

**ÍNDICE**

Radiografía imperfecta de la crispación educativa EL PAÍS
El Gobierno advierte a colegios concertados de que "en ningún caso" podrán cobrar a familias por enseñanzas obligatorias EUROPA PRESS
Evidencias en contra de la jornada escolar continua: dificulta la conciliación y los resultados académicos son peores EL PAÍS
Educación ha tramitado y pagado más de 650.000 becas este curso, un 50% más que el año pasado EUROPA PRESS
Alejandro Tiana, coautor de la reforma educativa: "Estamos intentando cambiar la cultura escolar" EL PAÍS
Los cuatro rasgos de los profesores que dejan huella según la ciencia LA VANGUARDIA
El inglés es para jóvenes y rentas altas: "El neoliberalismo ha cambiado la forma de ver las lenguas, ahora son una inversión" ELDIARIO.es
2.000 alumnos de Bachillerato someterán a examen la nueva Selectividad EL PAÍS
Galicia da lecciones de lectura en los colegios LA VOZ DE GALICIA
España y los Objetivos de la UE en Educación y Formación para 2030 EL DEBATE
Stéphane Vigneault: "El origen de la segregación escolar está en las cuotas de la concertada" EL PAÍS
El Gobierno matiza que "no es de obligado cumplimiento" que los profesores vigilen las redes sociales de sus alumnos EUROPA PRESS
Cinco habilidades que todo adolescente necesita y cómo fomentarlas, según Harvard EL DEBATE
La mayoría de los europeos confía en la ciencia, pero no conoce más que los conceptos básicos EL PAÍS
Reino Unido quiere que las matemáticas sean obligatorias hasta los 18 años EL DEBATE
Los españoles veneran la ciencia pero la mayoría sólo entiende conceptos elementales LA VANGUARDIA
El pelotazo de los colegios concertados de Madrid: pagan 1.500 euros al mes de media por usar parcelas públicas hasta casi el siglo XXII EL PAÍS
Digitalizar la educación es mucho más que tener ordenadores en los centros escolares THE CONVERSATION
Un año clave para la Formación Profesional MAGISTERIO
Qué puede y qué no puede la escuela frente a la violencia de género EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN
Lidiar con el cáncer en el colegio: «Caemos en el error de dejar la educación en segundo plano» CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA
Los podcasts resuelven problemas de dislexia y escritura y pueden ser la fórmula contra el fracaso escolar CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA

Radiografía imperfecta de la crispación educativa

Un relato en torno al sistema educativo no basado en las evidencias de la investigación empírica y alejado de la realidad ha encontrado su caldo de cultivo en la frustración de parte de la comunidad educativa

JESÚS ROGERO / DANIEL TURIENZO. 24 DIC 2022

En el ágora que constituyen hoy las redes sociales se ha instalado una creciente crispación en torno a la educación que afecta no solo a los temas en disputa habituales, sino también a la propia concepción de la educación. A nuestro juicio, existe un discurso que ha sido capaz de canalizar cierto malestar docente y que ha contribuido a la polarización del debate sobre cuáles son los principales problemas (y soluciones) de nuestro sistema educativo. Este discurso asume, al menos, las siguientes ideas:

1. Se ha producido una expansión, hasta lograr la hegemonía, de un enfoque netamente pedagógico que apuesta por cuestiones como el desarrollo de competencias, la motivación, el juego o la atención a las emociones del alumnado. Este enfoque se relaciona con la “innovación pedagógica”, pero en realidad es un conjunto de prácticas ineficaces no contrastadas por la investigación educativa. Estas prácticas (siempre según este discurso) priorizan aspectos superfluos que relegan los saberes a un segundo plano y evitan que el alumnado memorice y se esfuerce, reduciendo el nivel de exigencia.
2. La generalización de esta perspectiva pedagógica ha producido un descenso en el aprendizaje, en la reflexión del alumnado y en la capacidad del sistema educativo para promover la igualdad de oportunidades, pues deja al alumnado desfavorecido desprovisto de los saberes académicos necesarios para la vida. Por ello, el sistema ha dejado de funcionar como el ascensor social que era en los años 70 y 80 del pasado siglo.
3. La LOMLOE impone este enfoque al profesorado y condiciona así la mayor parte de su actividad docente. Esto ha ocurrido por la exclusión del profesorado en activo de la toma de decisiones y por la excesiva influencia de los “expertos”, que no están legitimados para emitir conocimiento válido sobre educación porque no son docentes en etapas no universitarias, desconocen la realidad educativa y tienen intereses personales y/o corporativos.
4. Este enfoque pedagógico hegemónico, que apuesta por elementos simbólicos y no tiene en cuenta la realidad de las aulas y sus problemas estructurales, considera que los docentes pueden resolver todos los problemas de la educación, por lo que les culpabiliza de que estos sigan existiendo. De esta forma, al sistema educativo se le exigen funciones inasumibles que le trascienden más allá de la transmisión del conocimiento.
5. Esta perspectiva pone el énfasis en la innovación metodológica como excusa para seguir desatendiendo las graves carencias de recursos en la educación pública y los procesos de privatización.

Si este relato se contrasta con las evidencias de la investigación empírica, podemos extraer algunas conclusiones:

En primer lugar, no parece que exista un enfoque pedagógico puro como el que se plantea —salvo, quizá, en contadas excepciones—. De existir, no hay indicios de que estas prácticas sean hegemónicas ni en los procesos de legislación educativa ni en los centros educativos y, por tanto, esta no puede ser la causa del supuesto declive de la calidad educativa en España.

En segundo lugar, el mito de la caída del nivel educativo resulta muy eficaz, ya que coincide con el imaginario colectivo de cada generación respecto a la posterior. Sin embargo, la mayoría de los datos desmienten que se haya producido un descenso de la calidad educativa en las últimas décadas en términos de inclusión, acceso, proceso y resultados. No obstante, sí existen datos que indican que se ha producido un declive en algunos aprendizajes desde la irrupción de la pandemia, por lo que es razonable atribuirlo al impacto de las medidas sanitarias y no a otros factores sin efecto contrastado, como las recientes reformas legislativas, cuyos efectos no pueden ser evaluados aún. En este sentido, resulta llamativo que la innovación docente se erija como causa de todos los males, mientras que no se cuestionan otros métodos considerados tradicionales —hegemónicos en la actualidad— y se omiten los profundos cambios que ha experimentado nuestro país en las últimas décadas y que han impactado directamente en nuestro sistema educativo. Entre otros, intensas transformaciones familiares, una revolución digital que ha afectado al modo en que pensamos y nos relacionamos, una sociedad multicultural que ha redefinido nuestra identidad, el progresivo y planificado deterioro de lo público y un aumento sostenido de la segregación socioeconómica del alumnado. Del mismo modo, las comparaciones con la década de los 70 y 80 tienen escasa capacidad explicativa, puesto que en aquella época había grandes capas de la población que no accedían a la educación postobligatoria y la movilidad social no la producía tanto el sistema educativo como el cambio político y económico de una sociedad en transición hacia una democracia y una economía desarrolladas.

En tercer lugar, si atendemos a la letra y al proceso de diseño de la LOMLOE, no se corresponde con la realidad que esta ley imponga un modelo pedagógico unívoco y tampoco que haya excluido a los docentes en su elaboración. De facto, la mayoría de los asesores que han contribuido a la misma son docentes de etapas no universitarias en activo.



En cuarto lugar, todas las leyes educativas en democracia han atribuido al sistema educativo funciones relacionadas con el desarrollo integral de la persona y la búsqueda de una sociedad más justa. Estos principios van más allá de la mera instrucción, lo que no significa, como es evidente, que se deban depositar en la educación toda la responsabilidad como única herramienta para resolver los problemas sociales.

Finalmente, en quinto lugar, los movimientos sociales en defensa de la educación pública han estado y siguen estando intensamente vinculados a la innovación educativa. En la gran mayoría de los casos, estos movimientos han concebido la innovación como el desarrollo de procesos de formación y praxis docente eficaces para garantizar el derecho a la educación para todo el alumnado y combatir las desigualdades e inequidades educativas. No parece razonable mezclar estos procesos de reflexión colectiva y compromiso social con la utilización del eslogan vacío de la innovación pedagógica por personas y entidades cuyo objetivo principal es distinguirse en el mercado privado de la educación.

Si no existen evidencias que justifiquen partes esenciales de este discurso cabe preguntarse por qué es asumido por muchos docentes y por una parte de la sociedad. Al igual que el trumpismo encontró su caldo de cultivo en los perdedores de la globalización, este discurso ha arraigado en una frustración real de parte de la comunidad educativa. Desde nuestro punto de vista, existe un malestar latente que ha emergido con fuerza, por varios motivos:

- Por el progresivo empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado, especialmente en la última década. Esta circunstancia se ha visto agravada, particularmente, en algunas zonas del país donde la falta de inversión en la educación pública y las políticas educativas han generado procesos como la guetificación de centros, la obsolescencia de instalaciones o la masificación de aulas. Esta situación se ha acelerado por la falta de respuestas adecuadas durante la pandemia, que ha generado una acusada sensación de abandono y desprestigio profesional. Junto con los factores objetivos, se ha producido también una devaluación en cuestiones subjetivas como el escaso reconocimiento social autopercebido, la creciente complejidad de la acción docente cargada de un sinnúmero de nuevas demandas (prevención de problemas de salud mental y de acoso escolar, burocracia creciente, detección de vulnerabilidades, nuevas materias y demandas sociales etc.), o la percepción de una mayor vigilancia, control y cuestionamiento de su labor.
- Por las expectativas frustradas generadas por la LOMLOE, que es vista, por muchas personas, como una gran oportunidad perdida de garantizar a los centros los recursos adecuados para una mejora educativa real.
- Por una infrarrepresentación de los docentes no universitarios en el debate educativo, donde se priorizan voces de otros profesionales y se produce cierta invisibilización de este colectivo.
- Por la existencia, minoritaria, pero llamativa, de procesos educativos denominados “innovadores” que esconden prácticas poco profesionales y alejadas de las evidencias en investigación, y que sirven como “hombre de paja” de este discurso.
- Por un pesimismo y una polarización política que, hoy día, impregnan cualquier debate social. En este caso, la polarización se traduce en la generación de falsas dicotomías que, o bien no existen (calidad frente a equidad, competencias frente a contenidos, innovación frente a tradición, etc.), o bien se plantean como posturas absolutas de una manera poco fiel a la realidad educativa, donde suelen primar enfoques eclécticos.
- Por la labor irresponsable de algunos medios de comunicación, que asumen que la educación es la única vía para abordar las problemáticas sociales, económicas o culturales y el profesorado (su formación, su actitud, etc.) el obstáculo fundamental para que se resuelvan.

Este caldo de cultivo ha provocado el florecimiento y la extensión de un relato alejado de la realidad, pero que va ganando adeptos porque sirve como reacción defensiva y protectora ante una situación ciertamente difícil y compleja para muchos docentes. Una reacción que está recurriendo, con demasiada frecuencia, a la caricatura de quienes introducen innovaciones docentes o defienden la inclusión educativa, a la agresividad hacia los “expertos”, la negación de la investigación y a comparaciones simplistas con tiempos pasados. En ocasiones, este discurso es amplificado por referentes de diferentes disciplinas (literatura, periodismo, filosofía o política), lo que alimenta que parte de la opinión pública interiorice una visión distorsionada y fundamentalmente negativa del sistema educativo.

La crispación en el debate educativo es preocupante porque aumenta la desmotivación docente, rompe los puentes entre la investigación y la docencia, contribuye al desprestigio de la profesión y al desánimo de unas familias y alumnado que asisten atónitos a la guerra fratricida, y resta energías para generar un diálogo constructivo que avance hacia la mejora educativa. Al respecto, considerar la voz de los docentes como monolítica y la única legítima significa excluir otras perspectivas, como las de los investigadores, las familias y el propio alumnado, que tienen mucho que decir. Es también negarse a que la ciudadanía discuta cómo quiere construirse a sí misma. Al mismo tiempo, resulta poco productivo considerar que el debate educativo se puede

producir de espaldas a los docentes o tomando estos solo como objeto de estudio. Entendemos, por tanto, que es necesario un diálogo sosegado, basado en ideas, datos, investigaciones y argumentos diversos, sin menospreciar ninguno por su procedencia. Y, cuando no estemos de acuerdo, mejor siempre argumentar que acudir a la manida, frágil y ofensiva atribución *ad hominem* que envenena el debate y nos aleja de consensos mínimos posibles, del entendimiento, la comprensión y, en definitiva, de un diálogo razonable.

Jesús Rogero es profesor de Sociología en la Universidad Autónoma de Madrid, y Daniel Turienzo es docente, ahora trabaja en la Acción Educativa Exterior.

europapress.es

El Gobierno advierte a colegios concertados de que "en ningún caso" podrán cobrar a familias por enseñanzas obligatorias

MADRID, 28 Dic. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno ha recordado que la nueva Ley de Educación (LOMLOE) establece que "en ningún caso" los centros privados concertados podrán percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, ni imponer la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones.

Así lo ha manifestado el Ejecutivo en una respuesta parlamentaria, a la que ha tenido acceso Europa Press, a una pregunta del Grupo Parlamentario Unidas Podemos registrada en el Congreso de los Diputados en la que pregunta al Ministerio de Educación y Formación Profesional si tiene constancia de que, según un estudio, el 90% de los colegios concertados en España cobran una cuota base a las familias al mes. El estudio, presentado el pasado mes de octubre por la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) y la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE), asegura que la media de las cuotas base mensuales de los colegios concertados españoles van desde los 191 euros en Cataluña hasta los 38 euros en Aragón y Galicia. En este contexto, el Gobierno ha destacado que, según está fijado en la ley, las administraciones educativas "dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas gratuitas y establecerán medidas para que la situación socioeconómica del alumnado no suponga una barrera para el acceso a las actividades complementarias y los servicios escolares. Asimismo, la ley establece que las actividades complementarias que se consideren necesarias para el desarrollo del currículo "deberán programarse y realizarse de forma que no supongan discriminación por motivos económicos". El Ministerio de Educación y Formación Profesional, con base en la distribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas, vigila la normativa que las CCAA aprueban en desarrollo de lo establecido en la legislación básica, "sin posibilidad de intervenir en la gestión educativa directa, por no establecer el ordenamiento jurídico una relación jerárquica entre administraciones". Por ello, ha señalado que corresponde a la inspección educativa de cada comunidad "velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones que afecten al sistema educativo, así como supervisar el funcionamiento de los centros educativos, la práctica docente y la función directiva". "Agotada la vía administrativa, si procede, se puede recurrir a la vía jurisdiccional", precisa el Gobierno. En lo que respecta a su ámbito de competencia educativa, el Ministerio ha informado de que tanto en la ciudad autónoma de Ceuta como en la de Melilla, con seis y tres centros concertados de titularidad privada respectivamente, "no se impone con carácter forzoso el pago de ninguna cuota para la atención educativa en las enseñanzas concertadas, ni imponen a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica por las familias de los alumnos".

EL PAIS **OPINIÓN**

Evidencias en contra de la jornada escolar continua: dificulta la conciliación y los resultados académicos son peores

"La mayor parte de los proyectos de cambio a la jornada continua promovidos en los colegios —frecuentemente copiados unos de otros— son de una hiriente indigencia intelectual"

RAFAEL FEITO. 28 DIC 2022

Del mismo modo que hace varias décadas la sequía en Andalucía forzó a muchos centros escolares a pasar de la jornada partida a la continua, la covid ha provocado el mismo efecto. Este es el motivo por el que de nuevo asistimos al debate —o, más bien, la bronca— sobre el tipo de jornada: continua o partida.

Pese a que aparentemente este es un tema menor, ha sido la principal cuestión de debate en el seno de las comunidades educativas de la mayor parte de los centros públicos de primaria del país. Es importante señalar que este es un debate de la escuela estatal. Por ejemplo, en Madrid más del 60% de los centros estatales tiene jornada continua frente a un 3% en el caso de los concertados.



Más allá del interés que se pueda tener en los asuntos relacionados con la educación, este debate tiene —como mínimo— un doble atractivo. Por un lado, estamos ante un ejemplo de manual de cómo un grupo profesional —en este caso, el de los maestros y de las maestras de la enseñanza estatal— es capaz de hacer valer sus puntos de vista corporativos. Por otra parte, el proceso ha derivado en muchos centros en enfrentamientos —entre el profesorado y las familias, y entre familias— y en la negación del diálogo, elementos todos ellos dañinos para la democracia. Lo que podría haber sido un debate científico sobre cómo organizar de un modo eficaz los tiempos escolares se ha convertido, en muchas ocasiones, en una lucha de intereses entre varios grupos: por un lado, un profesorado que busca una jornada laboral más cómoda y, por otro, unas familias con intereses contrapuestos.

De acuerdo con quienes lo proponen, estas serían las principales supuestas ventajas del cambio de jornada:

1. El rendimiento de los alumnos es mayor y su cansancio es menor.
2. Las actividades extraescolares se extenderán y los comedores no se resentirán.
3. La vida familiar se verá notoriamente mejorada, ya que los niños podrán pasar más tiempo con sus padres y madres.

En lo que se refiere a la primera ventaja, los datos son contundentes. Desde que se implantó la jornada continua, se sabe que el rendimiento del alumnado en los centros con tal distribución horaria —sea medido por las calificaciones escolares o por los resultados obtenidos en pruebas externas— está por debajo del de sus compañeros que tienen jornada partida.

En el muy citado informe realizado por Caride en 1993 en Galicia se señalaba que tres cuartas partes del profesorado decían que el rendimiento es mayor en la continua. Sin embargo, sus datos indican que hay entre un 10% y un 20% más de fracaso escolar en los centros con esta jornada. Un estudio realizado en Andalucía en 2002 aportaba resultados similares. En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid, las pruebas de 6º de primaria de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) muestran que siempre los resultados obtenidos por los centros con jornada continua están por debajo de la media. Así, en 2008, el resultado para los centros con jornada continua fue de 5,5, mientras que la media fue de 5,82. En 2014, los resultados fueron, respectivamente, 6,7 y 6,9. Lo mismo sucede con las pruebas de 3º de primaria, también en Madrid. En un estudio publicado por la Fundación Europea Sociedad y Educación en 2019 —esta vez con las pruebas de tercero—, se detecta que la nota media en Matemáticas es de 7,16 para el alumnado que acude a centros con jornada partida, y es de 6,77 para los de jornada continua.

En lo que se refiere al cansancio, tal vez sea cierto que la última hora de la tarde en la partida sea poco efectiva —aunque no tanto como para recomendar una siesta de pijama y orinal—, pero lo mismo puede ocurrir con la última de la mañana en la continua. Los docentes afirman de modo casi unánime que es peor la última hora de la partida. De nuevo, la realidad no coincide con esta percepción. El informe de Caride detectó una mayor fatiga del alumnado en la jornada continua que en la partida. Entre las 13 h. y las 14 h., el 47% de los alumnos en jornada continua declara sentirse fatigado. En el caso de la partida, el del 27,4% se siente cansado a última hora. En los informes —referidos a Francia— de Testu y de Challamel se indica que el cansancio es claramente mayor en la última hora de la continua. Es más, el informe de Charamel detecta una subida del rendimiento a partir de las 15.00. Un informe de la OCDE de 2016 indica claramente que el rendimiento decae enormemente entre el mediodía y las dos.

Las actividades extraescolares que se exigen para la jornada continua suelen quedar al albur de las preferencias y capacidades presupuestarias de los ayuntamientos y/o de las familias. Ya en el informe de Caride se detectó que hay una menor participación en tales actividades dentro del colegio en los centros con jornada continua que en los de jornada partida. En estos últimos, la participación ronda o supera —depende de los cursos— el 50% mientras que en los de jornada continua está siempre por debajo del 30%.

Según los datos recopilados por la *Conselleria d'Educació* de la Comunidad Valenciana, solo el 25% de los alumnos participa en las actividades extraescolares. El dato confirma una tendencia detectada en el curso anterior al de la publicación del informe (2014-15). En los centros en los que se había implantado la continua el año anterior, la participación era del 40 %, pero descendía considerablemente en el segundo año de aplicación de la continua. Siguiendo en la Comunidad Valenciana, el uso del comedor baja más de un 30% en el grupo de centros que aplicaron la jornada continua a partir del curso 2014-15, y más del 18% en los del curso 2013-14. Para ser más precisos, los centros que en 2014-15 pasaron a la jornada continua tuvieron 2.997 comensales, mientras que en el curso anterior el número fue de 4.007. En estas condiciones, nada tiene de extraño que el sindicato del sector de Restauración Social de la UGT afirmara que había un riesgo real de pérdida de puestos de trabajo en el colectivo de comedores escolares, en el que trabajan alrededor de 20.000 personas.

Los defensores de la jornada continua consideran que esta favorece un mayor contacto de las madres y de los padres con sus hijos. Sin duda esto puede ser cierto en el caso de aquellas familias en las que los progenitores almuerzan en casa y que dispongan de tiempo libre por las tardes para dedicarlo a sus hijos. Es lo que pudiera suceder, por ejemplo, en familias con ama de casa o con algún cónyuge con jornada reducida.

Hasta hace no mucho, se decía que lo habitual en Europa es la jornada continua. Desde que se ha generalizado la posibilidad de consultar este dato en Internet, ya no se hace uso de este argumento.

Contra las evidencias disponibles

El profesorado se ha implicado en el debate favoreciendo de un modo descarado el cambio de jornada indicando que está demostrado que es mejor esta jornada que la partida y negando validez a las evidencias disponibles so pretexto de que el único que sabe sobre la cuestión es el profesional docente. De hecho, la mayor parte de los proyectos de cambio de jornada —frecuentemente copiados unos de otros— son de una hiriente indigencia intelectual.

En las consideraciones generales de la subcomisión para el estudio de la Racionalización de Horarios del Parlamento español se señalaba que la “jornada continua encuentra numerosos detractores entre las personas expertas en conciliación”. Se dice, nada más y nada menos, que “la jornada continua parece responder más bien a las necesidades de conciliación del colectivo del profesorado, pero no a las necesidades de niños y de niñas”.

No siempre ha sido el profesorado el motor de la propuesta de cambio de jornada. Por ejemplo, en los casos de las ciudades de Toledo y de Alcalá de Henares fueron los padres y madres quienes iniciaron el proceso, eso sí, siempre con la aquiescencia de los docentes. Lo que no se ha visto, hasta ahora, es que las familias hayan sido capaces de conseguir el paso de la jornada continua a la partida. Si no media el apoyo del profesorado, no hay nada que hacer.

Para complicar las cosas, cabría aportar algún dato sobre la jornada escolar en la adolescencia y su posible incidencia en los tiempos escolares de los institutos de educación secundaria. Hasta hace poco tiempo se pensaba que los adolescentes se acuestan tarde —y, en consecuencia, llegan adormilados a la escuela— porque quieren ver la televisión, jugar con el ordenador, chatear, etc. Sin embargo, ahora sabemos que, desde el mismo comienzo de la adolescencia, se produce un cambio biológico en los patrones de sueño que se intensifica hasta el final de esta etapa vital. Tal modificación implica la necesidad de dormir nueve horas diarias y de acostarse y levantarse más tarde de lo que se hace durante la infancia o la madurez. El desajuste entre los horarios biológico y escolar perjudica la salud fisiológica, metabólica y psicológica de los jóvenes. Las clases de secundaria deberían empezar a las diez y media. Retrasar tan solo una hora el comienzo de las clases —es decir, empezar a las nueve y media, por ejemplo— plantearía un problema similar al terremoto del debate sobre la jornada escolar continua en la primaria. Un cambio así implicaría finalizar la jornada a eso de las tres y media (o cuatro y media en los días o casos en que la jornada se prolongue). Esto supondría afrontar la ya casi irresoluble cuestión del almuerzo. Si este pudiera resolverse en una hora —o algo menos, aunque esto en España sería difícil, y sabemos de los riesgos de comer en poco tiempo—, los profesores de secundaria podrían alegar que no desean lo que buena parte de sus compañeros de primaria ya han rechazado.

Reconvertir la cuestión en un debate educativo

Llegados a este punto, ¿qué cabría hacer? El profesorado de la pública va a seguir insistiendo en conseguir la jornada continua. De hecho, se han detectado peticiones de traslado del profesorado de centros con jornada partida a colegios con continua. Trabajar en un centro con jornada completa se considera un agravio comparativo.

El informe que publicó en 2021 ESADE propone convertir el debate sobre el tipo de jornada en uno sobre educación a tiempo parcial o educación a tiempo completo al estilo de Alemania —país que siempre ha contado con la jornada continua—. Plantea compensar al profesorado con un complemento salarial para aumentar las horas de permanencia en los centros (en definitiva, por hacer lo que ya hacen los profesores que están en colegios de jornada partida).

Para los sindicatos —al igual que para el profesorado— no hay duda: jornada continua. Un sindicato que se posiciona contra esta jornada estaría abocado a perder las elecciones. La izquierda política difícilmente va a enfrentarse a los sindicatos.

Para la derecha la opción consistiría en dejar hacer. Todo este embrollo sobre la jornada escolar favorece la creación de centros concertados, especialmente en los nuevos desarrollos urbanos en los que a las jornadas laborales de unas familias en las que ambos cónyuges tienen empleo se añaden los tiempos de desplazamiento al trabajo.

En el caso de las familias se ha entronizado el reino de los particularismos: cada cual votará lo que más le convenga a sus intereses. El bien común ha desaparecido.

En fin, si alguien quería episodios carpetovetónicos, aquí tiene uno.

europapress.es

Educación ha tramitado y pagado más de 650.000 becas este curso, un 50% más que el año pasado

MADRID, 28 Dic. (EUROPA PRESS) –



El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha tramitado y pagado un total de 656.794 ayudas en la convocatoria de becas 2022-2023, lo que supone un incremento del 50% respecto al curso anterior, en el que se habían gestionado 436.830 en el mismo periodo, según ha informado el Ministerio.

Este año más de 1,36 millones de alumnos de todo el país han solicitado una beca, 136.000 más que en 2021. Para poder atender al mayor número posible de estudiantes, el Gobierno ha ido incrementando año a año el presupuesto destinado a becas -con una cifra de 2.548 millones en los PGE de 2023- y se estima que en la convocatoria 2022-2023 se invertirán 2.416,3 millones.

De ellos, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha transferido ya 1.084,7 millones de euros a los estudiantes beneficiarios de estas ayudas, aproximadamente el 45% del presupuesto total. Esta cantidad incluye los 400 millones inyectados por el Ejecutivo de manera extraordinaria para proporcionar, ante la situación de incertidumbre generada por la guerra en Ucrania, una ayuda complementaria de 100 euros al mes entre septiembre y diciembre de 2022 a todos los becarios.

Desde 2018, el Gobierno ha introducido numerosos cambios en la convocatoria de becas para garantizar que estas lleguen a los estudiantes que más las necesitan, devolverles su carácter de derecho subjetivo y evitar así que ningún alumno abandone sus estudios por motivos económicos.

Junto al mencionado incremento del presupuesto, que desde 2018 ha aumentado más de 1.000 millones de euros, se han modificado además los umbrales de renta, elevado varias cuantías o modificado requisitos académicos. Todo esto ha permitido, según apunta el Ministerio, aumentar, por un lado, el número de becarios (cerca de 900.000 en la última convocatoria) y, por otro, el importe de las becas que reciben, especialmente aquellos con los niveles de renta más bajos.

En esta línea, el real decreto que regulará la próxima convocatoria, en el que actualmente trabajan los Ministerios de Educación y Universidades, incluye como principal novedad el incremento en la cuantía de la beca de residencia para estudios postobligatorios. Esta pasará de 1.600 euros a 2.500 euros con el objetivo de facilitar que los jóvenes, especialmente a aquellos que viven en municipios rurales, puedan cursar sus estudios en una localidad distinta.

EL PAIS

Alejandro Tiana, coautor de la reforma educativa: “Estamos intentando cambiar la cultura escolar”

Artífice de la gran reforma educativa que está cambiando la forma de trabajar de 750.000 docentes y 8,2 millones de alumnos, el ex 'número dos' de Isabel Celaá y Pilar Alegría habla del enfoque competencial, el papel de la memoria y el peso de la historia en el sistema educativo

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 28 DIC 2022

Alejandro Tiana empezó dando clase a la primera promoción que llegaba a octavo de EGB, y ha sido el principal autor, junto a la exministra Isabel Celaá, de la actual ley de educación, la Lomloe, y de la gran reforma que está cambiando la forma en que 750.000 docentes dan clase y 8,2 millones de alumnos aprenden. Profesor emérito de Historia de la Educación en la UNED, de la que fue catedrático y rector, Tiana (Madrid, 71 años) ha formado parte de los equipos educativos de los tres gobiernos del PSOE desde la Transición. Su último cargo, hasta junio, fue el de *número dos* del Ministerio de Educación que dirige Pilar Alegría. La entrevista se celebra el último día de curso antes de las vacaciones de Navidad en su casa, un piso acogedor situado cerca del parque del Retiro, en Madrid, en unos sofás desde los que se ve la estantería repleta de libros de su estudio.

Pregunta. ¿En qué consiste el aprendizaje por competencias?

Respuesta. Consiste en poner el énfasis no solo en las cosas que se aprenden, sino en el uso que se hace de las cosas que se aprenden. A muchas generaciones nos han hecho aprender muchísimas cosas, muchísimos contenidos, que no aplicábamos. No los utilizábamos para situaciones posteriores, muchas veces ni siquiera para estudios posteriores, y, en consecuencia, los olvidábamos sin más. Las competencias ponen el énfasis en que todo el aprendizaje debe formar parte de un entramado formativo que permita al alumnado, cuando tenga que dar respuestas a las situaciones que la vida le presente, sean más académicas, más profesionales o del tipo que sean, disponer de un bagaje, de una mochila bien preparada con cosas que pueda aplicar.

P. ¿Dónde queda la memoria en ese modelo?

R. La memoria es un instrumento fundamental de aprendizaje. El problema no es memoria sí, memoria no. El problema es que a veces nos esforzamos en que los jóvenes adquieran en su memoria cosas que creo que no son imprescindibles. Y eso quita, digamos, energías para poder centrar la memoria en otras cosas.

P. La reforma ha generado malestar entre muchos docentes. Una de las quejas se centra en la terminología que acompaña la reforma educativa. ¿Era necesario utilizar tantas expresiones nuevas, como descriptores operativos, situaciones de aprendizaje...?

R. Muchos de los términos ya se usaban, aunque no estuvieran en los currículos oficiales. Hablar de competencias no es algo nuevo; la Unión Europea lleva más de una década haciéndolo y diciéndonos a los países que las apliquemos. Y los 'criterios de evaluación' llevan en la legislación española desde 1990. En otros casos sí hemos introducido conceptos que nos parecía que expresan mejor lo que pretendemos. Introducimos 'situaciones de aprendizaje' porque en la escuela estamos muy acostumbrados a utilizar términos que están muy cargados de contenido, incluso inconsciente, como tareas, ejercicios, prácticas... Y esos términos a veces llevan a hacer más de lo mismo. Utilizando situación de aprendizaje no pretendemos ninguna innovación rara, sino decirle al docente: diseñe usted modelos aplicables al aula que favorezcan que los alumnos aprendan. Y eso lo puede hacer de maneras muy diferentes, no va en contra de hacer ejercicios, de hacer prácticas, ni de nada. Lo que decimos es: ponga usted el foco en eso. Yo diría, aunque no es exactamente lo que me ha preguntado...

P. Adelante.

R. Yo creo que lo que estamos intentando hacer es un cambio en la cultura escolar, introducir elementos que vayan en esa dirección. A principios del siglo XIX nos pusimos a construir sistemas educativos que se han ido configurando de una manera determinada. Y ahora nos parece totalmente normal, por ejemplo, que los alumnos nacidos en el mismo año estudien el mismo curso. Lo tenemos muy arraigado, pero en realidad es algo muy reciente en nuestra historia, porque cuando esos sistemas educativos empezaron a implantarse, no existía. Forma parte de lo que los historiadores de la educación llamamos cultura escolar. Una especie de saber institucional que va pasando de unos docentes a otros, a veces ni siquiera de forma expresa. Hay cosas de esa cultura escolar que tienen que ver con qué se considera valioso transmitir, cómo transmitirlo, cómo manejar el aula, cómo organizar un centro, etcétera. Y lo que hemos querido con la ley es llevar a una reflexión sobre qué sentido tiene todo eso, y qué cosas debiéramos cambiar. Es evidente que no son cambios sencillos, que se consigan de un día para otro.

P. ¿El sistema educativo actual no funciona bien?

R. Nuestro sistema avanzó una barbaridad en los años finales del siglo XX, como muestran los indicadores educativos. Y hoy es muy comparable al de los países de nuestro entorno. Pero necesitamos dar más pasos adelante, y eso no se consigue haciendo más de lo mismo. Eso nos ha llevado hasta donde estamos, muy bien, pero ahora necesitamos un cambio que vaya más allá. Un cambio que afecte a cosas, cómo decirlo, un poco más intangibles y un poco más profundas de la tarea profesional de nuestros docentes. Es normal que todo esto genere algunas dudas, inquietud, y al mismo tiempo, en otra parte del profesorado, esperanza, satisfacción al pensar que aquello en lo que han creído ahora pueden hacerlo sin trabas.

P. ¿El enfoque competencial está costando más en España?

R. Este debate ha costado mucho y ha generado debates en muchos países, no somos los únicos. En Francia, por ejemplo, esa guerra ha sido dura, y en otros lugares han pasado cosas parecidas. Al mismo tiempo, creo que hay una característica española. Y es que históricamente hemos tenido sistemas educativos sobrerregulados, excesivamente dirigistas, que han confiado poco en el profesorado y no han desarrollado tanto una profesión docente como tal, sino que han tendido a decir cómo había que hacerlo todo, desde organizar los centros hasta casi dar clase. Creo que eso ha generado una cultura en la que muchas veces los docentes dicen: 'díganme qué tengo que hacer'. Algo que, por ejemplo, un médico, nunca haría. No pediría que le dijeran en una norma oficial lo que debe hacer. Eso lo decide profesionalmente, a través de los colegas, de las asociaciones, de los colegios, de los protocolos que ellos mismos crean, de los congresos a los que asisten... A nosotros parece que alguien nos lo tiene que decir, y creo que tiene que ver con que nos lo han dicho demasiado. Y aspectos como un mayor peso de la autonomía escolar, de la capacidad de decisión del profesorado, chocan con esa cultura adquirida en la escuela.

P. En este caso, al profesorado se le ha pedido aplicar un cambio para el que no ha sido formado.

R. La formación siempre es necesaria, y es posible que se haya ido más lento de lo que se debía.

P. ¿Los plazos de implantación de la ley no son demasiado justos? ¿Se pusieron así por miedo a que si en 2023 cambia el Gobierno la Lomloe se hubiera paralizado sin llegar a aplicarse?

R. Supongo que algo de eso siempre hay. Pero estimamos que era un tiempo razonable para poder hacerlo. Es verdad que luego tuvimos la pandemia, hubo cosas que jugaron en contra. Pero sobre todo considero que lo que se ha puesto en marcha ahora es un proceso, estamos al inicio. Quien considere que por cambiar la ley ya se ha cambiado la realidad, vive en otro mundo.



LA VANGUARDIA

Los cuatro rasgos de los profesores que dejan huella según la ciencia

Un reciente estudio ha revelado cuatro pilares que los maestros pueden trabajar para reforzar estas relaciones

FRANCIELE CORTI. BARCELONA. 30/08/2021

No cabe duda de que la relación que se establece entre profesores y estudiantes dentro del aula es distinta a todas las demás relaciones humanas, como podrían ser la amistad, las relaciones parentales o las relaciones afectivas. Más allá de que pueda contener dosis de amistad o un vínculo de cuidado y afecto, la relación pedagógica es una relación especial, es la base para que se construya el aprendizaje. Si un estudiante se siente a gusto con su profesor o profesora, es más probable que quiera estar en la clase y que se esfuerce por aprender.

La corporeidad, la mirada, la palabra y las tecnologías digitales deberían estar muy presentes los maestros en formación de los grados de Educación universitarios

La relación pedagógica tiene que ver no sólo con el aprender conocimientos, sino también valores, maneras de ser y maneras de estar, juntos y en reciprocidad.

También es evidente que los y las estudiantes se relacionan de distinta manera con cada uno de sus profesores. Con algunos se crean vínculos más estrechos, con otros puede haber un profundo respeto y, con otros, incluso pueden llevarse mal. Eso pasa porque la relación pedagógica es, ante todo, una relación personal. Pero *¿qué hace que un mismo grupo de alumnos se relacione con sus diversos profesores de manera distinta?* En otras palabras, *¿qué factores influyen en la construcción de una relación pedagógica positiva?*

Los resultados de una investigación empírica publicada recientemente contemplan la existencia de cuatro factores que influyen en ello: la corporeidad, la mirada, la palabra y las tecnologías digitales. Cuatro pilares que deberían estar muy presentes los maestros en formación de los grados de Educación universitarios.

1. La corporeidad

Evidentemente, profesores y estudiantes están en relación a través de sus cuerpos. Las posturas de estos cuerpos comunican el deseo o la falta del mismo de estar en la clase. La actitud postural del profesor o profesora indica si está abierto o no a relacionarse con sus alumnos, si está dispuesto a escucharles. La puesta en escena del profesor, su manera de andar y de ocupar los espacios del aula e incluso la manera como se viste acaba por contribuir en la forma de relacionarse con el alumnado. Son elementos de la imagen personal que transmite mensajes más allá de las palabras.

2. La mirada

Las miradas intercambiadas en el contexto del aula revelan los vínculos establecidos entre los sujetos. La mirada atenta de un profesor o profesora hacia su alumnado es la manera con la que demuestra su preocupación por cada uno de ellos y ellas; es el seguimiento de su progreso y de sus necesidades. El alumnado se siente acompañado de su profesor cuando está siendo mirado, se siente cuidado. Por parte del alumnado, existen “miradas vivas” que revelan el deseo de estar en relación y “miradas ausentes” que indican indiferencia, una fuga hacia otro lugar. También está la “no mirada” por parte del alumnado hacia el profesorado que, en diversos momentos, evidencia la búsqueda de estar en un punto ciego, una zona de invisibilidad donde poder refugiarse para no ser molestado.

3. La palabra

La palabra también tiene total influencia en la relación pedagógica. Pero lo importante no es solo qué se dice, que tiene que ver con la elección de palabras, sino cómo se dice, con qué tono, con qué ritmo, con qué entonación. Y si hay palabras, la escucha y el respeto a la palabra de los demás es fundamental para la construcción de una relación plena. En este contexto, el silencio tiene tanta importancia como la palabra: los espacios en blanco en el sonido también son fundamentales.

4. Las tecnologías digitales

Finalmente, las tecnologías digitales constituyen el factor que posibilita una reinención en la naturaleza de la relación pedagógica. La integración de las TIC en la enseñanza hace posible una manera de relacionarse que

traspasa las fronteras del tiempo y del espacio escolar. Estudiantes que no participan tanto en clase, pueden encontrar en las tecnologías digitales una vía alternativa para construir una relación con sus profesores y compañeros. Sin embargo, a raíz de ello, resulta necesario contemplar algunos cambios en las “reglas del juego” que orienten los límites permeables del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la misma relación entre los sujetos.

Pese a que toda relación pedagógica tiene su tiempo vital (un inicio y un final), el vínculo tejido entre profesorado y alumnado puede llegar a influir verdaderamente en la vida del joven, y hacer que esa relación sea eterna. Tener la suerte de encontrar en la vida un sólo profesor que deje huella ya es suficiente para hacer del paso por la escuela algo con sentido.

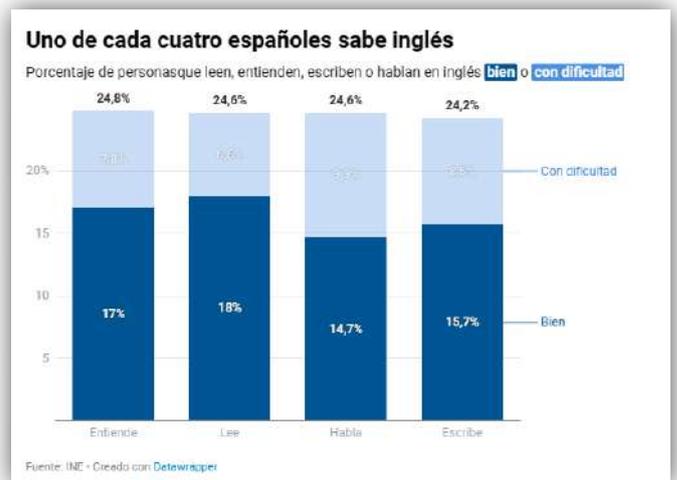
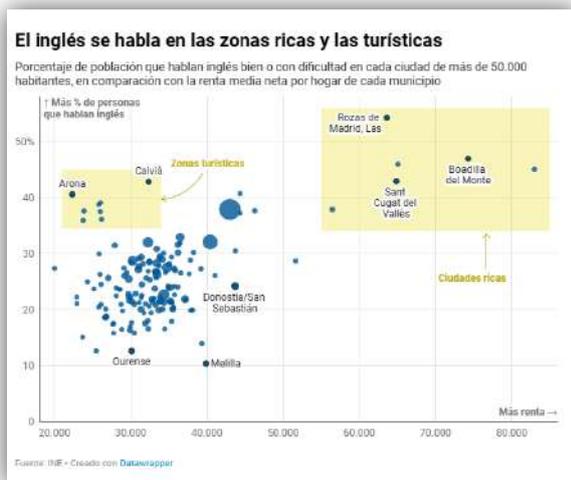


El inglés es para jóvenes y rentas altas: “El neoliberalismo ha cambiado la forma de ver las lenguas, ahora son una inversión”

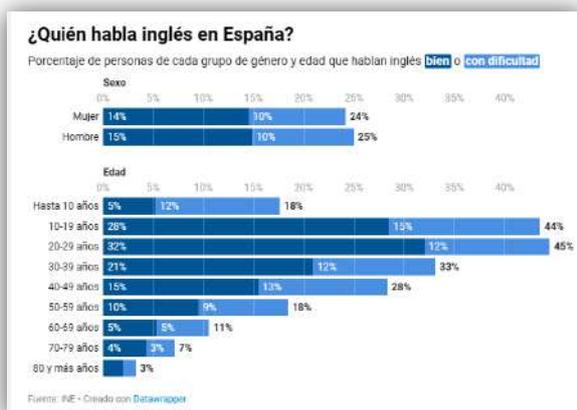
El INE revela que las nuevas generaciones duplican a las mayores en el conocimiento del idioma y que se habla más en los municipios acomodados y en los turísticos

Daniel Sánchez Caballero / Victòria Oliveres. 1 de enero de 2023

En España el inglés es (sobre todo) para jóvenes y/o gente acomodada. Obviando todos los problemas que tiene generalizar, esta es la fotografía que devuelve la *Encuesta de Características Esenciales de la Población y las Viviendas (ECEPOV) de 2021*, publicada recientemente por el Instituto Nacional de Estadística (INE), en cuanto al uso del idioma, quizás con una excepción: su mayor uso es el profesional y por tanto también se habla más en las zonas turísticas.



Como se ve en el gráfico de arriba, uno de cada cuatro ciudadanos declara hablar inglés, sin calificar su grado de habilidad. Los porcentajes son ligeramente mejores en las competencias pasivas de la lengua –escuchar y leer– frente a las activas –hablar y escribir– y caen ligeramente cuando se les aplica un filtro de nivel: menos de uno de cada cinco españoles (20%) dice que domina el idioma “bien”; el resto lo usa “con dificultad”.



Y la brecha es doble, exponen los datos del INE y argumentan los expertos. Por un lado está la generacional, muy marcada y que explica el impulso que viene mostrando el inglés por abajo –en cuanto a juventud–. Por otro está la de renta: aunque el *autoaprendizaje* está cogiendo fuerza gracias a las tecnologías –y a ese mensaje neoliberal de que uno puede solo–, dominar el idioma es posible, pero se hace más complicado sin un refuerzo extra a las clases del sistema reglado.



Se corrige la tendencia

Los jóvenes españoles van corrigiendo poco a poco el desfase histórico de España en el uso del inglés. En porcentajes que no superan en ningún caso el 50% todavía, el dominio del idioma entre los menores de 40 duplica al de su padres, según el INE: las franjas de edad entre 10 y 39 años están entre un 33% y un 45% de uso del idioma de Shakespeare, sea “bien” o “con dificultad” (ver el gráfico de arriba), mientras en las generaciones más mayores el dato cae con rapidez: un 18% entre 50 y 59, un 11% hasta los 69 años y un 7% hasta los 76.

La también tradicional (en España) brecha de género en el uso del idioma se está invirtiendo en las nuevas generaciones, como muestra la siguiente infografía.

Aunque de media aún son más los varones que hablan el idioma (25% frente al 24,1% entre las mujeres), la tendencia por grupos etarios es clara y puede establecerse un punto de inflexión: mientras los hombres que hablan inglés son más numerosos en los grupos de edad más altos, a partir de los 50 años y hacia abajo –las generaciones que se criaron ya en democracia– se invierte la tendencia y las mujeres son mayoría.



Enmendando errores pasados

Luisa Martín Rojo, catedrática de Lingüística y directora del centro Multilingüismo, Discurso y Comunicación (MIRCo) en la Universidad Autónoma de Madrid, cree que buena parte del **entusiasmo** que hay en España con el inglés entre la juventud se explica precisamente por el deber que sus padres sienten que tienen con el idioma.

“Suelo preguntar a mis estudiantes por qué estudian inglés y siempre aparece la idea de que empezaron por el empeño de sus padres. El fracaso de la generación anterior, que no logró un buen dominio de lenguas –que han necesitado a lo largo de su vida– por el aislamiento de España y la falta de cultura lo ha convertido en una obsesión: que sus hijos no repitieran la misma situación”, argumenta.

Su tocaya Luisa Martín, profesora de inglés en el IES Ortega y Rubio, en Mula (Murcia), también observa este fenómeno, en su caso con un matiz: “En ciertas zonas más acomodadas hay mucha obsesión de los padres por que sus hijos hablen inglés y los meten desde jóvenes en academias o les ponen profesores particulares, pero en las zonas rurales todavía queda esa visión de ‘para qué quiero saber yo inglés, que aprendan español los extranjeros’”, sostiene con un argumento que anticipa el siguiente debate.

Porque, explica la catedrática Martín Rojo, también hay un cambio cultural que ayuda a entender tanto la brecha etaria como la de clase en el uso del inglés. “El capitalismo global y el neoliberalismo han cambiado la visión que tenemos de las lenguas. Las personas empiezan a verlas más que como un instrumento de comunicación o cultural como una inversión que permite acceder al mercado laboral, ser rentable, emprendedor de uno mismo... Es una inversión que las familias hacen en sí mismas y en las industrias de la lengua (hay academias, certificados, cursos), y esto provoca cambios en la enseñanza y el aprendizaje”, reflexiona.

El antiguo método de enseñanza –estudiar en base a la gramática– hace tiempo que se sabe ineficaz y ha sido sustituido por la creación de atmósferas inmersivas en las que se simulan entornos en los que se habla esa lengua, desgrana Luisa Rojo. El avance tecnológico ha permitido ahora recrear esto a nivel individual. “Se ven películas en inglés, se juega [con las consolas a través de Internet] con personas de otros países, se aprenden muchas canciones... Las tecnologías permiten este contacto más habitual con la lengua y eso encaja con estas tendencias de autoayuda o autoaprendizaje”, sostiene.

Todo ventajas, ¿no? No. La catedrática advierte. “El problema es que genera la impresión de que se puede aprender [solo] y, si no se hace, las personas se sienten culpables, lo interpretan como un fracaso personal. Pero se está obviando que la clase social sigue desempeñando un papel importante en el aprendizaje de lenguas. Los que tienen más recursos para desde la infancia haber estado en contacto con las lenguas, con clases particulares o escuelas bilingües, o tienen recursos de movilidad, o para completar las becas Erasmus de la universidad (porque son insuficientes para vivir en el extranjero por sí mismas) tienen ventaja”.

Más dinero, más inglés

Casualidad o causalidad –Martín apostaría por esto último– las comunidades autónomas donde más se habla inglés coinciden con las más ricas, aunque en la tabla se cuelan también algunas –Canarias, Baleares– donde hay mucho turismo extranjero.

Los datos parecen corroborar estas ideas. La única ciudad de más de 50.000 habitantes donde más de la mitad de la población habla inglés es Las Rozas, en Madrid, con un 54%. Este municipio tiene una renta media de más de 60.000 euros netos por hogar. Por encima del 40% de habitantes que hablan inglés se encuentran también otras ciudades con renta alta, como Pozuelo de Alarcón, Boadilla del Monte o Sant Cugat del Vallès, en Barcelona.

Pero también aparecen entre las mejores núcleos con rentas más bajas pero situados en zonas turísticas, como Calvià (Mallorca) y Arona (Tenerife): “Para el trabajo el inglés es casi un básico, como el carné de conducir. Aunque luego no te vaya a hacer falta, se da por hecho”, apunta Martín.

Esta profesora observa en su día a día en el instituto un componente de interés personal. “Se da una mezcla entre que tus padres lo vean importante y tengan recursos y que tú, estudiante, tengas esa motivación por tu interés, gusto o por labrarte un futuro. Una persona que no quiere aprender es muy difícil que aprenda un idioma, algo que requiere práctica. Hoy en día tenemos muchos recursos gratis”, relativiza sin quitarle importancia al aspecto

económico. “Pocas familias no tienen acceso a Internet, y con Internet tienes todos los recursos gratuitos que quieras: aplicaciones con juegos con verbos, la tele en inglés, YouTube, que se puede adaptar a los intereses de cualquier edad...”.

También, se podría pensar, habrán influido los sistemas educativos bilingües, un método introducido en un pasado relativamente reciente y criticado desde ciertos sectores por cómo se ha implementado, aunque con argumentos que denotan más el sistema por segregador o por los efectos que tiene en el aprendizaje del resto de asignaturas que por la enseñanza del inglés en sí.

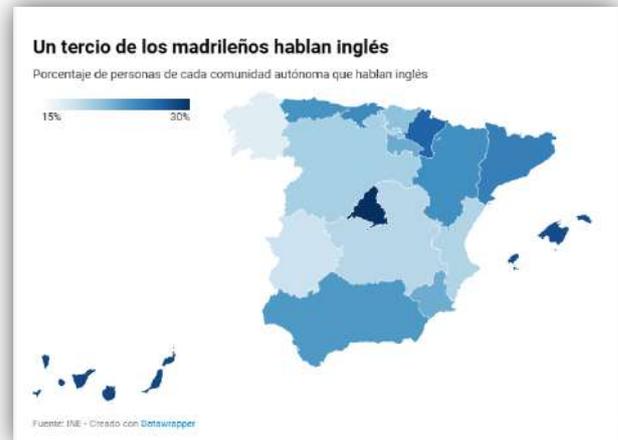
Lo atestiguaba un informe de la Universidad Carlos III de Madrid: “Hemos encontrado un efecto negativo sobre el nivel de competencias y conocimientos de los alumnos que han seguido este programa bilingüe en aquellas materias que se han enseñado en inglés”, explicaba uno de los investigadores, Jesús Carro, del departamento de Matemáticas de la UC3M. “Estos alumnos y profesores están haciendo un esfuerzo adicional por el hecho de tener que enseñar y aprender las materias en un idioma que no es el suyo. Tienen que dedicar más tiempo y esfuerzo al aprendizaje del inglés, lo que puede afectar al aprendizaje de los contenidos específicos de materias como Ciencia, Historia o Geografía”.

Luisa Rojo concede que en cuanto al idioma “los programas han mejorado el nivel” porque “sabemos que se aprende más haciendo cosas que estudiando la lengua por sí misma”, esto es, se aprende más inglés estudiando historia en inglés que estudiando gramática inglesa, pero “el problema es que quienes enseñan esta lengua deberían tener un nivel altísimo, y no siempre está ahí”.

Y luego están los condicionantes regionales. En Madrid, por ejemplo, hay dos modalidades de bilingüismo con diferente nivel de intensidad en la inmersión. Los colegios que tienen un programa tienen menos horas de inglés y **coincide** que en ellos acaban los hijos de inmigrantes y de familias más humildes, mientras a los colegios con sección bilingüe van, en general, los estudiantes más aventajados.

Aún así, la profesora Martín cree que se podría aprender inglés a un buen nivel en la escuela si hubiera más medios. “En el sistema educativo el inglés es obligatorio y se mezcla al que le gusta con el que no. Las clases en general son muy grandes, puedes tener hasta 33 alumnos en la ESO, y así el que está por encima del nivel se aburre porque no aprende y el que está por abajo porque no se entera. Con 33 personas en una clase no hay tiempo de que hablen, de escucharlos y corregirlos, y las leyes últimamente apuestan por el uso oral de la lengua, la competencia comunicativa, pero no da tiempo”, lamenta. Y ahí es donde entran en juego esos elementos externos correctores: academias, clases particulares, experiencias inmersivas en países anglosajones....

En estas circunstancias, aprender inglés sin refuerzos externos es factible, pero no es igual. “Ni la rapidez [en aprenderlo] ni el dominio que se alcanza es el mismo, pero posible es”, sostiene la catedrática Luisa Rojo. Su tocaya coincide: “Tener dinero no es imprescindible, pero si lo vas metiendo desde pequeño el crío tendrá más facilidades, a esas edades son muy plásticos”, cierra.





EL PAÍS

2.000 alumnos de Bachillerato someterán a examen la nueva Selectividad

Las pruebas piloto se celebrarán en marzo en 10 autonomías, ya que 7 han rehusado participar. El ensayo decidirá cómo serán los ejercicios de la Evau desde 2024

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 02 ENE 2023

Unos 2.000 alumnos de Bachillerato de 50 centros educativos participarán en marzo en las pruebas piloto de la nueva Selectividad, unos ejercicios que pedirán a los estudiantes aplicar sus conocimientos a través de preguntas más contextualizadas con la realidad, en línea con pruebas internacionales como PISA y con el aprendizaje competencial que ha implantado la Lomloe, la nueva ley educativa. Los chavales serán evaluados, pero ellos en cierta forma también evaluarán los ejercicios: una parte de los alumnos, que todavía no está concretada pero será “importante” según fuentes conocedoras de los trabajos, serán entrevistados de forma individual al acabar los exámenes y se les pedirá que expresen su grado de “satisfacción” con el nivel de opcionalidad de los ejercicios (la posibilidad de elegir responder a unas preguntas o a otras), su estructura y otros elementos.

La opinión de los estudiantes, junto a otros parámetros, como el funcionamiento de los criterios de calificación, la fiabilidad de la corrección (por ejemplo su homogeneidad, que podrá medirse porque cada examen será corregido por separado al menos por tres docentes), o cómo se ajusta la prueba a la duración prevista, determinarán el formato que el Ministerio de Educación generalizará en los exámenes de la nueva Evaluación de Acceso a la Universidad (Evau) que empezarán a utilizarse a partir de 2024.

Para ello, aunque las pruebas piloto se harán sobre seis asignaturas, en cada una de las materias se usarán diversos formatos de ejercicios, que serán planteados a diferentes grupos de alumnos. Cada tipo de examen será analizado con los parámetros mencionados, y las conclusiones se resumirán en informes y compararán para elegir los que se consideren más adecuados. El hecho de que entre dichos criterios figuren las entrevistas para medir el “nivel de adaptabilidad y satisfacción del alumnado con el modelo de ejercicio” que se les ha planteado supone un avance en la participación de los estudiantes en la definición de las herramientas que se utilizan para evaluarlos. En este caso, en la prueba más temida.

Los ejercicios de cada asignatura se estructurarán en tres grandes categorías, según la documentación a la que ha tenido acceso EL PAÍS. Resolución de problemas (que supondrá el 50% de la calificación); diseño o elaboración (en el caso de una asignatura de la rama científica, por ejemplo una comunicación de resultados científicos, 30%), y análisis crítico (que, siguiendo con el mismo ejemplo, podría realizarse en torno a un artículo periodístico relacionado con la repercusión en la salud o el medio ambiente de un determinado hábito, 20%). Los porcentajes de ponderación de cada uno de los tres ejes, pueden variar de unas materias a otras.

Las pruebas piloto —y la nueva Selectividad— darán al alumnado la oportunidad de elegir entre un tercio y más del 50% de las preguntas, según el formato. Un ejercicio puede plantear a los estudiantes, por ejemplo, dos tareas complejas y pedirles que respondan a la mitad de las preguntas planteadas a continuación. Y otro, plantear tres tareas complejas y pedir a los alumnos que elijan dos, respondiendo a todas las preguntas incluidas en estas.

Las pruebas servirán para definir cómo serán los nuevos exámenes de la Evau desde 2024. Pero mientras en este ensayo todas las preguntas serán competenciales, en la realidad estas se introducirán de forma gradual. En la Selectividad de 2024 se incluirá una en el examen de cada asignatura, acompañada de otras preguntas más tradicionales; en 2025, serán dos... Desde 2028, además, estos nuevos ejercicios por asignaturas convivirán con la nueva prueba de madurez académica, aún más competencial, en el que se subsumirán los exámenes de todas las materias comunes del Bachillerato. En el caso del examen de madurez, el ministerio contará con varios años para ir haciendo pruebas piloto hasta tenerlo bien pulido. En el caso de los ejercicios por asignaturas, en cambio, esta es la única prueba piloto que está previsto realizar.

El ensayo se realizará con estudiantes de primero de Bachillerato. El ministerio ha decidido hacerlo así porque son los que estrenarán la nueva Selectividad en 2024; pertenecen a un nivel que, en teoría, ya debería estar aprendiendo de forma competencial (la Lomloe estableció que en septiembre empezaran a hacerlo los cursos impares y un año más tarde, los pares, otra cosa es que realmente esté sucediendo), y se evita distraer al alumnado de segundo de Bachillerato con un modelo de examen que no van a tener a pocos meses de su propia Evau.

Las asignaturas incluidas en el pilotaje son aquellas de primero de Bachillerato que tienen continuidad en segundo: Lengua castellana y literatura; Lengua extranjera; Filosofía; Matemáticas; Latín, y Dibujo artístico. A estas seis podría añadirse una materia del Bachillerato musical. En cada uno de los 50 centros educativos participantes los alumnos se examinarán de un máximo de dos ejercicios. La asignatura Historia de España no

formará parte del ensayo, porque no existe en primero de Bachillerato, solo se da en segundo. Las pruebas abarcarán contenidos que los chavales hayan estudiado en la primera mitad del curso, señalan fuentes del Ministerio de Educación, que recalcan que las pruebas piloto no persiguen evaluar el conocimiento de los chavales sobre unos contenidos, sino medir cómo afrontan los nuevos exámenes, qué formatos de ejercicio son más convenientes, y cómo funcionan las guías de corrección de cada prueba, que van a redactarse en paralelo para homogeneizar dicha corrección.

Las pruebas piloto serán elaboradas por profesores de los grupos de trabajo que llevan meses preparando la nueva Evau. Los grupos están divididos por materias y formados por docentes elegidos por el ministerio, las comunidades autónomas y las universidades. De la corrección de las pruebas piloto se encargarán docentes que no hayan participado en su elaboración. Los docentes que van a preparar las pruebas piloto harán también las guías de corrección y, a la luz del resultado del ensayo, los ejemplos de exámenes de la nueva Selectividad, ya con materias de segundo de Bachillerato, que el ministerio espera difundir en junio.

El calendario previsto contempla que en enero acaben de elaborarse las pruebas piloto, en febrero se contrate a la empresa que organizará las pruebas de forma simultánea (el procedimiento que suele seguirse en evaluaciones externas como PISA o PIRLS), y en marzo se celebren los exámenes. En junio, si todo va según lo previsto, se publicará el Real Decreto de la nueva Selectividad, los ejemplos de exámenes y los criterios de calificación, de modo que estudiantes y docentes sepan al empezar segundo de Bachillerato cómo será la Evau que les aguarda.

Siete autonomías no participarán en los ensayos

Las pruebas piloto se llevarán a cabo en 10 comunidades autónomas, además de en Ceuta y Melilla (que educativamente dependen del Gobierno). Las cinco autonomías que gobierna el Partido Popular anunciaron en noviembre que no seguirían participando en la preparación de la nueva Selectividad, aceptando así la orden de la dirección del partido justificada con el argumento de que el Ministerio de Educación no aceptaba su petición de implantar una Evaluación de Acceso a la Universidad (Evau) única para toda España. Un paso complejo técnica y, sobre todo, políticamente que los populares nunca han dado cuando han ocupado el Gobierno. Fuentes del Ministerio de Educación aseguran que no pierden la esperanza de que las comunidades del PP se reincorporen a los trabajos, pero a la vista del calendario electoral que se avecina, no parece probable.

A la autoexclusión de las comunidades del PP se ha sumado la de Euskadi. Aunque en su caso no por un rechazo al modelo de Selectividad planteado, que está contribuyendo a definir en los grupos de trabajo. La explicación transmitida por las autoridades vascas al ministerio es que en 2023 volverán a evaluar su sistema educativo, como llevan haciendo varios años. La edición anterior, mediatizada por la pandemia y una participación incompleta de los centros, no deparó buenos resultados, especialmente en la escuela pública, generó ruido y malestar, y no quieren meter más presión a su profesorado y alumnado con las pruebas piloto de la Evau. Aragón también ha declinado hasta ahora participar, en su caso alegando dificultades internas.

El ministerio ha redistribuido las pruebas piloto entre el resto de las comunidades y las ciudades autónomas. En Cataluña participarán seis centros; en la Comunidad Valenciana, Canarias, Castilla-La Mancha, Asturias, Cantabria y La Rioja lo harán cinco; en Baleares, cuatro; en Extremadura y Navarra, tres; en Ceuta, dos, y en Melilla, otros dos.

La Voz de Galicia

Galicia da lecciones de lectura en los colegios

Tiene más bibliotecas escolares que el resto, mejor dotadas, más versátiles y abiertas al entorno. Los clubes de lectura de los centros gallegos han recibido un tercio de todos los premios en España

SARA CARREIRA BAIÓ / LA VOZ. 02 ene 2023

Galicia lidera las estadísticas estatales de bibliotecas escolares, análisis que recogen muchos parámetros y que en casi todos la comunidad se encuentra en el primer lugar. Por ejemplo, en el porcentaje de centros con biblioteca propia: la tienen el 94,7% de los colegios e institutos (públicos, concertados y privados) en Galicia, y le siguen Asturias (91,8) y Andalucía (90,6); en la cola, Cataluña y Baleares, que no llegan al 60% de centros educativos con un espacio propio para la lectura y el préstamo.

En Galicia hay cantidad, cierto, pero también calidad. ¿Y eso cómo se puede medir? Analizando parámetros muy concretos, como el número de puestos de lectura informal (sofás, por ejemplo) que permiten la presencia relajada de estudiantes en el recinto, y que en Galicia tiene el 81% de los centros; la siguiente comunidad es Baleares, con el 65%, y a la cola Castilla-La Mancha con un 30% de colegios con esta opción.



A esto se suman galardones como el de clubes de lectura de las bibliotecas escolares. Las gallegas han sido galardonadas con ocho de los 24 premios que el Ministerio de Educación ha concedido en el 2022, lo que corresponde a un tercio del total. En la modalidad para centros de Educación Primaria han sido galardonados con el segundo premio los colegios de Curtis (A Coruña), Laredo (Redondela, Pontevedra) y Sofía Casanova (Culleredo, A Coruña). Mientras, han sido premiados con el tercer puesto el Emilia Pardo Bazán (A Coruña) y el Plurilingüe Antonio Palacios, en O Porriño (Pontevedra).

Por otra parte en relación con los centros de Secundaria, el primer galardón ha sido concedido al instituto Santiago Basanta Silva de Vilaba (Lugo), mientras que el IES Maximino Romero de Lema, de Zas (A Coruña), y el Sánchez Cantón (Pontevedra) han recibido el segundo premio.

Otro factor son las áreas creativo-tecnológicas como complemento a la lectura, y que en Galicia llega a uno de cada tres centros, algo más que en Madrid (30%) y que está muy lejos del 7% que hay en Cataluña.

Abiertas al entorno

También se mide por la organización de actividades con las familias y la sociedad circundante en general, un aspecto básico para entender el papel de fuerza cultural de las bibliotecas; en Galicia y Aragón casi la mitad de los centros (45%) están abiertos a su entorno; en Baleares es cero.

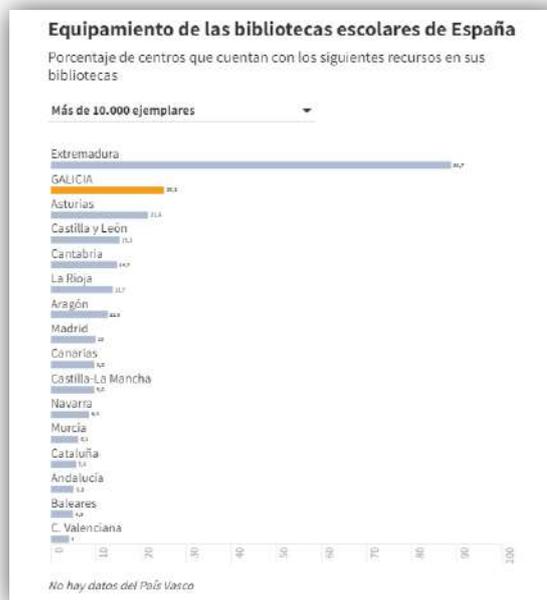
Se puede ver la calidad del servicio estudiando cuántas personas trabajan (o colaboran) en él. En 6 de cada 10 centros gallegos hay al menos 5 profesores vinculados a la biblioteca, mientras que en Extremadura son 4,5 y en Madrid, que está a la cola, solo 1 de cada 10 colegios tiene cinco profesionales.

Miles de volúmenes

Por supuesto, el número de libros es un factor a tener en cuenta. Una de cada cuatro bibliotecas escolares gallegas tiene más de 10.000 ejemplares en su catálogo, y el 80% tiene más de 2.000. Dos mil no parece una cifra altísima de volúmenes, pero solo el 45% de los centros de Baleares llegan a esa cifra.

No puede faltar en este catálogo de productos y servicios el total de ordenadores: el 91% de los colegios gallegos tiene al menos 1 ordenador en la *biblio*, que en Baleares solo tiene el 45%. En el único parámetro en que Galicia está a la cola es, precisamente, en el servicio de wifi para los dispositivos de los alumnos: ocupa el puesto 13 (de las 16, que el País Vasco no tiene datos) con un mediocre 52% (siete comunidades pasan del 60%).

Por si lo anterior no fuese suficiente para certificar el valor bibliotecario gallego, la comunidad es la número uno, además, en: el trabajo en equipo en la biblioteca (con el 85% de los centros aplicándolo, como Extre-



Extremadura y Andalucía); el espacio multimedia (60%); el anuncio de actividades culturales cercanas (71%) o la organización de conferencias o cuentacuentos (47%).

Libros que alimentan todo o instituto, en Baio

A biblioteca do IES Maximino Romero (Baio) é moi normal, random dirían os rapaces, e iso en Galicia quere dicir que é extraordinaria. Neste espazo no que traballan de voluntarios o 10% do alumnado hai tanta vida que desborda as paredes e enche as aulas. Trinidad López coordina un equipo que completan Marta Nantón, Ana Fuentes e Hortensia Román, e que traballa arreo dende o primeiro día do curso, cando xuntan a todo o estudiantado novo (de 1.º de ESO e 1.º de bacharelato) para explicarlles como funciona a biblio e animarlles a participar nalgúns dos catro clubs de lectura: o de primeiro e segundo de ESO, o de francés, o de 3.º e 4.º

(xunto con FP básica) e o de 1.º de bacharelato; os seus pais poden anotarse ao club de adultos, posto en marcha neste curso.

A partir de aí, os rapaces do IES saben que teñen a biblio aberta e atendida todos os recreos, e moitas tardes. Consultan as novidades e mesmo as críticas dos libros no TikTok e no Instagram, que tamén actualizan; os seus pais tiran máis do Facebook e o resto dos profesores do IES, da web do centro.

«Dende que este ano fixemos a ampliación da biblio, hai moita máis xente nela», di Hortensia Román mentras sinala uns sofás laranxas e azuis que invitan á lectura relaxada, xusto nun curruncho dedicado este mes á ciencia.

Non é a ciencia o único do que se fala nesta biblioteca, que prepara concursos de lendas de medo en Samaín, fai obradoiros de adornos de nadal con material reciclado ou argalla accións polo 25N. Este ano, por exemplo, están a preparar unha exposición de zapatos que representen ás mulleres mortas (37 nestes intres) en España por violencia machista e o alumnado de 2.º de ESO está ultimando unha performance.

Pero se hai algo ao que lle dedican moitísimo tempo profesoras e voluntarios é ao mes do libro, que organizan cada abril. «O ano pasado viñeron —enumera Marta Nantón mirando no móbil? Arantza Portabales, Hector Cajaraville, Laura Suárez, Nee Barros e Sofía Fondo, que tivo un obradoiro de ilustración cos rapaces». E non é que o autor chegue e listo, en absoluto. «Preparamos aos alumnos —recalca Román— e sorprendemos aos autores». Dende exposicións e propostas artísticas a partir das obras, ata disfraces ou vestimenta ad hoc pasando por un análise do traballo do escritor que é entrevistado polos nenos. «Hai un diálogo fluído entre os autores e os nenos», apunta orgullosa Trini López.

Todo isto son moitas horas de traballo, para o que contan con todo o apoio do equipo directivo, con Ana Facal, a directora, á cabeza, pero con pouco recoñecemento oficial: «Ás veces queremos “reclutar” a novos profesores pero moitos nos preguntan se estar nos clubs ou na biblio dá puntos para os traslados, e non». Aproveitan a presenza da xornalista para reclamar máis atención da consellería, que este curso deulles menos diñeiro do esperado.

EL DEBATE OPINIÓN

España y los Objetivos de la UE en Educación y Formación para 2030

Nuestro país tiene una proporción de jóvenes de 15 años con bajo rendimiento en lectura algo superior al promedio de la UE en PISA y levemente por debajo en Ciencias

Ismael Sanz 03/01/2023

La Comisión Europea publica todos los años, generalmente durante el mes de noviembre, el Informe del Monitor de la Educación y la Formación. Este análisis incluye una evaluación de los niveles educativos de los Estados miembros de la UE y una visión de los resultados de cada país. El Cuadro 1 recoge los principales resultados de la educación española respecto a los objetivos educativos de la UE para 2030 en el Informe publicado en noviembre de 2022.

Los datos cuantitativos más actualizados disponibles por la Comisión Europea para España muestran la situación de nuestro país en relación con los siete objetivos educativos a escala para 2030 de la UE. El 97,2 % de niños y niñas españoles de 3-6 años asisten a educación infantil de segunda etapa, por encima del promedio de la UE del 93,0 % y cumpliendo ya el objetivo comunitario para 2030 del 96,0 %. Son muchos los trabajos, comenzando por los del Premio Nobel de Economía James Heckman, que señalan que acceder a la educación infantil desde muy pequeños mejora las habilidades cognitivas y no-cognitivas futuras, particularmente en el caso de aquellos niños y niñas de nivel socioeconómico bajo que pudieran aprender menos en el caso de permanecer en sus hogares. Aún no se dispone de información ni para España ni para la UE sobre el segundo de los objetivos a escala, el relativo al alumnado de segundo año de educación secundaria con bajo rendimiento en competencia digital.

Este resultado se basará en la prueba internacional de la IEA denominada ICILS (International Computer and Information Literacy Study), que se llevará a cabo durante el año 2023. España tiene una proporción de jóvenes de 15 años con bajo rendimiento en lectura algo superior al promedio de la UE en PISA y levemente por debajo en Ciencias. La diferencia en Matemáticas (24,7 % de jóvenes con bajo rendimiento en España por el 22,9 % en la UE) si se encuentra algo más significativamente por encima en nuestro país, confirmando que esta es la competencia en que nos encontramos peor en términos relativos en el contexto internacional. Los resultados de PISA 2022 que se conocerán en diciembre de 2023 nos darán una pauta de la medida en la que España se acerca al objetivo de la UE para 2030 de tener menos del 15 % de estudiantes de 15 años de bajo rendimiento. En cualquier caso, España está más alejada de la UE y la OCDE en proporción de estudiantes excelentes que rezagados como muy bien muestra el reciente artículo del Profesor de la Universidad Carlos III, Jesús Carro.

La tasa de abandono temprano educativo de España ha venido bajando de forma importante desde los máximos del 31,7 % en 2008 hasta el 13,3 % de 2021. Aun así, la proporción de jóvenes entre 18-24 años que no ha finalizado Bachillerato, FP Media o Básica en España (y que no sigue formándose) es más elevada que el 9,0 % que ha fijado la UE como indicador para 2030. El siguiente objetivo a Escala de la UE es el de disponer de más de un 60 % de graduados en los últimos 3 años en FP Media que hayan realizado prácticas como parte del currículum en sus estudios. España tiene un registro de 95,1 %, por encima del promedio de la



UE y del objetivo comunitario para 2025, incluyendo aquí la Formación en Centros de Trabajo (FCT) de cerca de tres meses.

Los datos serían menos optimistas si se refirieran a la modalidad dual en FP Media, modalidad en la que los estudiantes realizan la mitad de la formación en los centros educativos y la otra mitad en prácticas de las empresas. En FP Media Dual, el sistema educativo español solo tiene 13.730 estudiantes, un 3,8 % del total de matriculados en FP Media (Fuente: Ministerio de Educación y FP, Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Curso 2020-2021). España dispone de un 48,7 % de jóvenes de entre 25-34 años con estudios superiores (estudios universitarios o de FP Superior), por encima del promedio de la UE y del objetivo comunitario del 45 % en 2030. El problema de la educación española es que también tenemos un 27,7 % de los jóvenes españoles de entre 25-34 años que, como mucho, ha finalizado la ESO. Es más del doble que el 14,2 % en la OCDE. Por el contrario, nuestro país dispone de sólo un 23,6 % de jóvenes que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, es decir, FP Media o Bachillerato (o FP Básica). Esta es una proporción mucho más baja que el 39,4 % de la OCDE.

Nuestro país necesita impulsar los estudios de FP Media como instrumento para reducir el abandono temprano educativo y el porcentaje de jóvenes que, como mucho, han finalizado la ESO. No se dispone aún de información para el último de los indicadores, el de la participación de los adultos en el aprendizaje a lo largo de la vida, un ámbito en donde la principal preocupación es que el 47 % de la población entre 25-64 años actualice sus competencias y que esta formación alcance también a la población que durante su juventud no tuvo la oportunidad de realizar estudios superiores.

Ismael Sanz es profesor de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

EL PAIS

Stéphane Vigneault: “El origen de la segregación escolar está en las cuotas de la concertada”

El activista quebequés pide a los gobiernos más control sobre las escuelas privadas para acabar con la selección de los alumnos según su capacidad económica

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 03 ENE 2023

Cuando Stéphane Vigneault (47 años) se encontró en la tesitura de tener que elegir escuela para sus hijas, descubrió un sistema educativo, el de Quebec, totalmente selectivo y unos padres angustiados porque sus hijos deben pasar un examen para acceder a las mejores escuelas del país, las privadas concertadas, para evitar las públicas, convertidas en guetos. Viendo que no estaba solo en su indignación, este licenciado en Ciencias Políticas fundó en 2017 la entidad École Ensemble, que trabaja para presionar al Gobierno para conseguir un sistema más equitativo. Vigneault recibe a este diario en la Fundación Jaume Bofill, aprovechando su participación en el Congreso Europeo sobre Segregación Escolar ECASS, celebrado en Barcelona a mediados de diciembre.

Pregunta. ¿Tiene solución la segregación escolar?

Respuesta. Sí, por supuesto.

P. ¿Hay soluciones comunes que se puedan aplicar en los diferentes países?

R. Es una buena pregunta porque creo que las soluciones deben diseñarse a medida, según cada sistema educativo. Pero sí creo que hay elementos comunes. Lo primero es que el Estado considere el sistema educativo como uno, incluyendo públicas y privadas. Y segundo, si el centro recibe dinero público, este debe velar por el interés público. El Gobierno no puede inyectar dinero y después desentenderse de lo que pasa en la privada.

P. ¿Cómo deben trabajar por el interés público?

R. No seleccionando a los alumnos.

P. ¿Las cuotas deberían desaparecer?

R. Sí. En todos los países pasa igual, si hay selección de alumnos, hay segregación.

P. Entonces, ¿el problema son las concertadas?

R. Sí, el origen de la segregación escolar está en las concertadas y sus cuotas.

En Quebec los padres no eligen la escuela, es la escuela la que elige a los alumnos

P. ¿Cuál es la situación en Quebec?

R. En Canadá hay un sistema federal, y ni el Gobierno estatal ni los municipios tienen competencias. Toda la regulación en educación depende de las provincias, y cada una tiene una normativa diferente. En Quebec

tenemos escuelas públicas y privadas subvencionadas. Estas últimas reciben fondos públicos, que pueden representar el 75% de los ingresos. Las cuotas que pagan las familias son obligatorias y pueden ascender a unos 3.500 euros anuales. Estos centros seleccionan a los estudiantes de dos maneras: con las cuotas y con el examen de acceso. Los padres no eligen la escuela, es la escuela la que elige a los alumnos. Los mejores alumnos van a la concertada y los que no se pueden pagar la cuota se quedan en la pública.

El problema es que algunas públicas se percataron de esto y hacia los años noventa decidieron competir con las subvencionadas y crearon las escuelas públicas selectas, que ponían su punto fuerte en el deporte, el arte o el ámbito internacional. Y empezaron a seleccionar a los alumnos también con cuotas y con exámenes de ingreso. Así, actualmente tenemos privadas subvencionadas, públicas selectas y públicas normales, y aquí se concentran los alumnos con dificultades, inmigrantes...

P. ¿En qué consiste la propuesta de École Ensemble?

R. Proponemos dos modelos de escuelas privadas: uno sería con financiación al 100% por el Gobierno, como las públicas. Aquí las privadas podrían seguir siendo privadas, pero siguiendo las mismas reglas que las públicas: sin selección de alumnos ni cuotas. Es lo que bautizamos como escuelas contratadas. Esto es lo que hizo Finlandia. Y el segundo modelo serían privadas no contratadas, sin ningún tipo de financiación pública para las que quieran seguir seleccionando los alumnos.

P. ¿Y los gobiernos tienen suficiente dinero para asumir el 100% de la financiación de las privadas?

R. Por un lado, el Gobierno necesitará aportar más dinero [a las escuelas contratadas]. Pero en el caso de que la privada lo rechace, se pasa del 75% de financiación a cero, y esto implica mucho ahorro.

P. Eso depende de cuántas privadas renuncien a la financiación.

R. Nosotros hicimos una previsión mirando el Estado de Ontario, con un perfil social parecido, y vimos que allí el 6% de las escuelas son privadas. Extrapolamos los cálculos y vimos que nuestra propuesta no supone un sobrecoste, sino que el Gobierno se ahorraría dinero.

P. En la segregación, las familias tienen un papel clave, porque muchas optan por escuelas privadas para no llevar a sus hijos a centros con muchos alumnos vulnerables. ¿Cómo se cambia esto?

R. A las familias hay que ofrecerles educación gratis, proximidad, buenas actividades extracurriculares y diversidad de alumnos. Pero para ello es necesario rehacer las zonas escolares para que barrios de diferente nivel puedan acceder a los mismos centros. Y también conseguir que todas las escuelas tengan un perfil parecido de alumnos. Y en los casos que no se pueda, como último recurso, el Gobierno debe aportar más recursos en ayudas para los alumnos, material para la escuela...

A las familias hay que ofrecerles educación gratis, proximidad y diversidad de alumnos

P. ¿La escuela pública debe ganar prestigio respecto a la privada?

R. Si a una familia se le asigna una concertada seguramente pensará que le ha tocado la lotería. Pero con nuestro sistema, con el tiempo los resultados de su escuela, que antes eran muy altos, bajarán por la mayor diversidad de alumnos, mientras que los de la pública subirán. Y entonces la mentalidad cambiará.

P. ¿Qué consecuencias tiene la segregación escolar?

R. A lo mejor el concepto de segregación es un poco abstracto, pero es muy importante. Quebec tiene el nivel más alto de abandono escolar de Canadá, tanto de alumnos como de profesores. Cuando los docentes salen de la carrera van a parar a las escuelas públicas con más concentración de alumnos vulnerables. Se encuentran con muchos problemas en clase, pero no tienen experiencia, así que se queman rápidamente. Según las estadísticas que tenemos, una cuarta parte de docentes ha abandonado el trabajo en los últimos cinco años, y no vuelven a la carrera docente. Y esto tiene consecuencias para el sistema y para la sociedad.

La escuela debería ser el sitio donde te encuentras a gente que no es como tú. Pero si eres un niño de origen inmigrante y ves que el resto va a otras escuelas, ¿qué mensaje le estamos dando? Claramente, que es menos importante y que nunca va a llegar al mismo nivel que los otros. Además, es un grave problema para la cohesión [social] porque, si no hay una mezcla, no hay conocimiento de los otros. Yo pago impuestos y sé que es útil porque fui a clase con alumnos menos favorecidos, pero si los ricos no conocen otro tipo de personas pensarán: "¿Por qué tengo que pagar impuestos?" No se identifican con los pobres, ni los pobres se identifican con los ricos.

P. ¿A los gobiernos les falta valentía para luchar contra la segregación?

R. Sí, necesitan ser valientes, el *status quo* es más fácil. Pero tienen que saber que los resultados se notan rápidamente. En París, hace unos años impulsaron una experiencia en dos escuelas, una frente a otra; a una iban los ricos blancos y a la otra, los negros pobres. Lo que hicieron fue esto: un año matriculaban todos los alumnos de primero de secundaria en uno de los centros; al año siguiente, los de primero se matriculaban en el otro instituto. Al cabo de un tiempo, los dos centros eran iguales, con el mismo perfil de alumnos. Los padres con alto nivel económico protestaron mucho, pero el Gobierno se mantuvo firme. Con el tiempo las familias blancas también vieron que no pasaba nada si se mezclaban, que era la sociedad real, y empatizaron con las otras familias. Al principio se necesita valentía para empezar, pero funciona.



europapress.es

El Gobierno matiza que "no es de obligado cumplimiento" que los profesores vigilen las redes sociales de sus alumnos

MADRID, 04 Ene. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno ha matizado que "no es de obligado cumplimiento" la recomendación a los profesores para que hagan "un seguimiento de hashtags y menciones relacionadas con el centro educativo en las redes sociales preferidas por el alumnado, así como la creación de alertas en buscadores con términos relacionados con el centro educativo", recogida en una guía aprobada por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

"El documento es fruto de un trabajo de participación y análisis, si bien no es vinculante, por lo que sus indicaciones no son de obligado cumplimiento puesto que la competencia en materia de organización y gestión de los centros docentes corresponde a las administraciones educativas en su ámbito territorial", ha señalado el Ejecutivo en una respuesta parlamentaria, a la que ha tenido acceso Europa Press.

Así ha respondido el Gobierno a una pregunta registrada por el Grupo Parlamentario Popular en el Congreso de los Diputados, en la que pedía explicaciones al Ejecutivo sobre la propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional para que "los docentes controlen las redes sociales de los alumnos, tanto en la monitorización de comentarios como en el seguimiento de hashtags".

Durante un encuentro informativo con medios de comunicación, fuentes del Ministerio explicaron que los profesores "deben intentar vigilar" también las redes sociales para buscar si hay ciberacoso, estando "al tanto" de las plataformas que utilizan los alumnos. No obstante, Educación reconocía que hay "muchos profesores" que no están formados en las redes sociales, por lo que aconseja, en la medida que las conozcan, "hacer una revisión".

En este contexto, el Gobierno ha recordado que las 'Recomendaciones para Trabajar la Ciberconvivencia en los Centros Escolares' aprobada el pasado mes de noviembre por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, recoge recomendaciones "para mejorar la ciberconvivencia en los centros, que incluyen la elaboración de protocolos ante las problemáticas relacionadas con Internet, la formación para el profesorado, el alumnado y las familias y pautas para la detección de posibles conflictos y la gestión de estos mismos. "En cada apartado incorpora ideas de acciones concretas para aplicar en el centro educativo, así como numerosos enlaces a recursos adicionales. Para su elaboración se ha contado con la colaboración de expertos en el ámbito de la ciberconvivencia y con las aportaciones de los propios miembros del grupo de trabajo", ha subrayado el Ejecutivo.

Durante la presente legislatura, el Ministerio ha reactivado las actuaciones del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, que ha puesto en marcha un grupo de trabajo sobre ciberconvivencia, en el que participan las comunidades autónomas, el Instituto Nacional de Ciberseguridad de España (INCIBE), sindicatos de personal docente y no docente o representantes de asociaciones de familias y estudiantes, entre otros.

▣ EL DEBATE

Cinco habilidades que todo adolescente necesita y cómo fomentarlas, según Harvard

Las que entran en esta lista se engloban entre las habilidades de función ejecutiva, que se usan para la autorregulación, y se conocen como soft skills

Clara González.04/01/2023

La adolescencia es un periodo de cambios, tanto físicos como mentales, para toda persona que la atraviesa. Es el momento en el que el anhelo por la independencia y la autonomía se aviva tanto que es el adolescente el que quiere hacerlo todo solo. No obstante, hay ciertas habilidades que hay que ayudar a fomentar, según explica el Center on the Developing Child de Harvard, para que en el futuro, los chicos no solo tengan un buen trabajo, sino que también sean personas completas y felices.

Se trataría menos de calificaciones o actividades extraescolares y más de todo aquello que ayuda a la persona a afrontar los desafíos que la vida le pondrá por delante. Cinco son las habilidades que resaltan desde la prestigiosa universidad, que se encuentran entre las conocidas como *soft skills*.

Las que entran en esta lista se engloban entre las habilidades de función ejecutiva, que se usan para la autorregulación. Hay dos periodos clave para fomentarlas en los más pequeños: cuando tienen entre 3 y 5 años, y más tarde, entre que cumplen los 13 y los 26.

LAS CINCO HABILIDADES MÁS BÁSICAS

- Planificación.
- Atención.
- Autocontrol.
- Conciencia.
- Flexibilidad.

1. Planificación

Sobre todo en los primeros años, lo más normal es que el niño no organice, sino que le organicen a él. En el colegio, en casa... hacen su cama o recogen sus libros porque alguien así se lo dicta, pero cuando crecen han de ser ellos los que comiencen a planificar sus cosas, empezando quizá por cosas sencillas: su ropa, su cuarto, sus enseres del baño...

El consejo de Harvard para los padres, en este sentido, sería no microgestionar la vida del adolescente, sino establecer ciertos límites que le ayudarán a organizarse él mismo: hay que hacer los deberes, hay que dormir 8 horas o hacer ejercicio físico. Ha de ser él mismo el que descubra cómo hacerlo. Involucrarle en la organización de las vacaciones familiares o renovaciones del hogar, y que hagan sus propias propuestas también puede fomentar su planificación.

2. Atención

Pasar tanto tiempo delante de una pantalla y todos los impactos que esto tiene en el cerebro, ha provocado que disminuya el nivel de atención y la cantidad de tiempo que una persona puede permanecer totalmente concentrada. Sentarse a hablar con ellos sobre las redes sociales es la manera de que sean plenamente conscientes de cómo estas pueden interferir en su vida diaria.

Una comida en familia, o tiempo de calidad juntos, sin que haya pantallas cerca, fomenta una mayor independencia de estos dispositivos. Igualmente, es útil fomentar actividades prácticas que no involucren móviles ni ordenadores, como coser, cocinar, leer, pintar o hacer jardinería.

3. Autocontrol

Uno ha de ser plenamente consciente de las reacciones que pueda tener ante una determinada situación, para poder anticiparse y prepararse. Cómo unos padres reaccionen ante la ira o la frustración será también cómo el niño aprenda a hacerlo. La comunicación emocional es parte de la gestión de los sentimientos y de fomentar ese autocontrol.

4. Conciencia

El adolescente es el centro de su propio mundo y muchas veces no sabe ni puede ver más allá, pero también han de aprender que viven en un planeta lleno de otras muchas personas que pueden no tener la misma suerte ni oportunidades que ellos.

Ver las noticias en familia o hablar sobre la actualidad, o cómo ciertos actos afectan a otras personas, es la recomendación de Harvard para que los más jóvenes tomen conciencia del mundo en el que viven, pero también hará aumentar su empatía y sensibilidad, al igual que viajar o simplemente dar un paseo por algún barrio de la ciudad que no conozca.

5. Flexibilidad

El saber adaptarse ante situaciones imprevistas es fundamental, puesto que el mundo es cambiante y ser flexible es la clave para no atascarse ante las dificultades. No ser demasiado rígido con el horario, ayudarlos a priorizar y a diferenciar entre lo urgente y lo verdaderamente importante son algunos ejemplos para no estancarse en las rutinas, como fomentar un poco de espontaneidad.

EL PAIS

La mayoría de los europeos confía en la ciencia, pero no conoce más que los conceptos básicos

Un nuevo estudio señala que menos de la mitad de los españoles sabe que los antibióticos no sirven para los virus y que el agujero en la capa de ozono no es la causa principal del cambio climático

EMANOELLE SANTOS. 04 ENE 2023

La mayoría de la población europea se interesa por la ciencia, sigue las informaciones científicas por los canales de comunicación convencionales y digitales, y cree que es el conocimiento más objetivo y válido en la actualidad. Pero en la práctica, se nota un abismo entre este interés y el nivel de conocimiento. Si bien la mayoría de los europeos entiende varios conceptos científicos básicos, como el papel de las plantas en garantizar el oxígeno (90%), el origen del universo (70%) y el origen y la evolución de los seres humanos (79%), existe una carencia significativa con respecto a la salud y el medio ambiente, tales como las indicaciones de los antibióticos y el cambio climático: solo el 50% de los ciudadanos son capaces de identificar como equivocada la idea de que "los antibióticos destruyen los virus" y únicamente el 37% reconoce la falsedad



de que “el cambio climático se produce debido al agujero en la capa de ozono”. En España, las cifras disminuyen hasta el 43% y 27%, respectivamente.

Esos son algunos de los datos del estudio *Cultura Científica* de la Fundación BBVA, publicado hoy, que analiza el interés por la ciencia, el entendimiento sobre la misma y la percepción sobre sus efectos en el mundo por parte de los ciudadanos de España, Alemania, Francia y Reino Unido. Pese a que existe este hueco en lo que se refiere a la falta de conocimiento sobre unos conceptos científicos importantes, los autores consideran que “los datos son favorables en las cuatro sociedades europeas respecto a la ciencia como institución” e indican que existe un alto nivel de confianza en la comunidad científica, especialmente en España. “La mayoría [de las personas] conoce razonablemente bien cómo se validan las teorías y modelos científicos: a través de observaciones y experimentos susceptibles de ser replicados por investigadores independientes y publicados en revistas científicas, para convertirse en conocimiento público”, explica a EL PAÍS vía correo electrónico Mariana Szmulewicz, investigadora del Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública de dicha organización y una de las autoras. El estudio se realizó entre octubre y noviembre de 2022, con una muestra representativa de 1.500 participantes por país.

En España, en la última década, hay un creciente interés popular en la ciencia. En 2012, solo un 15% de la población afirmaba que la ciencia estaba presente en las conversaciones familiares o entre amigos con mucha o bastante frecuencia, una cifra que ascendió hasta un 47% en 2022, según el informe. Pese al crecimiento en términos de popularidad, España está detrás de sus pares europeos cuando se trata de la aportación científica al mundo. Los españoles perciben la carencia de apoyo de las empresas, de la sociedad y de los poderes públicos en función del desarrollo de la ciencia: solo la mitad considera que España hace contribuciones científicas a nivel global, mientras que 8 de cada 10 alemanes valoran favorablemente el papel de su país en aportar conocimiento para el mundo.

Tanto el acercamiento como la percepción positiva de la ciencia sigue una tendencia: son los más jóvenes y con mayor nivel de estudios quienes presentan niveles más altos de conocimiento científico y reconocen sus consecuencias. Según la investigadora, esta población, que en mayor medida ha completado estudios secundarios e incluso terciarios, tiene las bases para identificar los continuos avances de la ciencia después de dejar las aulas. “Con ese mayor conocimiento, por lo general, se dan actitudes más favorables ante la ciencia, pero también capacidad de discriminar entre desarrollos científicos, sin necesidad de adoptar acríticamente todo lo que viene de o se presenta como científico”, subraya Szmulewicz.

Para combatir esta laguna generacional, la experta asegura que es necesario “contrarrestar a través del sistema educativo” y luchar para transmitir de manera comprensible el conocimiento que se produce en las instituciones científicas, tales como las universidades y otros organismos públicos de investigación: “Especialmente contextos de crisis, como la pandemia y el cambio climático, constituyen ventanas de oportunidad para captar la atención del público que ha abandonado ya las aulas”, añade.

La investigación demuestra una creencia de que la ciencia guiará el progreso material en el mundo y será responsable de ayudar a mejorar la vida de las personas, especialmente en temas relacionados con la salud, como la contribución en el tratamiento del cáncer y en el manejo de las pandemias. La mayoría de los encuestados considera que los frutos de la ciencia con relación a los desarrollos tecnológicos tales como en la energía solar, la biotecnología, la nanotecnología y hasta la inteligencia artificial abrirán las puertas para un mundo mejor.

Pero hay matices. Cuando se trata de su contribución a la resolución de cuestiones sociales como la pobreza, no hay consenso: solo el 42% del conjunto de países opina que la ciencia contribuirá “mucho” o “bastante” a disminuir la desigualdad social. En relación con el cambio climático, los datos demuestran que una amplia mayoría confía en las evidencias científicas y que la ciencia y la tecnología tendrán un papel fundamental para hacerle frente. “Pero seguramente entienden también que además del conocimiento, se precisará llevar a cabo otros cambios en el ámbito social, organizativo y económico”, asegura la investigadora de la Fundación BBVA.

Ciencia, política y religión

La afinidad con la ciencia también es algo mayor entre los que se declaran de izquierda que de derechas y menos religiosos, aunque “no se trata en modo alguno de un rechazo”, dice el estudio. Los datos demuestran un consenso en todos los países (84% de media y 95% en España) en torno a que las creencias religiosas no deben poner límite a los avances científicos. “Incluso la mayoría de la población creyente acepta la explicación vigente acerca del origen del universo o la evolución de los seres humanos a partir de especies animales anteriores”, recalca Szmulewicz.

En España, el rechazo más intenso por parte de esos colectivos está asociado a algunas áreas de las ciencias de la vida, como las investigaciones biomédicas con embriones u otros “que chocan con criterios morales de matriz religiosa”. Para lidiar con tales fricciones, Szmulewicz sugiere que la comunidad científica esté “abierta a un diálogo sobre los aspectos éticos de su trabajo”, además de transmitir el conocimiento. Pese a ello, el escenario europeo es positivo. “Ni en la mayoría de Europa ni en España se da el fenómeno de resistencia

organizada y desconfianza frente a la ciencia que se ha documentado en Estados Unidos, asociado a líderes políticos y *think tanks* [gabinetes de estrategia] de orientación ultraconservadora”, concluye la investigadora.

En los cuatro países, la amplia mayoría de los encuestados asocia la carrera científica al prestigio y que es más exigente que la mayor parte de las demás profesiones. Alrededor del 90% de la muestra afirma que las mujeres están tan capacitadas como los hombres para ejercer puestos científicos.

EL DEBATE

Reino Unido quiere que las matemáticas sean obligatorias hasta los 18 años

El conservador Rishi Sunak tiene la convicción de hay que dar a los jóvenes una formación más avanzada en la materia, ya que así los dejará en mejores condiciones para realizar sus futuros trabajos

El Debate. 04/01/2023

El primer ministro del Reino Unido, Rishi Sunak, ofrecerá su primer discurso de 2023 a las naciones británicas, en el que los temas de educación tendrán especial importancia, según un avance enviado a la prensa. Aunque también habrá espacio para hablar sobre los retrasos en el servicio de salud o sobre la oleada de huelgas, se centrará en la reforma educativa como una de sus prioridades.

Con ella, Sunak pretende que los alumnos de las escuelas británicas estudien matemáticas obligatoriamente hasta los 18 años. Según el gobierno del británico, alrededor de ocho millones de adultos del país tienen las habilidades numéricas de un niño de escuela primaria y solo la mitad de los jóvenes de 16 a 19 años estudian matemáticas.

El primer ministro quiere «reimaginar el enfoque de la aritmética en un mundo donde los datos están en todas partes y las estadísticas respaldan cada trabajo. Los trabajos de nuestros hijos requerirán más habilidades analíticas que nunca», afirma la *BBC* que dirá Sunak en su discurso.

El conservador tiene la convicción de hay que dar a los jóvenes una formación más avanzada en matemáticas, ya que así los dejará en mejores condiciones para realizar sus futuros trabajos y les ayudará a administrar sus finanzas como adultos. «Esto es personal para mí», se espera que diga en el discurso de la tarde de este miércoles.

«Cada oportunidad que he tenido en la vida comenzó con la educación que tuve la suerte de recibir. Y es la razón más importante por la que entré en política: dar a cada niño el más alto nivel posible de educación».

Los laboristas critican que Sunak no tiene nada que ofrecer al país excepto el incremento de las matemáticas para los estudiantes, cuando las preocupaciones de los británicos son otras. «El servicio de salud se desmorona después de 12 años de gobierno conservador, los delincuentes aterrorizan las calles y los trabajadores se preocupan por cómo durarán sus salarios el mes», comentó una fuente laborista a *The Times*.

Una encuesta de YouGov mostró que más de la mitad de los padres quieren que sus hijos continúen estudiando matemáticas e inglés hasta la edad de 18 años. Los expertos, por su parte, reconocen que no tendría sentido obligar a todos los alumnos a tomar matemáticas de nivel A, pero dicen que ayudaría a la aritmética si las lecciones de matemáticas en una calificación alternativa se enseñaran hasta los 18 años.

LA VANGUARDIA

Los españoles veneran la ciencia pero la mayoría sólo entiende conceptos elementales

Nueve de cada diez ciudadanos prioriza el desarrollo científico por encima de criterios éticos o religiosos

MAYTE RIUS. 04/01/2023

Una gran mayoría de la población sigue con asiduidad las informaciones científicas y las cuestiones relacionadas con la ciencia y la tecnología forman parte de las conversaciones cotidianas de casi la mitad de los españoles. Entre otras razones porque la ciencia es percibida por una amplia mayoría como el conocimiento más objetivo, veraz y válido que se puede tener, como motor de progreso y bienestar y principal vía para dar respuesta a todos los problemas de este siglo.

Así se desprende del estudio sobre *Cultura científica en Europa* realizado por la Fundación BBVA, que si bien revela que los españoles entronizan el potencial de la ciencia y de los científicos, también muestra que la mayoría solo entiende conceptos científicos elementales y cuestiones como la utilidad de los antibióticos o la razón del cambio climático escapan a la comprensión de más de la mitad de la población.

El estudio, llevado a cabo mediante encuestas a una muestra representativa de la población mayor de edad de España, Alemania, Francia y Reino Unido (1.500 personas por país), indica que sólo el 36% de los españoles tiene un conocimiento "alto" de conceptos científicos. Es decir, que poco más de un tercio de los encuestados



supo identificar correctamente como verdaderas o falsas al menos siete de las diez afirmaciones que se les plantearon, mientras que en Alemania lo lograron seis de cada diez.

Y, a pesar de la confianza social que les despiertan, no parece que los españoles estén demasiado familiarizados con los grandes científicos de todos los tiempos, y menos aún con las científicas. Cuando se les pregunta por científicos importantes, el 46% cita a Albert Einstein, seguido a gran distancia por Isaac Newton (26%), Marie Curie (22%), Severo Ochoa (15%) o Charles Darwin (12%), mientras que Santiago Ramón y Cajal apenas recibe un 7% de menciones a pesar de que 2022 fue declarado "Año Cajal" y de su aportación en un área de tanta actualidad como la neurociencia.

Con todo, España se perfila como el país con una población más favorable a la ciencia, con los españoles como los más convencidos de que la ciencia puede dar respuesta a los grandes problemas de este siglo, de que gracias a la ciencia mejora continuamente la salud de las personas, se revelan aspectos fascinantes de la naturaleza o se reducen las supersticiones y temores del pasado.

En todos los países, y de manera destacada en España, una amplia mayoría de ciudadanos tiene depositadas muchas expectativas en que la energía solar, la biotecnología, la nanotecnología, la ingeniería genética, internet, la exploración espacial, la robótica y la inteligencia artificial van a mejorar sus vidas. Más reservas muestran respecto al impacto que pueda tener la energía nuclear o el big data.

Los españoles también confían en la investigación científica para prolongar sus años de vida con buena salud, hacer frente a pandemias, conseguir fuentes de energía limpias y abundantes o incluso resolver el desafío del cambio climático. En cambio, no creen que su papel vaya a ser tan relevante a la hora de resolver problemas sociales como la pobreza, la desigualdad o las guerras.

Según el informe realizado por Fundación BBVA, España también destaca por ser el país, de los cuatro analizados, donde mayor valor se otorga a la medicina, la ciencia y la tecnología, áreas que suscitan más confianza y respaldo de la población que la democracia y el estado de derecho y muchísimo más que la religión, que recibe una puntuación de 3,6 en una escala de 10.

Y de 11 profesiones consideradas, los médicos, los científicos y los ingenieros son los que mayor puntuación y confianza reciben (7,5; 7,1 y 6,6, respectivamente), mientras que religiosos y políticos (3,1) se sitúan en último lugar.

De hecho, seis de cada diez españoles son partidarios de que la investigación científica sea controlada por los propios científicos y no por la sociedad, y el 95% prefiere que no se pongan límites al desarrollo científico ni por razones éticas ni de religión. En este sentido, mientras que en Alemania el 85% de los encuestados cree que la ética debería poner límites a los avances científicos, en España sólo respalda esta afirmación un 57%.

Los españoles también muestran una visión más crítica respecto al apoyo que empresas, poderes públicos y sociedad en general conceden al desarrollo científico.

No obstante, el nivel de cercanía, de familiaridad y conocimiento de la ciencia varía mucho en función de la edad y nivel de estudios de la población. La percepción positiva de la ciencia y la cultura científica es mayor entre los jóvenes, aumenta conforme lo hace el nivel de estudios de las personas o disminuye su nivel de religiosidad. Según el informe de Fundación BBVA, la percepción positiva de la ciencia y las expectativas sobre su potencial también es mayor entre quienes se definen "de izquierdas" que entre quienes se declaran "de derechas".

Con todo, predomina la idea de que la ciencia está al margen de las creencias religiosas o la ideología de las personas, e incluso entre quienes se declaran creyentes están asentadas de forma muy mayoritaria las visiones de la ciencia sobre el origen del universo y del ser humano. El 90% de españoles cree que "los seres humanos evolucionaron a partir de especies animales anteriores", frente al 9% (21% en Alemania) que considera que "Dios creó a los seres humanos más o menos en su forma actual".

EL PAÍS

El pelotazo de los colegios concertados de Madrid: pagan 1.500 euros al mes de media por usar parcelas públicas hasta casi el siglo XXII

EL PAÍS accede a los pagos que realizan a la Administración los concesionarios a los que se han cedido terrenos públicos desde la época de Aguirre

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 05 ENE 2023

Los concesionarios que gestionan la treintena de colegios privados concertados adjudicados por la Comunidad de Madrid en el siglo XXI apenas pagan 17.543,45 euros al año de media a la Administración autonómica por explotar las parcelas públicas sobre las que han construido sus centros, según información referente a 2021 y obtenida por EL PAÍS en aplicación de la ley de transparencia. Eso equivale a casi 1.500 euros al mes. Sin embargo, la presidenta regional, Isabel Díaz Ayuso, y el alcalde de la capital, José Luis Martínez-Almeida,

apuestan ahora por facilitar aún más que maximicen sus beneficios: están dispuestos a ceder a coste cero, gratis total, dos parcelas valoradas en más de 11 millones de euros para construir dos nuevos privados concertados que el concesionario explotará hasta casi el siglo XXII. En paralelo, la Administración regional financiará los estudios de los alumnos, permitirá que los concesionarios multipliquen ingresos al abrir etapas educativas en régimen privado (de pago directo por las familias), y también engordará sus cuentas dando becas públicas en esos cursos privados puros y no obligatorios (como bachillerato). Una operación perfecta.

“Los cánones que pagan los colegios privados concertados que usan parcelas públicas los fijan los Ayuntamientos y son ellos mayoritariamente quienes reciben estos pagos”, afirma un portavoz gubernamental, pese a que los pliegos de las concesiones los redacta la Comunidad y en el listado proporcionado por ella misma solo figura un caso en el que se detalla que es un municipio quien recibe el ingreso (los 65.000 euros que se paga a Leganés por usar la parcela del colegio Antanes).

Así, en 2021, la Comunidad de Madrid había adjudicado más de 600.000 metros cuadrados de parcelas públicas a gestores privados a cambio de 578.933,84 euros, lo que supuso valorar el uso del suelo público en menos de un euro por metro cuadrado al año durante aquel ejercicio. Y eso, cuando la Administración cobra: hay pliegos que llegan a recoger un periodo de carencia para que no se pague nada durante los primeros años de la concesión de ese suelo, muchas veces de origen municipal aunque lo ceda la Comunidad. Por eso el gasto de los concesionarios está en la diana incluso de los colegios privados: del suelo de los 2.663,92 euros de canon anual que se pagó en 2021 por la ampliación del colegio Ártica al techo de los 131.822,19 del colegio Valdefuentes, la competencia no pierde detalle de las cifras.

“La Comunidad de Madrid impulsa un modelo basado en la cesión de suelo público que atrae a empresas que encuentran en el concierto una forma de negocio y gran lucro, lejos del carácter social y el espíritu educativo”, lamentó ya en noviembre la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE), inquieta porque el Ejecutivo de Díaz Ayuso haya empezado a promover los primeros privados concertados de la región desde 2013. “La crítica se basa en la experiencia que ya se ha vivido anteriormente con este sistema, en el que se ceden terrenos públicos por debajo del precio de mercado y ahora, por primera vez, de manera gratuita”, se leía en un comunicado. “Se suma que el adjudicatario cuenta con exenciones fiscales, con el pago de los gastos del personal y de funcionamiento a través del concierto [con dinero público] y con una doble vía de financiación, al percibir cuotas muy elevadas que cobran a las familias por la escolaridad de los alumnos en etapas obligatorias, bajo autorización de la Administración”, añadía. Y denunciaba, en defensa de los intereses de sus asociados: “Esta iniciativa es un paso más hacia el desarrollo de un modelo, contrario a la Ley, en el que los centros concertados funcionan como privados, aunque subvencionados por fondos públicos”.

Además, CICAE se unió a la FAPA Francisco Giner de los Ríos para presentar un estudio lleno de cifras llamativas. Por ejemplo, que el 100% de los centros concertados de la Comunidad de Madrid analizados cobra cuotas a las familias (119,5 euros de media mensual), y que la tasa de exclusión ante la imposibilidad de pago es la más alta de España (31%), según sus datos.

“La normativa en esta materia es clara”, defendió entonces el número dos del Gobierno regional y consejero de Educación, Enrique Ossorio. “La administración educativa de la Comunidad de Madrid lo que quiere es que se cumpla, aplicando el principio de voluntariedad de los padres a la hora de decidir si sus hijos hacen unas u otras actividades, el carácter no lucrativo de los precios y las cuotas, la no discriminación de los alumnos que no quieran participar y la información a las familias”, añadió. Y precisó: “En el curso 2021-2022, la Inspección Educativa supervisó todos los concertados de Madrid capital, y 38 del resto de la Comunidad de Madrid, y solo hubo cuatro comisiones de conciliación”.

Una posición coincidente con la de Educare, referente en el sector de la gestión de colegios concertados, y que en 2022 pagará 615.275 euros en cánones a las distintas administraciones públicas de la región con las que tiene un acuerdo, según información proporcionada por su departamento de prensa.

“El horario lectivo oficial que se presta en nuestros colegios es gratuito y obligatorio, para todas las familias en horario de 9.00 a 12.00 y de 15.00 a 17.00 en Infantil y Primaria, y de 9.00 a 13.00 y de 15.00 a 17.00 en la ESO”, puntualiza un portavoz. “Todas las demás actividades educativas y servicios escolares son voluntarias para las familias y se realizan fuera del horario lectivo oficial”, añade. “Todos nuestros centros son supervisados frecuentemente por la alta inspección Educativa de la Comunidad de Madrid, sin encontrar defecto alguno”, sigue. “Todas las familias que escogen nuestros colegios para escolarizar a sus hijos lo hacen libremente y contratan o se matriculan en aquellas actividades o servicios escolares que desean”.

El modelo educativo de Madrid, y el renovado impulso decidido por Ayuso para dotar a la región de más privados concertados, estarán en el corazón de la campaña electoral para los comicios municipales y autonómicos del 28 de mayo. No obstante, poco cambiará el resultado, incluso si gobierna la izquierda. La mayoría de los conciertos educativos tiene una vigencia de 75 años. Los que ahora quiere firmar la presidenta regional serán de 40, extensibles al tope legal de 75. De esta manera, los hay que estarán en vigor en 2087, e incluso en 2.098, si los que ahora se tramitan apuran el plazo máximo. Dicho de otra forma: el Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid están cediendo terrenos públicos a empresas privadas hasta casi el siglo XXII.



THE CONVERSATION

Digitalizar la educación es mucho más que tener ordenadores en los centros escolares

Alejandro Gómez Miguel. Técnico de investigación, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud

Casi nadie duda ya de la importancia de adoptar las tecnologías digitales en la enseñanza. La mayoría de centros educativos en España tiene clara la necesidad de hacerlo, aunque hay menos consenso sobre el cómo y el cuándo, según las conclusiones de nuestro reciente informe *Oportunidades y desafíos de la educación digital desde la perspectiva de los centros educativos*, realizado en el marco de Educación Conectada, el proyecto de BBVA y Fundación Fad Juventud para contribuir a la transformación digital del sistema educativo.

La planificación es la clave

Los resultados del estudio muestran la gran importancia de contar con un plan digital de centro (PDC). Su presencia o ausencia marca –en algunos aspectos resulta determinante– la mejor o peor percepción y las mejores o peores adaptaciones a la cultura de la enseñanza digital. Algo más de 4 de cada 10 centros declaran contar con un plan digital en la actualidad y aproximadamente la misma cantidad afirman estar en proceso de elaborarlo. Solamente 1 de cada 10 ni cuenta con él ni espera hacerlo a corto plazo.

El plan para avanzar en la digitalización supone una gran ayuda para, entre otras cosas, poder mejorar los sistemas de evaluación, haciéndolos más ágiles y precisos. También para mejorar la relación entre toda la comunidad educativa mediante herramientas digitales que permiten una comunicación más fluida.

Es una estrategia que sirve para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas gracias a la aplicación de recursos y métodos complementarios a los tradicionales.

Pese a la constatación de la necesidad crucial del plan digital de centro, todavía están sobre la mesa algunos debates sobre la transformación digital y las estrategias a seguir. Si bien la mayoría de centros tiene clara la necesidad y el camino a seguir, algunos todavía debaten sobre la importancia de tal transformación o se muestran más reticentes al empleo de sistemas de evaluación digital, la colaboración con otros centros o la implementación de enseñanzas adaptadas a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y otros aspectos que dificultan de manera muy sensible la transición digital.

Material suficiente, competencias insuficientes

Sin duda, la disponibilidad de equipamiento –en cantidad y calidad– resulta básica para poder desarrollar un buen proceso de transformación digital en los centros escolares. Y lo cierto es que no parece ser un problema en los centros españoles, al menos así lo declaran desde la dirección de los centros educativos. El uso de internet como elemento capital en la enseñanza, la mayoritaria disponibilidad de ordenadores para docentes y alumnado y de otros recursos técnicos están muy extendidos.

Entre los puntos débiles, el equipamiento destinado al alumnado obtiene peores valoraciones en comparación con el equipamiento para docentes o tareas administrativas.

Competencias digitales

Si bien el profesorado ha realizado un notable esfuerzo de adaptación y han mejorado mucho sus competencias digitales, todavía conviven profesionales más o menos adaptados al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con otros que necesitan de mayor y mejor formación.

Sería importante avanzar e impulsar una mayor motivación por parte del profesorado y ofrecer todos los medios y recursos posibles. No hay que perder de vista que la implicación del equipo docente es condición necesaria para avanzar en el proceso de transformación digital.

Por otro lado, en cuanto a las capacidades del alumnado, tampoco parece ser un punto débil, ya que los centros advierten que la formación en TIC recibida es de buena calidad y cubre aspectos fundamentales.

No se trata exclusivamente de que las nuevas tecnologías permitan aprender más y mejor, sino de encontrar la metodología y herramientas idóneas. Estas deben estimular a seguir avanzando en el proceso de aprendizaje en un entorno cada vez más digital y multicanal.

La personalización de la enseñanza y la comunicación con docentes, estudiantes y otros miembros del ecosistema educativo son dos factores vitales para ese proceso.

La coordinación, principal vector de cambio

Una figura que ha demostrado ser imprescindible para coordinar, gestionar, asesorar y colaborar en todo lo relacionado con la digitalización educativa es la de la persona responsable de las tecnologías digitales,

denominada frecuentemente como coordinador o coordinadora TIC, responsable TIC, responsable de innovación educativa u otras denominaciones similares.

Los datos muestran que aun estando presente en la mayoría de los centros, su dedicación es escasa, al menos teniendo en cuenta las numerosas necesidades que implica la coordinación de la implementación de las tecnologías digitales en las aulas.

Además, seguramente porque se cuenta con escaso margen de tiempo, su labor parece más orientada hacia lo táctico, lo más inmediato y perentorio (resolución de problemas, apoyo inmediato a la docencia, etc.) más que a lo estratégico (impulso de la transición digital).

Hay que seguir adelante

Pese a que la transformación digital de la educación en España lleva años en proceso, se ha avanzado a paso lento, aunque la crisis ocasionada por la pandemia ha supuesto un antes y un después en lo que a digitalización educativa respecta.

La repentina y forzosa adaptación a las tecnologías digitales en los centros escolares nos ha permitido ver las carencias existentes en equipamiento y competencias digitales, las necesidades al respecto o las complicaciones que implica esta transición. También ha evidenciado la mayoritaria implicación en este proceso transformador entre la comunidad educativa, así como la necesidad de llevarlo a cabo.

En definitiva, hay que continuar el camino de la digitalización con compromiso y paso firme, un viaje sin retorno. No hay que perder de vista la importancia de disponer de equipamiento y recursos, pero siempre con la planificación y las competencias digitales como guía, sin olvidarse de someter cada paso a reflexión y pensamiento crítico.

MAGISTERIO

Un año clave para la Formación Profesional

En 2022 el Ministerio de Educación ha invertido en la Formación Profesional más de 1.700 millones de euros. La mayor parte se ha destinado a la formación de trabajadores, la acreditación de competencias y la creación de más de 88.000 nuevas plazas.

REDACCIÓN Jueves, 29 de diciembre de 2022

El Ministerio de Educación y Formación Profesional concluye un año en el que ha impulsado la Formación Profesional, estudios que adquieren cada vez más protagonismo en el escenario educativo. En 2022 el Gobierno ha invertido en su transformación más de 1.700 millones de euros, destinados, entre otras actuaciones, a la creación de nuevas plazas o la formación de trabajadores empleados y desempleados. La mayor parte de esta inversión se ha destinado a la formación de trabajadores, empleados y desempleados.

El avance en la transformación de la FP ha estado marcado este año por la aprobación de la Ley de Ordenación e Integración de la FP en el mes de marzo, en cuyo desarrollo se encuentra inmerso el ministerio junto con las comunidades autónomas y los principales agentes del sector. Otra de las prioridades en materia de FP es aumentar el número de plazas. En 2022, el Ministerio ha financiado la creación de más de 88.000 plazas a las comunidades autónomas, que se suman a las más de 122.000 creadas desde 2020.

A estas actuaciones hay que añadir la creación de la Red de Centros de Excelencia de Formación Profesional repartidos por el territorio, a la que se han destinado 41,6 millones de euros; la Red de Centros de Capacitación Digital, con 29,5 millones de inversión; la creación y mantenimiento de las Aulas Mentor (dos millones de euros) para la formación de trabajadores en zonas rurales; o el impulso a la acreditación de competencias profesionales, con casi 180 millones de euros de inversión.

Además, continúa la tarea de actualización y modernización de las titulaciones con la creación o actualización de casi 120 cualificaciones profesionales, la creación de cinco cursos de especialización y varios certificados de profesionalidad, en su gran mayoría conectados con sectores con alta demanda de empleo.

Becas y escolarización temprana

Por otro lado, en 2022 se ha dado respuesta a una de las reclamaciones históricas de los estudiantes con el adelanto de cuatro meses de la convocatoria de becas. Esto ha permitido que los estudiantes supieran antes del inicio del curso si cumplían con los requisitos económicos para recibir estas ayudas, reduciendo así su incertidumbre. Además, gracias también al incremento presupuestario, la gestión se ha agilizado y más de 650.000 estudiantes han cobrado ya su beca, un 50% más que en el mismo periodo del año pasado.

A ellos se suman los programas de apoyo y refuerzo, como PROA+, que está implementado en 3.700 centros de todo el país y al que este año se han destinado más de 118 millones de euros. En la misma línea se sitúa el impulso a la escolarización temprana. Para ello, el Gobierno ha distribuido este año a las comunidades



autónomas 331 millones de euros, que forman parte de un programa a tres años con una inversión total de 670,1 millones para la creación de más de 65.000 plazas públicas y gratuitas del primer ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años).

Este año también se ha empezado a implantar el Plan Código Escuela 4.0 en el segundo ciclo de Infantil y en Primaria. El objetivo de este programa, que se extenderá a los alumnos y alumnas de Secundaria y que cuenta con un presupuesto de 356 millones de euros en dos años, es que los estudiantes se formen en pensamiento computacional, programación y robótica.

“EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Qué puede y qué no puede la escuela frente a la violencia de género

2022 se ha cerrado, sobre todo su último mes, como un año en el que la violencia de género ha sido la protagonista. Que 13 mujeres hayan sido asesinadas por parejas y exparejas en los últimos días del año hace que mucha gente se pregunte qué se está haciendo y qué no sobre el tema. Algunas miradas, claro, se posan sobre la educación.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 04/01/2023

El sistema educativo no lo puede todo. Esto lo saben bien quienes todos los días están en clase intentando sostener nuevas leyes educativas, implantar el nuevo currículo mientras gestionan el anterior, con clases saturadas, sin los apoyos necesarios y un largo etcétera que justifica, en buena medida, la existencia de la prensa educativa.

La igualdad y la lucha contra la violencia de género desde las escuelas es uno más de los temas que, de una manera y otra, se le reclaman a la escuela y a su profesorado. Pero es difícil saber qué impacto tiene lo que se hace desde los centros educativos.

Como comenta Rocío Anguita, docente de la Universidad de Valladolid con diferentes publicaciones relacionadas con el tema, la mayor parte de las actuaciones que se desarrollan en los centros educativos son “anecdóticas” en tanto en cuanto las desarrollan entidades ajenas a los centros y financiadas, en los mejores casos, por ayuntamientos o diputaciones. Se trata de esas charlas y talleres que se desarrollan en momentos muy concretos, o alrededor de efemérides como el 8M o el 25N, pero cuyo impacto queda sin medir, evaluar o alargar en el tiempo.

La Federación de Enseñanza de CCOO reclamaba hace unos días la implantación de una figura de coordinación en los centros educativos, con horario dedicado en exclusiva. Iria Antuña es la secretaria de Mujer, Políticas de Igualdad y LGTBIQ+ de la FECCOO. Argumenta que la Lomloe obliga a que estos temas de igualdad entre hombres y mujeres se traten en la escuela “pero falta una persona encargada de coordinar todos esos contenidos”. Y, como suele pasar, asegura, “los temas transversales quedan en el aire”, algo con lo que Anguita está de acuerdo e insiste en la necesidad de que ciertos asuntos se introduzcan en el currículo oficial. “Los temas transversales son de todos y de nadie” con lo que “tienen muchas limitaciones”.



La figura que reclama CCOO ya estaba recogida en la LOE, una coordinadora de igualdad en el consejo escolar. Desapareció con la Lomce y todavía no ha vuelto a los centros educativos. A esto se suma una falta casi total de formación permanente del profesorado sobre estos temas. Para Antuña es necesario que este perfil disponga de horas de dedicación para asegurar mejor su labor. Algo parecido a las coordinaciones de normalización lingüística en las CCAA con lengua propia.

Andalucía y Comunidad Valenciana son dos de las autonomías que cuentan con figuras similares a las que reclaman desde Comisiones pero, como asegura Antuña, “dependen de la buena voluntad” de quienes las ostentan puesto

que no cuentan con un horario liberado para realizar su labor.

La formación permanente en temas de igualdad pasa, primero, por ser voluntaria en cuanto a su desarrollo por del cuerpo docente. Además, depende en su práctica totalidad de la oferta que realizan las administraciones públicas que, según parece, no han apostado en los últimos años demasiado por ella. Para Antuña, además, con la excusa de la pandemia, se ha apostado por la formación online y no está volviendo la presencial, con lo que en general ha perdido calidad y, sobre todo, todo aquello relacionado con el trabajo en grupo.

Anguita comenta que durante 2020, en el transcurso de una investigación en la que trabajaba en el seno de la Universidad de Valladolid y en relación a la enseñanza secundaria, la igualdad entre hombres y mujeres o la violencia machista no aparecieron en las conversaciones. “Es invisible ahora mismo, ha salido de la agenda educativa”, sospecha la investigadora para quien el aumento de peso de la extrema derecha y sus postulados en relación a la violencia de género y el veto parental han hecho que crezca la autocensura entre el profesorado “para evitar líos” con las familias. “Hemos dado marcha atrás”, sentencia.

En este mismo sentido, Antuña señala cómo diferentes investigaciones aseguran que el 25 % de los adolescentes (chicos) creen que la violencia de género es un invento. “El discurso de extrema derecha, afirma, está calando entre los adolescentes”.



Recientemente, María José Díaz-Aguado ha publicado el libro **Prevenir la violencia educando en valores**, un volumen en el que hace un recorrido sobre diferentes investigaciones en relación a la prevención de diferentes tipos de violencia, entre ellos, la de género y en el seno de la pareja afectiva. Entre las muchas cosas que asegura la investigadora se encuentra el que diferentes proyectos de investigación que han trabajado el tema en escuelas en las últimas décadas han promovido importantes cambios entre chicas y, sobre todo, chicos, así como entre el profesorado a la hora de “ver” la violencia de género.

Díaz-Aguado asegura que “el trabajo con los chicos para superar la masculinidad orientada al

dominio debe ir acompañada del trabajo con las chicas para promover su empoderamiento superando la sumisión”.

Rocío Anguita recuerda que hay multitud de materiales e informes para trabajar la VG elaborados por todo tipo de instituciones como los institutos de la Mujer de las autonomías (“el de Asturias, particularmente, también el de Andalucía o el de Canarias, dirigido por una docente hoy día”, explica). Pero es importante que los mandatos que en los últimos años se recogen en la legislación general, como la de la violencia contra las mujeres o contra la infancia, den el salto a los desarrollos que se hacen en el sistema educativo por parte de las administraciones. “Las políticas de igualdad no saltan a educación, no se conectan”, asegura. Y aunque haya muchos materiales disponibles, “no hay soporte institucional para el profesorado”.

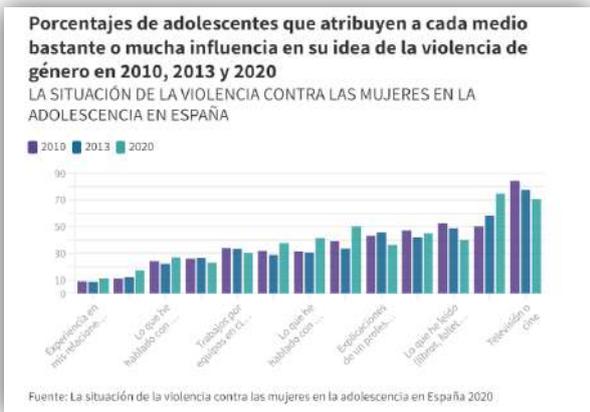
Y como tantas otras cosas que se le exigen insistentemente a los centros educativos, “dependen de la voluntad” de quienes recogen el guante.

El papel de la escuela

En el segundo capítulo del estudio **La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España 2020** dirigido por María José Díaz-Aguado hay un análisis pormenorizado sobre la influencia que tiene la escuela en aquello que saben chicas y chicos sobre la violencia de género.

El estudio, que ha tenido oleadas diferentes en 2010, 2013 y 2020, refleja algunos cambios a lo largo de esa década en lo relativo a los medios por los que les llega la información a chicas y chicos. Internet (74,9 %) y la televisión y el cine (70,4 %) son los medios más habituales para que las y los adolescentes reciban información.

Tras esto se encuentran las campañas de sensibilización en la calle o el transporte público (52,2 %), la información que obtienen de sus amigas (50,1 %), las explicaciones de alguna profesora (43,4 %), lo que hablan con algún amigo (41 %) y lo que puedan haber leído (40,1 %). Existen ligeras variaciones en estas cifras cuando son ellas o ellos, individualmente, quienes responden.



Pero más allá de la influencia que chicas y chicos dan a los medios que utilizan para conseguir información más o menos fiable de lo que es o no la violencia de género se encuentra el contenido de lo que se trabaja en clase con las y los docentes.

Un muy alto porcentaje de adolescentes que participaron en el estudio asegura no haber tratado nunca o casi nunca cuestiones como la diversidad familiar, el análisis crítico de la imagen que los medios de comunicación transmiten de hombres y mujeres o el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres. Prácticamente la mitad asegura que nunca o casi nunca han tratado el papel de las mujeres en los temas que estudian o no han realizado ningún trabajo sobre sus emociones y su gestión.



Las autoras aseguran, en cualquier caso, que el tratamiento de los temas relacionados con la violencia de género en la escuela tiene una influencia positiva a la hora de prevenir ciertos comportamientos. Tal vez, uno de los problemas estriba en que, como explican en la última de las ediciones, a la pregunta “¿Recuerdas que se haya trabajado en tu centro el problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en la relación de pareja o expareja?”, respondieron positivamente el 47,8 % de las chicas y chicos que participaron en la encuesta. A pesar de que no llegaban a la mitad, recuerda el informe, el dato es positivo en relación a los dos previos, puesto que fue ocho puntos porcentuales mayor.

De quienes respondieron positivamente a la pregunta, la mayor parte asistieron a jornadas y conferencias (77,2 %); recibieron la explicación de una profesora (73,4 %) y habían visto un vídeo con anuncios o reportajes sobre el tema 72,6 %).

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Lidiar con el cáncer en el colegio: «Caemos en el error de dejar la educación en segundo plano»

Las asociaciones insisten en la importancia de poner en manos de las familias de pacientes oncológicos recursos suficientes para que puedan seguir con su proceso educativo durante los tratamientos

Mar Lupión Torres

Roberto tenía 14 años cuando, en 2011, le diagnosticaron un tumor cerebral. En ese momento, estaba cursando 2º de la ESO. Comenzó entonces un proceso de cuatro años y medio marcado por operaciones, tratamientos de quimioterapia y radioterapia y ensayos clínicos. Una situación que, según nos cuenta su padre,

«provocó que, desde la detección de la enfermedad a los 14 años hasta que fallece a los 19, tuviera que ausentarse de la escuela en múltiples ocasiones». Javier Hortal, padre de Roberto, es miembro de la Junta Directiva de ASION (Asociación Infantil Oncológica de Madrid), colaborador del Área de Educación y profesor. Nos cuenta cómo su hijo consiguió seguir conectado con su centro educativo a través de las aulas hospitalarias —cuando estaba ingresado- y al Servicio de Atención Educativa Domiciliaria (SAED) en los períodos que pasaba en casa pero sin poder acudir a clase. Hablamos de un servicio educativo compensador que depende de las consejerías de educación de las comunidades autónomas y que colabora con los centros para asegurar la continuidad de los procesos de aprendizaje del alumnado que, a causa de una enfermedad, no puede asistir —bajo prescripción facultativa- a las clases presenciales de su colegio o instituto.

De esta manera, Roberto «terminó 2º de la ESO e hizo 3º, con unos profesores magníficos, comprensivos y grandes profesionales». Al año siguiente, en 4º de la ESO, pudo reincorporarse al aula, a educación compensatoria. En este momento, a pesar de las secuelas importantes que ya padecía, «como la reducción del campo visual, secuelas en la memoria, orientación y expresión», le ocurrió algo que, según nos explica Javier, sucede con muchos pacientes oncológicos: «tiene lugar una dimensión nueva de lo que significa el aprendizaje. Mientras que antes era algo aburrido y Roberto era un estudiante bastante regular, a partir de su experiencia con la enfermedad, la educación se convierte en esperanza y en futuro, en una vida que ve peligrar. Él tenía muchísimo interés y gracias a su esfuerzo, con el apoyo de sus profesores, consiguió graduarse en Educación Secundaria».

La historia de Roberto es uno de los incontables ejemplos que ponen sobre la mesa la importancia de la escuela y los procesos de aprendizaje en niños y adolescentes diagnosticados con cáncer. Una herramienta fundamental a la hora de devolver cierta normalidad a personas que están pasando por un proceso que ha roto con las rutinas de su vida y para garantizar un derecho fundamental para la infancia —reconocido tanto nacional como internacionalmente- como es el derecho a la educación. Desde las asociaciones insisten en la importancia de acompañar a la persona diagnosticada durante todo el proceso, prestando atención a esos períodos de absentismo escolar, pero también a la vuelta a la normalidad: «volver a incorporarse a la educación es importantísimo y buscamos que sea lo más normal posible en el sentido de cómo se le acoge y de los recursos que se ponen a su disposición», asegura Javier.

Pilar Flores, gerente de la Federación Española de Padres de Niños con Cáncer es la madre de Andrea. Con 15 años, a su hija le detectaron un sarcoma de Ewing: «con un diagnóstico de este tipo, tu vida cambia a nivel familiar, económico, de relaciones. Es un salto al vacío en el que no sabes qué va a pasar ni qué hacer y, en ocasiones, caemos en el error de dejar la educación en un segundo plano. Después te das cuenta de que es tan importante como otros factores». En su caso, también recibió el apoyo del aula hospitalaria del Hospital Niño Jesús de Madrid y, posteriormente, del SAED.

Pilar reconoce que tanto el Ministerio de Educación como las direcciones provinciales cuentan con sus propias directrices de atención domiciliaria y están muy involucrados con estos temas. Echa de menos, eso sí, que ese apoyo se extienda también a etapas no obligatorias, como son Infantil y Bachillerato.

Otro de los caballos de batalla es el de conseguir dar igualdad de trato a los pacientes oncológicos en todas las regiones españolas: «hablamos de igualdad en horas de atención y formación del profesorado. La educación de los niños no puede depender de la comunidad en la que residan».

Teresa González Herradas, presidenta de ASION y madre de una pequeña de 3 años fallecida como consecuencia del cáncer, recuerda que antes «el niño salía de la escuela y desaparecía hasta casi dos años. Eso provocaba que abandonara la escuela de manera definitiva por la pérdida de contacto tan prologada». Sin embargo, a partir de los 90 las cosas empiezan a cambiar. Bajo el mantra «si un niño pierde la escuela, cómo le vamos a decir que va a seguir estudiando», en ASION han trabajado siempre por apoyar que la educación no se interrumpa: «es clave que los niños sientan que siguen en contacto con su clase, con sus compañeros, que sepan si hay un examen o si van de excursión».

Apostando por la formación docente

De ese trabajo en pos de la normalización de la vida de los pacientes oncológicos nace Alumnado con cáncer. Una guía para docentes. Se trata de un documento elaborado por la Federación en colaboración con el Ministerio y que busca dar al profesorado las herramientas necesarias para tratar gestionar este tema en el aula. Pilar Flores señala que es fundamental «dar una explicación a sus compañeros de por qué su amigo no va a clase». Una información que ha de llegar a los niños de manera asertiva «ya que nos estamos comunicando con personas que tienen que asumir lo que está ocurriendo y aprender a dar apoyo en el momento en el que su compañero pueda volver al colegio». Es vital, por otro lado, advertirles de los cambios físicos y de otras posibles secuelas que van a poder observar.

Rafa Sandos es psicólogo general sanitario y educativo y coordinador del programa de educación de la Asociación Galbán, —miembro de la Federación y participante activa en la elaboración de la guía-. Considera que es un proyecto ambicioso y con mucho trabajo detrás, creado por todas las asociaciones que firman parte de la FEPNC: «habla de cáncer infantil, de tipos de tumores y de secuelas a nivel educativo. Tiene una parte interesante sobre lo que implica un diagnóstico oncológico en edad escolar y recoge las intervenciones en el ámbito educativo por etapas. También hace referencia a recursos, a atención a las familias. Por último, aborda el duelo que, aunque nadie quiere enfrentarse a ello, es una realidad. Incluye recursos sobre intervenir y prevenir y tener una pedagogía del duelo».



Rafa defiende que garantizar la continuidad de la escolarización de los niños con cáncer les ayuda, también, a la normalización de su enfermedad para que no se vea como algo alarmante, «sino como una enfermedad que hay que pasar. No hay que permitir que esa enfermedad forme parte del carácter identificativo del niño».

Javier Hortal, que también se ha involucrado mucho en la creación de la guía, nos hace un resumen en líneas generales: «hay que procurar que el centro nunca se desentienda del alumno, sino que esté informado y le haga seguimiento. Es importante el respeto a la confidencialidad de las familias y que ellas decidan hasta que punto quieren que se de información sobre la condición de sus hijos. Teniendo esto en cuenta, las personas implicadas en la educación del alumno tienen que tener ciertos datos para saber cómo actual. La motivación también es importante. Y, por último, tiene que haber algún tipo de adaptación de acuerdo con las secuelas que presente el alumno. Una enfermedad no puede ser justificación para que un niño o un adolescente pierda un curso o repita».

La Federación también pone a disposición de los docentes un curso de 30 horas, en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela, en la que docentes en contacto con niños con cáncer pueden aprender y conocer pautas y actuaciones para ser parte activa y beneficiosa en el proceso por el que pasan estos niños.

A pesar de la solidaridad, de la buena voluntad y de la intención de mejora de las administraciones, lo cierto es que aún queda camino por recorrer. Rafa Sandos apunta a que «a pesar de ser un gran defensor de la atención pública, reconozco que los recursos de los que disponen no son suficientes». Es el caso de las aulas hospitalarias, que atienden no solo a niños con cáncer, sino con todo tipo de patologías e ingresos. Hablamos, por tanto, de un número muy limitado de profesionales que «hacen todo lo que pueden y más». En Galbán buscan «que se atienda también a Bachillerato» y reivindican que se incluya formación sobre el cáncer desde una perspectiva pedagógica en las universidades: «si conseguimos una formación aunque sea básica a nivel universitario, conseguiremos que los futuros docentes tengan unos conocimientos y recursos básicos, aumentando el flujo de trabajo y evitando que se entorpezca el sistema».

Los podcasts resuelven problemas de dislexia y escritura y pueden ser la fórmula contra el fracaso escolar

Este formato hace ver que hay otras maneras de aprender y divulgar, descubrir otros espacios de debate y desarrollar un espíritu crítico. La era de los contenidos en streaming ponen en valor la importancia de la voz como herramienta también para el ámbito educativo

Noelia García Palomares

Las nuevas tecnologías siempre tienen un fuerte impacto en la educación, y el fenómeno del *podcasting* no es una excepción. Muchas instituciones educativas están reduciendo el uso de libros de texto e invirtiendo en un aprendizaje potenciado por la tecnología.

Hay estudiantes que pueden tener dificultades con la lectura como, por ejemplo, los jóvenes con dislexia o con dificultades visuales, y los podcasts pueden ser una gran ayuda en este sentido.

Estrella Ramírez, de Madrid, tiene una hija con dislexia de 7 años. Ella empezó a introducir en su vida los *podcasts* hace unos años, incluso antes del confinamiento, porque se lo recomendaron desde el propio centro educativo en Móstoles. Estrella buscaba en Spotify textos para niños, incluso se grababa ella misma con el móvil para tratar de ayudar a su hija a aprenderse el abecedario o incluso canciones que hablaban de reglas nemotécnicas para que la estudiante pudiera seguir las clases al mismo ritmo que sus compañeros. «Son momentos duros, porque es un sobre esfuerzo que tengo que hacer, pero por mi hija lo hago. ¿Cómo no lo voy a hacer»? Esta madre se ha dado cuenta que ha sido un recurso que está dando sus frutos y que puede evitar en un futuro de un mal mayor. «He hablado con todos los profesores de mi hija y ya dos de ellos envían los utilizan en sus clases de manera puntual para tratar algunos temas o para ayudarse a dar las clases».

Evita el fracaso escolar

Desde el punto de vista de la logopedia, este recurso es una gran ayuda pues puede resolver problemas disléxicos o de escritura, como indica Estrella Ramírez, lo que puede evitar el fracaso y el abandono escolar de los alumnos que lo sufren. Laura Castro Romero, logopeda pediátrica y secretaria general del Colegio profesional de logopedas de la Comunidad de Madrid, destaca que es «un recurso didáctico que complementa a otros recursos». Como logopeda pone sobre la mesa que la ventaja que se tiene con el podcast es que los alumnos con trastorno de la lectoescritura (dislexia) pueden acceder a la información sin necesidad de realizar el esfuerzo extra que necesitan hacer a la hora de leer un texto. «Estos alumnos tienen grandes dificultades a la hora de enfrentarse al lenguaje escrito por lo que un podcast es una alternativa o un complemento muy interesante para adaptar el aprendizaje a las distintas formas de aprender». Es importante destacar que la dislexia afecta a un 10% de la población mundial esto quiere decir que de cada 100 alumnos 10 serán disléxicos y, por tanto, en una clase de 30 alumnos hay muchas probabilidades de que al menos uno lo sea.

De la misma manera, no se debe olvidar el alumnado con limitaciones visuales. En este caso, el uso de podcast resulta una opción más que interesante, como se indicaba anteriormente.

Si un pódcast logra mantener la atención y presentar la información de una forma atractiva, sin duda es un buen recurso. Se trata de un formato que permite al usuario separarse de la pantalla por un rato y en el que las personas con trastornos de la lectoescritura o dificultades visuales no ven limitado o entorpecido su acceso a la información. Por otro lado, si una información llega por varios canales es más probable que se integre ese conocimiento de forma que, aun siendo un recurso valioso, los pódcast no sustituirían la experiencia directa.

Otro de los ejemplos más comunes de utilización de esta herramienta en el ámbito educativo es el aprendizaje de nuevos idiomas. Cualquier oyente puede familiarizarse, rápidamente, con cualquier idioma que desee aprender. Este tipo de podcast se suelen plantear a modo de píldora, con el planteamiento de que, en cada episodio, se aprenderá una frase, o incluso, una palabra.

Flexibilidad y aprendizaje informal

Una de las principales ventajas de los podcasts es que son un medio flexible tanto para los profesores como para los alumnos. Éstos últimos pueden escucharlos en cualquier momento y lugar, mientras hacen otras cosas e incluso cuando están offline. Los profesores pueden producir podcasts tras una formación básica sin depender (necesariamente) de un equipo de producción. Asimismo, hay que destacar que esta flexibilidad permite al alumno pausar y reproducir fragmentos para comprender mejor lo que se está escuchando. Por otro lado, ofrece menos presión pues los docentes pueden hablar directamente y de una manera más informal sin tener que preocuparse por su aspecto como cuando realizan vídeos.

También es un aprendizaje informal y esto atrae a los alumnos que, además, pueden compaginar su escucha con otras actividades. Es decir, el principal impacto positivo que pueden tener es que la información llega al alumnado de una forma no convencional. Además, esto tiene aún mayor impacto en aquellos alumnos que no tienen hábitos de lectura, o que tienen dificultades para adquirir la necesaria comprensión lectora. Es más, no hay mejor aprendizaje que el que se produce disfrutando.

La multiplicidad de temáticas que existen es una gran ayuda para los docentes que se deciden a utilizarlos. De hecho, a nivel general, el número total de podcasts registrados en el mundo es de 4.142.949, según datos de Podcast Index.

Los hábitos de consumo de entretenimiento han cambiado, y con ello la manera de consumir cultura. Por tanto, una enseñanza apoyada y complementada con recursos como el podcast es más efectiva que aquella que solo se basa en el libro de texto, los manuales o la charla unidireccional.

En cuanto a los puntos débiles, tal vez lo más difícil sea elegir los recursos adecuados y crear podcasts de calidad para que realmente sean de utilidad. Un buen podcast requiere cierto nivel de producción, una información adecuada y adaptada para ser transmitida a través de un micrófono y ciertas habilidades comunicativas que no todo el mundo posee.

A continuación, una selección de algunos podcasters relevantes en el ámbito de la educación divididos por materias y gratuitos:

- **Ciencia.** Serendipias. Este programa aclara conceptos de ciencia para todo el mundo con temas tan interesantes como la inteligencia de las máquinas o la privatización del espacio. La ciencia al alcance de todos con Ignacio Crespo.
- **Ciencias.** De Tales a Newton. Para aprender mucho más sobre la Tierra —su longitud, forma y movimiento— y todos los estudios relacionados sobre el planeta que habitamos. Cuenta con 28 episodios, con una duración que varía entre los 15 y 40 minutos, y está dirigido por el físico español, Juan Meléndez.
- **Matemáticas.** MatemÁTICas: 1,1,2,3,5,8,13. Un punto de encuentro del profesor Luis Miguel Iglesias, del IES La Arboleda, de Lepe, Huelva.
- **Historia.** Historia de España para selectividad. Historia de España explicada a estudiantes de 2º de Bachillerato que están preparando el examen de selectividad, con Juan Jesús Pleguezuelos.
- **Lengua.** LdeLengua. Un podcast sobre la enseñanza del español, realizado por Francisco Herrera, director del centro CLIC International House Cádiz.
- **Filosofía.** Filosofía de bolsillo. El podcast para aprender filosofía en cualquier lugar, destinado a adultos y estudiantes de todas las edades. Con análisis y herramientas para leer textos filosóficos, desde Platón hasta la actualidad. Por Diego Civilotti.
- **Inglés.** Aprende Más Inglés. El mejor podcast para aprender inglés americano. Vocabulario, pronunciación, phrasal verbs, expresiones para hablar y mucho más por Daniel Weolsch.

Para docentes:

- **Atención selectiva.** Por la profesora y escritora Elvira Fernández, está centrado en la educación, la psicología y la correlación de estas dos materias, con el objetivo de arrojar luz sobre su funcionamiento y su papel en el mundo que nos rodea.
- **Píldoras de educación.** Por David Santos, maestro de Infantil y Primaria, trata todo tipo de temas relacionados con la educación desde una perspectiva renovadora para llevar la enseñanza a un nuevo nivel de desarrollo y cambiar el paradigma educativo actual, gracias a la innovación tecnológica y sus aplicaciones.



• **Somprojecte.** Comunidad de docentes comparten experiencias, recursos y técnicas para mejorar su práctica docente.

• **A pie de pizarra.** Un podcast sobre educación mediante el que una tutora de Primaria comparte sus experiencias profesionales e inquietudes sobre esta dedicación y vocación que es la enseñanza. Presentado por Raquel Méndez.

Es una oportunidad perfecta para experimentar cómo se puede ser más innovador en el aula en tiempos postpandémicos. Especialmente útiles para trabajar desde casa. Nunca ha habido un mejor momento para invertir en podcasts.

Incremento de horas de escucha

Los españoles escuchan de media 9,5 horas de podcasts a la semana, según los últimos datos publicados por Ivoxx. De hecho, el podcast se consolida como contenido de entretenimiento y sus oyentes escuchan una media de cuatro episodios a la semana. No es extraño, por tanto, que el auge también haya sucumbido al ámbito educativo.

Los podcasts educativos están en las aulas, y con razón. Los recursos que se utilizan para complementar la educación formal pueden hacer que el rendimiento de los alumnos sea mayor.

Y para el profesorado es una forma fácil y eficaz de generar más atención. Así pues, los docentes pueden seleccionar podcasts educativos relacionados con su campo y reproducirlos en clase para complementar sus clases. Por ejemplo, si está impartiendo un curso de historia, puede encontrar podcasts sobre acontecimientos históricos específicos. Esto puede ayudar a animar clases y dar a los estudiantes diversas perspectivas sobre el material.

De la misma manera, se pueden crear ad hoc para una clase específica. Es decir, el propio profesor. Se puede utilizar como complemento de un curso o incluso como herramienta independiente de aprendizaje a distancia. Por ejemplo, se puede crear un podcast sobre literatura o matemáticas y publicar nuevos episodios con regularidad, siguiendo un horario de enseñanza. Los estudiantes pueden escuchar el podcast y repasar el material a su propio ritmo. O, incluso, también pueden tener pruebas o tareas relacionadas con los episodios concretos del podcast.