema educativo singular que se desmarca de los principios más socialdemócratas de equidad del marco de la ley orgánica yendo a principios más de mercado aprovechando la autonomía para desarrollar un modelo que creemos que puede acentuar las desigualdades educativas.

No sé si hay algún sistema o país que haya ahondado en la corresponsabilidad de los centros de iniciativa privada. ¿Conocéis de algún caso interesante que pudiera implementarse en España?

Adrián Zancajo

Tenemos algunas evidencias sobre el impacto, pero hay iniciativas como el desarrollo de cuotas de escolarización para el alumnado que en España es NE. Cataluña está transitando un poco en esa dirección, de tener una situación más comprensiva. Hay sistemas, como en la Bélgica flamenca, que plantean la necesidad de que en las escuelas se refleje la posición socioeconómica del área en la que se encuentran; esto también pasaba en el decreto de conciertos catalán, de alguna manera, aunque no se ha aprobado. Hay otros elementos, como los que hemos planteado: vincular la renovación de conciertos a ciertos niveles de corresponsabilidad, algo tan fácil como que todas las escuelas de un área escolaricen un porcentaje de alumnado vulnerable similar al de su zona. Se puede dar un margen a los concertados para que se consiga, pero tiene que ser un criterio para renovar o autorizar un concierto.

Clara Fontdevila

Solo apuntar que la propuesta de la corresponsabilidad se puede hacer desde diferentes ámbitos reguladores. Desde la renovación de conciertos pero, también, en los procesos de admisión de alumnado al condicionar la financiación a la corresponsabilidad. Hay que utilizar este tema desde diferentes ámbitos reguladores para que avanzar.

Adrián Zancajo

La corresponsabilidad tiene que ser un objetivo muy explícito de la regulación de los conciertos. No se puede hacer una regulación para la escuela concertada y luego tener un problema de estratificación social. Igual que la regulación de conciertos establece unos estándares mínimos en relación al edificio o la certificación de los profesores, la corresponsabilización no puede ser algo que ocurra o no, sino que tiene que ser parte del proceso de regulación y gobernanza del concierto educativo.

La corresponsabilización, o mayores niveles, solo se va a conseguir si hay una práctica administrativa que apuesta por ello. Ya hemos visto que mayor capacidad de elección para las familias, y Madrid es ejemplo, genera mayor segregación escolar. Por lo tanto, la regulación pública, nos lo dice la OCDE, tiene que acompañar estos procesos de corresponsabilización para compensar dinámicas propias de las familias que lógicamente piensan más en la escolarización de su hijo y no en la distribución equilibrada del alumnado, que es responsabilidad de la administración pública.

Esto me remite a la zonificación y a uno de los argumentos que daba Luis Centeno hace unos días: que era fundamental romper con las zonas de escolarización. Esto lo ha hecho Madrid, y tiene el índice de segregación más alto de Europa después de Hungría. ¿Qué papel tiene la zonificación?

Adrián Zancajo

Este paradigma de que más elección genera más oportunidades para las familias vulnerables ya está descartado por la evidencia. La OCDE publicaba hace unos años un informe llamado Equilibrando la elección escolar y la equidad (<https://www.oecd.org/publications/balancing-school-choice-and-equity-2592c974-en.htm>) donde decía que las políticas que reducían la proximidad de la escolarización, es decir, la zonificación, tendían a agrandar la segregación escolar. Por lo tanto, el debate internacional está más en encontrar el equilibrio, sobre todo en contextos donde ha habido tradicionalmente una cierta capacidad de elección de escuela; en encontrar un nivel de elección que pueda conjugar el dar a las familias cierto margen de maniobra para elegir proyecto con fomentar cierta escolarización de proximidad.



Clara Fontdevila

Es lo que se llaman sistemas de elección controlada, en los que hay cierto margen de elección pero con limitaciones precisamente para conseguir una distribución equilibrada del alumnado. Creo que el debate está en cómo ajustar estas fórmulas, estos mecanismos y no en dar libertad total.

Adrián Zancajo

El paradigma de mayor elección menos segregación, con todos los matices, ha sido abandonado por las principales organizaciones internacionales que habían apostado por más elección. Todo el mundo reconoce que no es que haya que eliminar la capacidad de elección de las familias, pero sí encontrar un balance. La zonificación lo que pretende es encontrarlo.

En la mayoría de contextos, en el español también, la segregación escolar tiende a ser mayor que la residencial. Por lo tanto, las políticas que fomenten una escolarización de proximidad acercarán más la segregación escolar a la residencial. Con esto ya haríamos un gran avance. No es la panacea pero cuanto más escolarización de proximidad, habrá menos segregación escolar. El debate está ahora en ver cómo se conjuga la capacidad elección de las familias con otros elementos de planificación y equidad educativa.

Toni Verger

Zonificación mejor que zona única, aunque en la primera hay varias opciones. Se debe intentar que las zonas combinen una población lo más heterogénea posible, porque si la zona escolar reproduce dinámicas de segregación urbana, quizá la distribución del alumnado no tenga tanto sentido; hay que jugar con la zonificación para que permita la desegregación.

Adrián Zancajo

De la misma manera, la zonificación, con sobreoferta, de facto no aplica. Si tú quieres escolarizar a tu hijo en una zona en donde hay una sobreoferta brutal porque no se ha planificado o porque se mantienen plazas de concierto innecesarias, los puntos de proximidad no aplican al haber más oferta que demanda. Por lo tanto, la zonificación necesita de una mayor planificación en términos de criterios de oferta educativa para tener mejores efectos o impactos en términos de equidad. La zonificación es una concepción más comprensiva de esta idea de que no puede ser solo la demanda social y la inercia las que velen porque la distribución posterior del alumnado sea equilibrada.

Me chocó, del estudio, que habléis de un aumento del módulo de concierto para que las familias con menos recursos puedan ir a la concertada. Parece una manera de corresponsabilizar a la concertada aunque por la puerta de atrás

Adrián Zancajo

Más bien por la puerta de delante. Es evidente que cada plaza de concertada les cuesta a las administraciones menos que una pública, aunque hay que saber exactamente cuánto porque el debate es muy técnico. Es la principal queja constante de la concertada. En el informe decimos que cualquier debate sobre la mejora del módulo de concierto tiene que ir acompañado de un debate o de reformas políticas de corresponsabilización. No puede ser: "Mejorad el concierto que yo me aseguro después de ser corresponsable". Mejora del concierto para aquellas escuelas que asuman un compromiso firme con la corresponsabilización y con la gratuidad. Estos dos debates no pueden ir por separado.

No podemos pedir a una concertada, y esto ocurre, que escolariza en unos contextos de inmigración, a veces por encima de escuelas públicas de la misma zona, que haga lo mismo con menos recursos.

Se trata de abrir el debate más allá de la financiación, que es el que quiere la concertada, y transitar hacia un modelo de conciertos que pueda asumir más la equidad. La apuesta del informe, por lo tanto, es: tengamos un debate sobre financiación y si tenemos que aumentar el módulo en un porcentaje, esto tiene que ir en paralelo con una negociación de qué quiere decir corresponsabilidad y qué niveles de corresponsabilidad son merecedores, es una forma de hablar, de recibir financiación pública.

Clara Fontdevila

Solo una concreción aquí porque cuando hablamos de esto hay cierta confusión. Lo que proponemos no es solo el aumento de la financiación condicionado a la gratuidad, sino que la continuidad del régimen de conciertos vaya condicionado a la gratuidad. No proponemos que sea optativo: aumentamos la financiación a cambio de más corresponsabilidad pero, quien no quiera, que continúe con la financiación mínima. Lo que queda condicionado es la continuidad.

Esto remite a la transparencia y rendición de cuentas. ¿Sabéis que información ha de facilitar una entidad a la administración para renovar?

Adrián Zancajo

Varía mucho entre comunidades autónomas. En Cataluña, por ejemplo, hace falta un certificado del consejo escolar de la escuela que asegure que el módulo se ha utilizado en aquellos elementos que permite su

regulación, sin dar más detalles. Las CCAA tienen muy poca información, en términos generales, no digo que en todas, sobre qué se cubre con el módulo.

La rendición de cuentas sobre el módulo de conciertos es muy generalista y las administraciones tienen poca información sobre en qué se utiliza el módulo de conciertos. No es tanto una cuestión de que pueda haber lucro o un mal uso, sino de la necesidad de entender exactamente qué se está cubriendo con el módulo. Es una información necesaria para tener un debate más objetivo sobre la financiación. Una rendición de cuentas que permita un debate más informado y que la administración pueda tener un mayor mejor fotografía de las diferentes escuelas concertadas que gestiona.

Toni Verger

Por esto no entramos al detalle en el caso español, porque desconocemos la realidad de otras comunidades. En el informe de Cataluña proponíamos una plataforma única de pagos que aplicaría a ambas redes para que, de esta manera, se garantizara la gratuidad y la transparencia en la rendición de cuentas financiera.

También hay un apartado de rendición de cuentas que tiene más que ver con los procesos educativos que, normalmente, está a cargo de los servicios de inspección. Una cosa que hemos constatado en Cataluña, pero también en Madrid y en Euskadi, es que la Inspección no se toma tan en serio el sector concertado como el público. Y debería aplicar los mismos criterios también en la escuela concertada. Es un elemento de mejora si queremos ir a la equivalencia.

Adrián Zancajo

Solo por hacer el apunte, y lo digo porque nos lo recriminan muchas veces, el informe es sobre la concertada, lo cual no quiere decir que no haya problemas de cuotas y de costes en el sector público. Pero sabemos que el patrón general es que en la concertada, y así lo muestran las encuestas de gastos de los hogares, los costes que asumen las familias son mucho mayores, de media, que en la pública. No quiere decir que en esta no haya cuotas de material, de AMPA, que son obligatorias de facto.

La discusión de las cuotas es uno de los puntos clave. Presentasteis el informe unos días después del de Cicae y Ceapa sobre cuotas... Con divergencias entre centros que cobran 900 euros y otros, 40... o nada...

Adrián Zancajo

Una parte de las cuotas, hay que reconocerlo, se justifica porque la concertada recibe menos financiación pública. Pero claro, las cuotas de 500, 600, 900 euros no están explicadas. No sé cuál es la cuota equivalente al déficit de financiación pública, pero si en Cataluña tenemos escuelas operando con 150 o 200 euros, y otras con 500 y hasta 900, quiere decir que hay una parte que tiene otros causantes que no son simplemente el déficit.

Cataluña es un lugar en el que la escuela privada (no subvencionada) es ínfima: 0,4 o 0,9%. Esto no ocurre, por ejemplo, en Madrid, que tiene casi un 10%. Pero que Madrid tenga este porcentaje y que en el País Vasco o Cataluña sea marginal con el nivel de desarrollo económico y de clases medias y altas en las tres comunidades, demuestra que algunas escuelas concertadas de estas comunidades, en otros contextos de regulación más estrictas, no estarían concertadas.

La última pregunta es si no contempláis el fin de los conciertos en este pelear hacia la equidad.

Adrián Zancajo

En un artículo en El País, cuando presentamos el informe catalán, decíamos que nos parece una posición totalmente legítima desde el punto de vista democrático. Hay derecho a que exista educación privada pero ninguna obligación del Estado a financiarla. Hay que partir de esta base.

El informe nace de ver cómo se regula la subvención en otros países. Partimos, pues, de la regulación. Personalmente, me da la impresión de que propuestas maximalistas pueden presentarse de manera tan inviable políticamente que lo que hacen es reforzar el statu quo: si hablamos de cerrar los conciertos, no hablamos de qué cuotas no están dentro del concepto de concierto educativo o de otras cuestiones.

Clara Fontdevila

Es un debate legítimo pero que a veces impide avanzar en una agenda de equidad en un modelo que ya existe, el de conciertos, que es el que está aquí.

Adrián Zancajo

La concertada es un sector muy diverso. Es concertada la que tiene carácter social o las cooperativas de familias o las ikastolas vascas. Hace falta un debate más quirúrgico. Como decíamos en el informe de Cataluña, hay escuelas concertadas que no deberían ser concertadas. Hay que plantear el punto de vista de iniciativas que pudieran ser más comunitarias, si tienen el mismo tratamiento que una sociedad limitada.

Toni Verger

Hay una concertada social que ahora mismo es la principal víctima de la situación de regulación inadecuada y que podría ser la principal beneficiaria de nuestras propuestas pero cabe que la misma concertada tenga un debate interno sobre quiénes son y hacia dónde quieren ir. El hecho de que la patronal represente concertadas de élite y sociales simultáneamente dificulta que tengan una posición. Quizás a la larga podrían tener este debate interno y que cierto sector transitara hacia una provisión privada, otra se mantenga en el servicio



público y otras, incluso, como en Cataluña ya sucede, pasaran a la red pública, lo que les daría una cierta estabilidad en su proyecto educativo. Sobre todo en el invierno demográfico en el que nos encontramos.

Clara Fontdevila

Hay una parte de la concertada que está muy cómoda con el statu quo, pero hay que tener en cuenta otra parte de la concertada que, en este invierno demográfico, ve su viabilidad económica amenazada y, por lo tanto, el statu quo no le beneficiará en el corto plazo. Es un sector con intereses distintos.

Adrián Zancajo

Tampoco es que el informe haga una apuesta por la regulación como camino correcto. Lo que pretende el documento es informar un posible debate, como el de la negociación de la Lomloe o el del decreto de admisiones y conciertos de Cataluña. Nosotros partimos de la posición normativa existente y, si se apuesta por una equivalencia entre sectores, vemos qué elementos de regulación pública se pueden llevar a cabo. Por lo tanto, el informe no parte de un debate inicial sobre cuál es la mejor opción. Dejar claro que el debate más amplio sobre el modelo de conciertos en sí es legítimo.

La posición del informe sigue la línea de si hay mejores maneras o si hay margen de maniobra para regular mejor y que los sectores sean equivalentes en inputs (financiación) y en estándares y resultados, no solo por rendimiento, sino en escolarización de alumnado más vulnerable, población inmigrante, etc. esto también ha de ser equivalente, si nos creemos el modelo de equivalencia.

Toni Verger

Precisamente, las propuestas que hacemos en el informe parten de identificar regulaciones con las que contribuir a que la práctica administrativa se acople al modelo de equivalencia, para que no genere tanta desigualdad, pero ello no quiere decir que otro tipo de propuestas no sean legítimas.

En realidad, nuestra función con este informe ha sido la de poner el tema en la agenda y plantear soluciones y, luego, hacia dónde va esto lo marca el debate democrático y la correlación de fuerzas...

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Colegios abiertos en Navidad, pero sin profesores

Ayuntamientos, centros educativos y asociaciones plantean diversas alternativas para que los menores tengan un lugar para divertirse durante estas fechas

Noel Corregidor Gonzalez

Las Navidades y las vacaciones escolares suponen un desafío para muchas familias a la hora de encontrar maneras para conciliar. De acuerdo con las cifras del Ministerio de Educación, en el curso 2022-23 casi 3 millones de alumnos menores de 12 años están matriculados en Educación Infantil y Primaria.

Desde la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) apremian al Ministerio de Educación para que elabore un plan estatal de conciliación para evitar que las familias «tengan que hacer malabares» para adaptar el calendario escolar y la vida familiar. La asociación mayoritaria en los colegios públicos cree que la conciliación debería ser «una política transversal e integral», que involucre a las consejerías de las Comunidades Autónomas y a las familias, y que esté «impulsada por la Administración». Sin embargo, las iniciativas son dispersas y, a menudo, puestas en marcha por los ayuntamientos y asociaciones.

Programas municipales para la conciliación

Varias administraciones locales y regionales ha abierto en noviembre el plazo de inscripción para que los padres que trabajen y que cuenten con menores de entre 3 y 12 años apunten a sus hijos a programas socioeducativos durante la Navidad.

En Madrid, el Área de Familias, Igualdad y Bienestar Social organiza el programa 'Centros Abiertos' desde el 23 de diciembre hasta el 5 de enero para ayudar a la conciliación familiar. El objetivo es «contribuir al desarrollo de los niños y fomentar la igualdad de oportunidades» a través de un conjunto de actividades educativas y lúdicas. También se busca ofrecer una alternativa a los padres que trabajan durante esas fechas.

El programa de «Centros Abiertos» se estructura en dos modalidades: una en inglés que tendrá lugar en 21 colegios públicos de Infantil y Primaria, uno por distrito, de la ciudad y otra modalidad dirigida a alumnos de entre 3 y 21 años con algún grado de discapacidad y que se desarrollará en 3 colegios públicos de Educación Especial.

De las 2.250 plazas que oferta el programa, 2.100 se desarrollarán en la modalidad de inglés, aunque desde el Ayuntamiento indican que el idioma se usará en las actividades «de forma lúdica», no tratándose en ningún

caso de «un programa de inmersión lingüística». Asimismo, se reservan 525 plazas para familias en situación de vulnerabilidad.

Las otras 150 plazas del programa son para los Centros Abiertos especiales. El programa señala que en esta convocatoria se prioriza «la función socializadora» de los jóvenes, por lo que «no se exige que trabajen ambos progenitores».

Desde el 24 de noviembre al 1 de diciembre las familias en Castilla y León pueden solicitar plaza en el programa 'Conciliamos en Navidad' de la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. El programa se desarrolla en colaboración con entidades locales de las nueve provincias de la región, siendo los ayuntamientos los encargados de «poner a disposición del programa uno o dos colegios» donde se realizarán las actividades.

La Junta establece que el objetivo del programa es «el cuidado y la atención lúdica» de los menores en Navidades. Para ello, monitores de ocio y tiempo libre se encargarán de elaborar juegos y desarrollar actividades plásticas, artísticas y deportivas en las que se tengan en cuenta «la promoción, conocimiento, concienciación y sensibilización de los derechos de la infancia, el fomento de la igualdad de oportunidades entre niñas y niños y los talleres de animación a la lectura».

El «Invernucio» y la «Fábrica de Juguetes»

El mismo día que cierran las inscripciones en Castilla y León, el 1 de diciembre, se abren en Santander para que las familias inscriban a sus menores de 12 años en el programa municipal de conciliación familiar, el 'Invernucio'. Los juegos, las actividades deportivas y los talleres son organizados por La Escueluca, una empresa cántabra de jóvenes profesionales de la educación, y combinan el ocio y la educación en valores de los alumnos.

Oviedo, por su parte, ofrece una amplia variedad de opciones para las Navidades. Por un lado, se abrirán 5 colegios para alumnos de entre 3 y 12 años. Además, se organiza «La Fábrica de Juguetes», talleres lúdicos para alumnos de entre 6 y 12 años que tendrán lugar en 8 instalaciones municipales. Y, por otro lado, el «Pequecampus», que se centra en actividades deportivas para los niños entre 5 y 14 años.

La alternativa desde las asociaciones

Talleres creativos, magia, villancicos, disfraces y mucha diversión prometen en la asociación Opción Alternativa en Sevilla para los alumnos mayores de 3 años. En la 'Navicubil' los juegos se realizarán desde el 23 de diciembre al 5 de enero y quiere servir como punto de apoyo a la conciliación familiar y también como alternativa a realizar actividades fuera de los colegios.

En la misma ciudad, la asociación Entre Amigos organiza la Escuela de Navidad, con la que buscan crear un espacio lúdico, cultural y educativo para los alumnos del Polígono Sur. «Un espacio de conciliación de la vida familiar y ocio alternativo», señalan desde la asociación, para dar una respuesta a «la situación de exclusión cultural» que sufren en el barrio. Y para ello organizan actividades como «excursiones, cuentacuentos, manualidades infantiles, deportes o juegos populares», tanto en colegios, como en el polideportivo municipal.

Colegios abiertos sí, pero no con profesores

«Los profesores también necesitamos conciliar», responde tajantemente Beatriz Laín cuando se le plantea la posibilidad de que los profesores den apoyo a los colegios que permanezcan abiertos en Navidad. Esta profesora de infantil y madre de dos niños en Primaria cree que la conciliación no debería limitarse «a abrir más horas y días los colegios», sino que se debería de fomentar las reducciones de jornada, los permisos remunerados y las ayudas a la crianza de los hijos. «El colegio y los profesores tenemos una función educativa, no estamos para realizar una labor de guardería», sentencia.

Ramón Martínez es profesor de Primaria y apoya que haya planes de apertura de colegios públicos en Navidad «para actividades socioeducativas», no obstante, recalca que esas actividades deben de ser realizadas «por profesionales distintos a los maestros». Ramón afirma que el problema no es que los centros educativos permanezcan abiertos, sino que se les pida a las escuelas y a los profesores que hagan una tarea que no les corresponde.

«Los centros educativos pueden tener una finalidad social, pero no son lugares asistenciales para que los padres concilien», remarca Beatriz. La profesora cree las Navidades tienen que ser un período para que los niños disfruten y desconecten, «también del colegio», apunta; por ello, ve mejor alternativa que se financien campamentos navideños gratuitos con monitores de ocio y tiempo libre. «Las administraciones deberían crear una oferta suficiente de plazas», considera.

Teresa Carrasco conoce ambos mundos. Esta profesora de Primaria trabajó durante 7 años en campamentos como monitora de tiempo libre. «Este es un sector muy inestable donde conciliar resulta una paradoja, ya que cuando hay más trabajo es en los periodos vacacionales», expone. «La temporalidad impide que haya una mayor profesionalización, por lo que muchos nos planteamos el trabajo de monitor como algo pasajero y para cuando eres joven», arguye.

«Si los colegios deben de estar abiertos en Navidad o no desplaza el foco de lo que debería ser importante», comenta Ramón, «y es el hecho de hay que mejorar la jornada laboral de los padres, no de hacer que los hijos



tengan ese mismo tipo de jornada». Y concluye con una reflexión. «¿Cuántas horas más deben de estar los estudiantes en los colegios e institutos?».

La maestra que habla con los niños

«Una orientadora veterana me dijo que ella es conocida en su centro por una denominación con la que le ha bautizado su alumnado: "la maestra que habla con los niños". Me lo dijo visiblemente emocionada. Es para estarlo»

Ana Cobos Cedillo. 12-12-2022

Los profesionales de la orientación nos incorporamos a los centros de secundaria del Estado Español en 1992. Éramos entonces una nueva figura en el sistema educativo, que no se parecía a ninguno de los profesionales que siempre habían trabajado en los centros, a los docentes. Hasta ese momento, la única profesión que trabajaba en los institutos era la de profesor y la única diferencia entre ellos era la especialidad.

El orientador, así, llega a los institutos como una novedad sin parangón. Se trató de algo tan novedoso como la incorporación, por primera vez, de un perfil singular, ya que a la vez que, aunque nueva e insólita, consistía en una especialidad más del profesorado de secundaria, con las mismas características de condiciones laborales, horario, calendario y acceso. Un oxímoron eso de ser un profesor que no da clase, cuando la docencia es la tarea fundamental del resto del profesorado, nexo de unión de su identidad profesional.

El orientador, en aquellos comienzos de los años noventa, no tiene otra opción que crear una nueva profesión, construir un perfil profesional (Cobos 2010), inventar un rol sobre el mismo terreno de juego con el partido comenzado. Así se insertan en las comunidades educativas con ese difícil papel teniendo que responder si se formaba parte del colectivo de administración y servicios o si se era un «comisario político» o un «espía de la inspección», como preguntaron a muchos.

Definir el rol profesional dentro de cada centro, siendo un profesor que no da clase, es particularmente difícil, porque para comprenderlo hay que saber diferenciar entre «formación», «instrucción» y «educación», como de forma impagable hizo el afortunado profesor Esteve Zarazaga (1983) en aquel capítulo, cuya claridad conceptual sigue sin ser superada, texto que todo profesional de la educación debería estudiar a fondo desde el momento cero de su carrera profesional. Así podría comprenderse que el orientador es un profesional de la educación cuya tarea principal no es impartir docencia, sino hacer orientación, porque se puede hacer «educación» sin dar clase.

Treinta años han pasado y no ha sido nada fácil. Llegar a encajar en el engranaje de la rígida maquinaria del sistema educativo no lo ha sido. Hay quienes sin saber en qué consistía nuestro trabajo nos ha llamado: loqueros, ambientadores, desorientadores, deshollinadores e incluso «paquistanís» por eso del «para qué están aquí». Sin embargo, hoy podemos decir, con toda la modestia que, en estos treinta años, ya nadie cuestiona para qué está aquí el orientador. Poco a poco, sin prisa, pero sin pausa, con nuestro esfuerzo, profesionalidad e implicación nos hemos hecho de un hueco en el sistema educativo y social. Ya se sabe en qué consiste nuestro trabajo, no solo en cada comunidad educativa y también en la calle.

Queda aún mucho por hacer porque todavía no está claramente definido el perfil y a la ciencia que sustenta la orientación educativa, como es la psicopedagogía, le falta sentar su base epistemológica, aunque estamos en ello (Cobos, 2022). También queda mucho reto por afrontar en los centros educativos cuando algunos equipos directivos siguen sin comprender en qué consiste la orientación y sin valorar la contribución que desde esta se hace a la educación. Así, desgraciadamente en 2022, sigue siendo frecuente ver que en institutos que cuentan con un solo profesional de la orientación para unos 800 estudiantes de media, por ejemplo, se destine más de la mitad del horario del profesional de la orientación a tareas que cualquier otro docente podría hacer con un perfil menos específico, como, por ejemplo: servicio de guardia o docencia de asignaturas que suponen picos de horario de difícil asignación.

Pese a todo, se percibe en la profesión de orientador un halo que le hace diferente del resto de los docentes, algo especial, probablemente esa cercanía, ese acompañamiento con el que cuenta el alumnado en los peores momentos, en las crisis, en los instantes más complicados de la adolescencia. Nuestro alumnado probablemente guardará el mejor recuerdo de su orientador cuando evoque ese momento en que estuvo a punto de repetir curso, cuando gracias a ella descubrió la carrera a la que quería dedicarse, cuando no supo a quien acudir cuando tuvo aquella relación sexual sin protección, cuando tuvo aquella crisis de ansiedad...

Hace unos días, una orientadora veterana me dijo que ella es conocida en su centro por una denominación con la que le ha bautizado su alumnado: «la maestra que habla con los niños». Me lo dijo visiblemente emocionada, es para estarlo, es todo un epitafio a una carrera. Porque los orientadores seguimos siendo ese profesional que educa sin dar clases, con el que se puede contar porque sabe psicopedagogía, no por buenismo, porque tiene formación específica para saber de niños, de adolescentes y de las cosas que les pasan, porque sigue teniendo un perfil singular en el sistema educativo, cuya aportación en calidad es un hecho cada día más visible.

Es muy hermoso que esos niños denominen «hablar» al trabajo que su orientadora hace con ellos, que perciban esa naturalidad en la intervención psicopedagógica que hace la profesional, es algo así como la poca percepción que tenemos de la banda sonora de una película cuando la música es buena y oportuna, que ayuda a enfatizar la trama sin que el espectador apenas se de cuenta. Del mismo modo, los orientadores están ahí siempre, para apoyar en el sistema educativo, con discreción, para que no se noten esos flecos, para que los niños sepan dónde se les escucha. En el sistema educativo se creó en su día una nueva profesión que con el rodar de los años y la buena práctica de los profesionales se ha hecho imprescindible para la calidad de nuestra educación.